

# Il tirocinio formativo: motivazione e identità dell'insegnante di sostegno

Michela Valenza\*

cantiere  
aperto

## Abstract

La professione dell'insegnante di sostegno è caratterizzata dalla presenza di un elevato turnover, un problema che condiziona e, in molti casi, vanifica l'organizzazione e la pianificazione didattica, con ricadute negative sul processo di inclusione degli alunni con disabilità. Un'indagine svolta nelle aule dell'Università del Molise ha cercato di risalire alle cause di tale fenomeno, rintracciandole in un difetto nella corretta identificazione del proprio ruolo da parte degli insegnanti di sostegno e puntando al potenziamento delle motivazioni professionali attraverso un tirocinio mirato.

## Introduzione

L'esperienza maturata e conclusa all'interno delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) e l'avvio, ormai prossimo, del nuovo percorso di formazione per gli insegnanti di sostegno, previsto dall'art. 13 del *Regolamento per la formazione degli*

*insegnanti*, impongono di soffermarsi su alcuni spunti di riflessione emersi nel corso degli anni, al fine di migliorare gli interventi formativi futuri. Allo studente che, attraverso il percorso universitario di specializzazione sulle attività di sostegno, intende accedere alla professione di *insegnante di sostegno*<sup>1</sup>

\* Docente titolare su posto di sostegno nella scuola secondaria, Supervisore SSIS, Tutor on line e docente a contratto di Tirocinio per il Sostegno presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi del Molise.

<sup>1</sup> Denominazione coniata dalla circolare n. 199 del 28 luglio 1979, che integra la legge 517/77 dove si parlava di «forme particolari di sostegno». La Circolare n. 199 cita testualmente: «La locuzione *insegnanti di sostegno* è ormai così invalsa nell'uso comune che si può accettarla ufficialmente».

occorrono, infatti, sia una formazione specialistica, sia motivazioni forti e «una cultura pedagogica meno ancorata al sapere particolare e più impostata sul piano interdisciplinare» (d'Alonzo, 2003, p. 11).

L'obiettivo di questo contributo, pertanto, è duplice: in primo luogo si vuole tracciare una riflessione sulle motivazioni che portano alcuni docenti a intraprendere la professione di insegnante di sostegno e, contestualmente, proporre alcune ipotesi che spieghino perché una non trascurabile parte di questi soggetti abbandona poi tale professione. In secondo luogo si mira a dimostrare come, attraverso una selezione più mirata dei futuri percorsi formativi, si potrebbe ridurre tale fenomeno.

## La costruzione di un profilo professionale: l'insegnante di sostegno

Che i percorsi di inclusione attivati dalla scuola italiana siano sempre più attenti agli aspetti relazionali, didattici e organizzativi è ormai un dato certo. Nell'ultimo decennio il numero degli alunni disabili iscritti nelle scuole statali ha registrato un aumento del 57,5%,<sup>2</sup> a cui corrisponde un incremento dei docenti specializzati per le attività di sostegno che rappresentano l'11,9% del corpo insegnante.<sup>3</sup>

Nonostante l'inserimento degli alunni disabili nelle scuole italiane si possa considerare, quindi, una prassi consolidata e la figura dell'insegnante di sostegno una presenza garantita dalla normativa già dal

1977,<sup>4</sup> un primo dato che emerge dall'analisi dei dati forniti dal MIUR è quello relativo alle percentuali dei docenti di sostegno a tempo determinato rispetto ai docenti a tempo indeterminato: dall'a.s. 2001/02 fino al 2006/07 il numero dei docenti a tempo indeterminato è rimasto pressoché invariato a fronte di un aumento degli alunni disabili iscritti nelle scuole statali,<sup>5</sup> mentre il numero dei docenti a tempo determinato è passato dal 39,2% del totale dei docenti di sostegno, per l'a.s. 2001/02, al 51,9% nel 2006/07, percentuale conservata nel 2007/08,<sup>6</sup> mentre si è registrata una leggera inversione di tendenza nell'a.s. 2008/09.

La prevalenza in termini percentuali di docenti di sostegno a tempo determinato sul numero di quelli a tempo indeterminato comporta una revisione annuale degli organici, la cui principale conseguenza è l'impossibilità di garantire la continuità di servizio dello stesso insegnante sull'alunno, con rallentamenti nell'organizzazione e nella pianificazione didattica, riformulazioni delle programmazioni educative individualizzate, sostituzione o perdita di strategie di intervento.

Ma il principale fattore di complessità si registra nel turnover presente all'interno del corpo dei docenti titolari su posti di sostegno, molti dei quali, dopo anni di lavoro, studio e aggiornamento nel settore, decidono di abbandonare questo ruolo per passare a quello curricolare: da un'indagine commissionata dal MIUR nel 2003 risulta che solo il 55% degli insegnanti di sostegno in servizio ha più di

<sup>2</sup> MIUR, *La scuola in cifre 2007*, [http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2008/allegati/libro\\_la\\_scuola\\_in\\_cifre\\_2007.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2008/allegati/libro_la_scuola_in_cifre_2007.pdf).

<sup>3</sup> Dati riferiti all'a.s. 2009/10, MIUR, *La scuola statale: sintesi dei dati 2010*, [http://www.camera.it/temiap/MIUR\\_datiannoscolastico200910.pdf](http://www.camera.it/temiap/MIUR_datiannoscolastico200910.pdf).

<sup>4</sup> L. 517, 4 agosto 1977, Titolo II, art. 7: «[...] forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap da realizzare mediante l'utilizzazione di docenti [...] in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione».

<sup>5</sup> MIUR, *La scuola statale: sintesi dei dati*, a.s. 2009/10, Giugno 2010.

<sup>6</sup> MIUR, *La scuola in cifre 2008*, [http://www.istruzione.it/web/ministero/index\\_pubblicazioni\\_09](http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_09).

5 anni di continuità sul proprio profilo,<sup>7</sup> che si riduce al 23,56% degli stessi insegnanti con oltre 10 anni di permanenza sul ruolo.

## Motivazioni a confronto

Con il duplice intento di delineare il profilo dell'insegnante di sostegno insieme agli studenti e di potenziare le loro motivazioni<sup>8</sup> professionali, nell'a.a. 2006/07, presso l'Università degli Studi del Molise, durante la prima lezione in aula di tirocinio indiretto,<sup>9</sup> attività prevista dai due corsi universitari di specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità (Percorso Sostegno SSIS 400 Ore e Corso 800 Ore<sup>10</sup>), è stato sommini-

strato, in due giorni distinti, un questionario anonimo a 80 studenti provenienti dalle regioni Abruzzo, Campania, Lazio, Molise e Puglia. Nel questionario si chiedeva, tra l'altro, di indicare le proprie conoscenze sul ruolo e sulla professione dell'insegnante di sostegno. Gli studenti del campione erano, in entrambi i corsi, alla loro prima lezione di tirocinio indiretto e a una delle prime lezioni del loro intero corso; di conseguenza non si erano ancora appropriati dei linguaggi specifici delle nuove discipline di studio.

Il questionario prevedeva quesiti a risposta aperta e si poneva l'obiettivo di stimolare gli studenti a una riflessione preliminare sia sulle motivazioni che li avevano spinti a frequentare il corso, sia sulla loro effettiva conoscenza del tipo di percorso lavorativo che avrebbero successivamente intrapreso. La lettura delle risposte ha offerto una serie di spunti di riflessione, utili sia per comprendere meglio le esigenze di chi si appresta a intraprendere questo cammino professionale sia per incrementarne il coinvolgimento, in modo tale da ottenere atteggiamenti più costruttivi e propositivi nei confronti di questo ruolo.

Alla prima domanda aperta su quali fossero le motivazioni che avevano spinto ciascuno di loro a intraprendere il «percorso

<sup>7</sup> MIUR, 2003, *L'handicap e l'integrazione nella scuola*, [http://www.edscuola.it/archivio/handicap/handicap\\_03.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/handicap/handicap_03.pdf).

<sup>8</sup> La parola «motivazione» deriva dal latino *movere* («muovere») e indica un movimento che porta ad agire in vista del conseguimento di un obiettivo. Le teorie della motivazione si distinguono in *teorie del contenuto*, che sottolineano l'importanza delle cause che originano il comportamento, e *teorie del processo*, che spiegano come le persone modificano i loro comportamenti (Tosi e Pilati, 2008).

<sup>9</sup> Per tirocinio indiretto si intende l'insieme delle attività di progettazione e di riflessione, da svolgersi all'interno dell'aula universitaria sotto la guida di un docente esperto, il supervisore. Il nuovo Regolamento sulla formazione iniziale dei docenti prevede un'articolazione più complessa delle attività di tirocinio, il cui svolgimento sarà affidato a docenti con compiti tutoriali (tutor coordinatori).

<sup>10</sup> Il Corso 400 Ore era disciplinato dall'art. 4 del DM 26 maggio 1998: «Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle SSIS»; con il DM del 20 febbraio 2002 sono state definite le modalità per il conseguimento dell'abilitazione per le attività di sostegno riservate a docenti già abilitati all'insegnamento nelle scuole secondarie, ma sprovvisti del titolo specifico per le attività di sostegno. La legge 6 agosto 2008, n. 133, all'art. 64, comma 4 ter, ha poi sospeso le Scuole di Specializzazione (SSIS), con conseguente sospensione dei corsi di specializzazione sulle attività di sostegno per gli insegnanti di scuola

secondaria. Lo schema di decreto del MIUR «Definizione della disciplina e dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale del personale docente del sistema educativo di istruzione e formazione, ai sensi dell'art. 2, comma 416, della Legge 24 dicembre 2007, n. 244», che reca il nuovo regolamento sulla formazione degli insegnanti, prevede un anno di tirocinio formativo attivo (TFA) successivo alla laurea magistrale, per chi desidera intraprendere la carriera di insegnante di scuola secondaria di primo o di secondo grado, mentre, per chi opta per la carriera di insegnante di scuola dell'infanzia o primaria, il TFA resta parte integrante del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, di per sé abilitante. L'art. 13 del regolamento conferma che «la specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità si consegue esclusivamente presso le università [...]».

di sostegno», i corsisti hanno risposto in maniera diversificata (vedi tabella 1). A fronte della risposta presente con maggior frequenza (47,1%) inerente gli sbocchi occupazionali, il 50,6% manifestava, pur con espressioni e modalità diverse, il desiderio di accrescere le proprie competenze generali e specifiche, attraverso un percorso di studi mirato a promuovere un'ottica di inclusione.

La seconda parte del questionario (vedi tabella 2) mirava a indagare le conoscenze possedute dagli studenti sul ruolo dell'insegnante di sostegno sulla base della loro (eventuale) esperienza didattica o di vita.

Il dato relativo alla percentuale di studenti che non ha saputo rispondere è rilevante (21,9%) e alla richiesta, posta direttamente all'aula, di chiarimenti su questa voce è stata ipotizzata un'insoddisfacente visibilità dei docenti di sostegno in ambito scolastico e/o extrascolastico, ma sull'interrogativo ritorneremo più avanti.

Significativo è anche che il 23,2% del campione fosse in possesso di informazioni sul ruolo dell'insegnante specializzato molto generiche: «credo si tratti di un docente con notevoli competenze didattiche o relazionali»,

oppure «so che è un lavoro difficile, che richiede grandi potenzialità sotto il profilo umano oltre che didattico». Infine, il 4,9% ha risposto che il docente specializzato «è quella figura che affianca l'alunno con funzioni [non ulteriormente specificate] di assicurazione e di risposta a bisogni affettivo-relazionali», denominandolo «angelo custode» dell'alunno disabile.

La terza e ultima domanda (vedi tabella 3) chiedeva ai corsisti quali elementi di osservazione, a loro parere, potrebbero risultare determinanti, nella fase di tirocinio diretto, al fine di stabilire indicatori reali della qualità dell'integrazione, nella classe o nella scuola. In questo caso la maggior parte degli studenti ha focalizzato la propria attenzione sull'alunno stesso, concentrandosi sulle problematiche determinate dal rapporto fra la sua patologia e le difficoltà di apprendimento, sulle certificazioni che lo riguardano e sul grado di coerenza fra quanto riportato nella

TABELLA 1

Motivazioni alla base della scelta del «percorso di sostegno» (a.a. 2006/07)

MOTIVAZIONI	VALORE ASSOLUTO	%
Maggiori opportunità lavorative	41	47,1
Potenziare la propria preparazione	25	28,7
Sensibilità verso il mondo della disabilità	15	17,3
Ansia all'idea di affrontare la classe	2	2,3
Esperienze pregresse motivanti	4	4,6
<i>Totale</i>	<i>87</i>	<i>100</i>

TABELLA 2

Informazioni sul lavoro dell'insegnante di sostegno (a.a. 2006/07)

INFORMAZIONI IN POSSESSO DEGLI STUDENTI	VALORE ASSOLUTO	%
Informazioni superficiali	19	23,2
Facilitatore di relazione/integrazione	18	21,9
Educatore con conoscenze altamente specifiche	12	14,6
Ruolo poco valorizzato	7	8,6
«Angelo custode» dell'alunno disabile	4	4,9
Notizie inerenti la normativa sull'integrazione scolastica	4	4,9
Non sa	18	21,9
<i>Totale</i>	<i>82</i>	<i>100</i>

**TABELLA 3**  
**Elementi di osservazione rilevanti nella fase di**  
**tirocinio diretto (a.a. 2006/07)**

ELEMENTI DI OSSERVAZIONE	VALORE ASSOLUTO	%
Il grado di inserimento/integrazione dell'alunno	47	39,1
L'alunno, le sue problematiche	22	18,3
Caratteristiche della scuola: attrezzature disponibili/barriere architettoniche	13	10,8
Patologia, documentazione	12	10
Collocazione dell'alunno all'interno della classe	8	6,7
Tipologia della classe	5	4,2
Rapporto fra docenti	3	2,5
Rapporto docente specializzato/alunno disabile	2	1,7
Non sa/non risponde	6	5
Altro	2	1,7
<i>Totale</i>	<i>120</i>	<i>100</i>

certificazione e l'osservazione del ragazzo nel contesto scolastico, ma soprattutto sulla qualità dell'integrazione.

Ciò che sicuramente emerge dai risultati del questionario è l'aspetto «relazionale» della disabilità. Uno dei punti focali dell'integrazione scolastica, infatti, è l'interazione, aspetto fondamentale di ogni processo comunicativo e punto di partenza per programmare/instaurare apprendimenti efficaci.

L'interazione «va considerata come un vero e proprio fenomeno originario, nel senso che qualsiasi processo o atto comunicativo presuppone un rapporto interattivo fra individui, il cui risultato è lo scambio di stimoli, dati, informazioni» (Monceri, 2006b, p. 47). L'interazione con gli altri è di fondamentale

importanza per la costruzione sociale della propria identità; nella scuola i bambini disabili iniziano a interagire direttamente con le altre figure adulte, diverse dai genitori, e anche con il gruppo dei pari (Ferrucci, 2004) e perché da questa relazione scaturisca apprendimento è fondamentale che essa sia *credibile*, si basi cioè su un rapporto di fiducia (Gili, 2005).

L'apprendimento attraverso il dialogo con gli altri è «quanto mai importante in tutte le sue forme, e non stereotipato, cioè non ridotto a una sola forma privilegiata» (Canevaro, 1999, p. 53); il compito prioritario della scuola dovrebbe essere quello di accompagnare docenti e alunni in questo percorso.

La convinzione iniziale, manifestata da una buona percentuale di studenti, che la figura dell'insegnante specializzato potesse essere una sorta di docente di «serie B», senza un profilo professionale proprio, senza una vera dignità riconosciuta all'interno del Consiglio di classe e degli altri organi collegiali della scuola, si è ridimensionata al termine del percorso: da *insegnante di appoggio* (Piazza, 1996, p. 33), facendo ricorso a una vecchia denominazione, a *mediatore* di relazione e promotore del lavoro *in rete*, a supporto della tesi secondo la quale, per favorire la diffusione di una cultura dell'integrazione, sarebbe auspicabile la frequenza di un corso di specializzazione per tutti i docenti, anche quelli curricolari, a garanzia di una cultura dell'inclusione condivisa e partecipata.

Risulta quindi importante formare non solo nuovi docenti di sostegno, ma anche tutti i docenti e i dirigenti scolastici sulle tematiche della disabilità, affinché si possa sviluppare un processo di *aiuti* e di *sostegni* (Canevaro, 2005) al plurale. Infatti la mancanza di informazioni sulla condizione di disabilità e, in generale, sul mondo degli individui disabili porta a richiamare, anche inconsapevolmente, stereotipi e pregiudizi

nella mente di chi vi si accosta per la prima volta, con il rischio di non riuscire a vedere di fronte a sé né la *persona* disabile, con i limiti connessi al suo deficit, «né le risorse che possiede e i comportamenti compensativi che è in grado di attuare» (Gelati, 2006, p. 7). È importante, quindi, che il percorso di formazione e di costruzione del profilo di docente di sostegno, ma anche di quello curricolare, abbia inizio proprio dalla consapevolezza della presenza di tali stereotipi che possono essere combattuti attraverso informazioni corrette e complete, da acquisire in prima persona per poi trasmetterle in futuro alla classe, allo scopo di fugare in se stessi e negli altri individui dubbi e incertezze che possano «bloccare» il processo di integrazione.

Anche nell'a.a. 2007/08 è stato proposto il medesimo questionario ai corsisti del successivo Corso 400 Ore. Andando a sommare i dati raccolti nei due anni accademici si evidenzia maggiormente il dato, già riscontrato in precedenza, inerente la scarsa conoscenza di questo profilo professionale: il 38% del totale del campione dichiara di conoscere *poco o nulla* del ruolo in questione.

«Studi condotti su individui con mansioni differenti hanno dimostrato che gli individui a cui vengono affidati obiettivi specifici e impegnativi ottengono performance migliori rispetto a quanti *fanno del loro meglio* in base a obiettivi generici» (Tosi e Pilati, 2008, p. 78). Di conseguenza, nella costruzione della motivazione diventa determinante l'esperienza diretta del tirocinio, che fornisce «informazioni fondamentali sul settore lavorativo scelto, sull'organizzazione del lavoro, sulle competenze richieste dal ruolo» (Antonelli e Bollella, 2002, p. 9).

A dispetto del dato preponderante sugli altri, che è quello della motivazione legata a sbocchi occupazionali, nelle risposte si riscontrano riflessioni personali che evidenziano un'attenzione nei confronti della *diversità*, la

cui presenza garantisce l'incipit del percorso di formazione: «Occorre integrare i disabili nel contesto sociale, ma prima i cosiddetti "normali" dovrebbero integrarsi con loro»; «È necessario far comprendere agli altri che anche i disabili sono "utili" e far capire la medesima cosa anche alle persone disabili».

Queste testimonianze, di fatto, evidenziano i nodi focali del percorso di formazione, da incentrare quindi sulla costruzione della «coscienza» di un educatore addentrato nei temi dell'«identità/diversità», della devianza dalla norma intesa come «risorsa/ricchezza» per la società in cui viviamo, di un'educazione della persona disabile tesa verso la ricerca, il riconoscimento e il potenziamento delle proprie risorse, oltre che verso la responsabilizzazione e l'acquisizione della consapevolezza dei propri limiti.

Motivazioni più profonde pertanto possono essere costruite soltanto potenziando la formazione permanente, l'interscambio, la possibilità di collegamento con figure professionali dello stesso ambito come di altri, in un dialogo interprofessionale che dovrebbe appartenere al patrimonio culturale di chi si occupa di educazione.

## Conclusioni

La percentuale di insegnanti di sostegno specializzati che decide di abbandonare il proprio ruolo per passare a quello curricolare, come abbiamo visto, non è trascurabile. Ciò può dipendere da vari fattori quali lo scarso riconoscimento del profilo in questione, il timore di non possedere sufficienti competenze per ricoprire questo ruolo, oppure le insoddisfacenti relazioni con servizi sociali e sanitari e con il mondo dell'extrascuola, a ulteriore prova del fatto che il modello di intervento più efficace è proprio quello *integrato*, in cui le varie istituzioni, la scuola, la

famiglia, le associazioni e l'équipe sanitaria lavorano insieme per rispondere in modo adeguato ai bisogni dei minori.

L'esperienza affrontata dagli studenti nell'ambito dell'attività di tirocinio ha determinato un deciso cambiamento di rotta rispetto alle motivazioni inizialmente dichiarate dal 41,17% del campione totale, a conferma di quanto la conoscenza e l'appropriazione di un metodo di lavoro aumentino la motivazione verso il profilo professionale di riferimento e permettano di superare paure e ansie legate alla scarsa informazione sul profilo professionale stesso. Per costruire un ruolo più stabile e meno «di transizione» dell'insegnante di sostegno è necessario che la selezione delle attività formative miri in primo luogo a un lavoro di verifica e consolidamento della motivazione attraverso quattro percorsi fondamentali:

1. potenziare le strumentalità in modo da fornire una maggiore consapevolezza delle problematiche che si incontreranno «sul campo», per affrontarle con maggiore cognizione di causa e con conseguenti ricadute positive in termini di motivazione;
2. formare i futuri docenti di sostegno a un lavoro cooperativo, non in subordine all'insegnante curricolare ma in sinergia con tutte le componenti che ruotano intorno all'alunno disabile: docenti, famiglia, personale sanitario, associazioni, pervenendo così alla costruzione di un ruolo efficace, costruttivo, competente, propositivo, appagato professionalmente e che, quindi, più difficilmente avvertirà l'esigenza di cambiare profilo;
3. estendere a tutta la comunità educante la formazione sui temi dell'inclusione, per garantire l'acquisizione di modelli organizzativi improntati alla collaborazione nell'ambito dell'intero sistema scuola, al fine di costruire ambienti di apprendimento aperti a tutti;

4. sviluppare una cultura della «differenza» concepita come risorsa e non come problema, potenziando percorsi formativi tendenti allo sviluppo di un pensiero di tipo multiculturale e addentrato nei temi «identità/diversità».

## Bibliografia

- Anceschi A., Fontana M.R. e Bertacchini C. (a cura di) (2004), *Il tirocinio e i suoi attori*, «Innovazione Educativa», nn. 5-6.
- Antonelli G. e Bollella L. (2002), *Sviluppare le competenze*, Napoli, Centro progettazione grafica & stampa universitaria.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2005), *Per una didattica speciale dell'integrazione*. In D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- d'Alonzo L. (2003), *Pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola.
- Ferrucci F. (2004), *La disabilità come relazione sociale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Gelati M. (2006), *Da insegnante specializzato a insegnante di sostegno*, «Rassegna bibliografica», n. 7, pp. 5-21.
- Gili G. (2005), *La credibilità. Quando e perché la comunicazione ha successo*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Gruppo Solidarietà (2006), *Disabilità. Dalla scuola al lavoro*, Castelplanio (AN), Gruppo Solidarietà.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, 3 voll., vol. 1: *Le metodologie e le strategie di lavoro*, Trento, Erickson.
- Monceri F. (2006a), *L'impermanenza dell'ordine. Appunti sulla diversità*. In Id., *Immagini dell'altro*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Monceri F. (2006b), *Interculturalità e comunicazione*, Roma, Edizioni Lavoro.
- MIUR (2003), *L'handicap e l'integrazione nella scuola*, [http://www.edscuola.it/archivio/handicap/handicap\\_03.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/handicap/handicap_03.pdf).
- MIUR (2008), *La scuola in cifre 2007*, [http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2008/allegati/libro\\_la\\_scuola\\_in\\_cifre\\_2007.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2008/allegati/libro_la_scuola_in_cifre_2007.pdf).

- MIUR (2009), *La scuola in cifre 2008*, [http://www.istruzione.it/web/ministero/index\\_pubblicazioni\\_09](http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_09).
- MIUR (2010), *La scuola statale: sintesi dei dati, a.s. 2009/10*, [http://www.camera.it/temiap/MIUR\\_datiannoscolastico200910.pdf](http://www.camera.it/temiap/MIUR_datiannoscolastico200910.pdf).
- Nocera S. (2002), *La normativa sull'educazione inclusiva delle persone con disabilità in Italia*, atti del Convegno «Mainstreaming in education», Roma, 14 giugno 2002.
- Piazza V. (1996), *L'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson.
- Quirico N. (2004), *Integrazione scolastica e docenti di sostegno specializzati: aspetti normativi e organizzativi*, «Integrazionescolastica.it. Rivista telematica d'informazione e documentazione scolastica», <http://www.integrazionescolastica.it/article/363>.
- Santarelli G. (2006), *Saperi e formazione universitaria degli insegnanti*, «Innovazione Educativa», nn. 3-4, marzo-aprile 2006.
- Tosi H.L. e Pilati M. (2008), *Comportamento organizzativo. Persone, gruppi e organizzazione*, Milano, Egea.

## Summary

*The support teacher's profession is characterised by turnover; this problem has a conditioning effect and, in many cases, frustrates the educational organisation and planning, with negative effects on the inclusion process of students with disabilities. A survey performed in the lecture halls of the University of Molise endeavoured to establish the causes of this phenomenon, tracing them to a fault in the correct identification of the support teacher's role and focusing on enhancing the professional motivations through a targeted teacher training period.*