



Università degli Studi di Siena
Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive

Corso di Dottorato
Apprendimento e innovazione nei contesti sociali e di
lavoro
XXXV° CICLO

**Efficacia collettiva, sviluppo
professionale e trasformazione delle
prospettive di significato: un'indagine
empirica con gli/le insegnanti di
sostegno**

Tutor

Prof.ssa Alessandra Romano

Candidata

Dott.ssa Rubina Petruccioli

A.A. 2021-2022

ABSTRACT

La ricerca indaga come e a quali condizioni cambia la percezione dell'autoefficacia professionale degli/le insegnanti di sostegno dopo aver partecipato al *Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di supporto agli alunni con disabilità*. L'obiettivo è quello di rilevare l'impatto che i dispositivi formativi, nello specifico i corsi di specializzazione, hanno nel sostenere la costruzione del senso di efficacia (individuale e collettiva) e nel rafforzare l'identità professionale degli/le insegnanti in formazione. In particolare, l'attenzione si concentra sulle variabili che possono influenzare la motivazione degli/le insegnanti ad attuare pratiche didattiche inclusive in classe, come (a) gli atteggiamenti verso l'inclusione, (b) l'autoefficacia e (c) l'efficacia collettiva percepita nell'insegnamento in classe. La ricerca si basa sull'ipotesi che l'identità professionale degli/le insegnanti di sostegno sia rafforzata da esperienze di apprendimento che portano ad aumentare i livelli di efficacia e di inclusività percepita nelle pratiche didattiche attuate in classe (Sharma, 2012). Le domande che guidano la ricerca sono: (1) la partecipazione a un programma di formazione professionale sulla didattica speciale (corso di specializzazione) migliora gli atteggiamenti, l'efficacia percepita e la motivazione degli/le insegnanti di sostegno a implementare pratiche didattiche inclusive? (2) La partecipazione al corso di specializzazione può avere effetti sulla percezione dell'efficacia collettiva degli/le insegnanti? (3) Quali fattori possono predire la motivazione a utilizzare pratiche inclusive prima e dopo la specializzazione?

L'indagine è stata sviluppata attraverso un *mixed method* con modello *embedded design* (Creswell, 2012) dove viene utilizzato un approccio monofase in cui i dati quantitativi e qualitativi sono concomitanti. Per raccogliere i dati dei/le partecipanti è stato utilizzato un questionario con una batteria su quattro scale (TEIP-C, Sharma et al., 2019; AIS e ITICS, Sharma & Jacobs, 2016; TEIP, Sharma et al., 2012; Aiello et al., 2016). La somministrazione ha coinvolto un campione di 530 candidati/e del Corso di specializzazione su sostegno (a.a. 2018-2019/2019-2020) dell'Università di Siena. I risultati rilevano che: (a) il corso ha avuto un impatto positivo sugli atteggiamenti e sulla percezione dell'efficacia (individuale e collettiva) degli/le insegnanti; (b) le variabili principali intrattengono relazioni positive tra loro, in particolare la motivazione ad insegnare in classi inclusive ha una correlazione più forte con gli atteggiamenti verso l'inclusione e l'autoefficacia

percepita nell'attuare pratiche inclusive; (c) l'autoefficacia percepita e gli atteggiamenti degli/le insegnanti (*pre e post-training*) sono fattori predittivi della motivazione ad attuare pratiche didattiche inclusive in classe, anche la formazione pregressa può predire la motivazione ma solo per quanto riguarda i risultati *pre-training*.

Parole chiave: docente di sostegno, senso di efficacia, pedagogia speciale, inclusione scolastica.

ABSTRACT

Sense of self-efficacy, professional development and transformation of meaning perspectives: an empirical investigation with support teachers

The research investigates how and under what conditions the perception of professional self-efficacy of special education teachers changes after participating in the *Training course for specialization in support activities for students with disabilities*. The aim is to detect the impact that training devices, specifically specialization courses, have in supporting the construction of a sense of efficacy (individual and collective) and in strengthening the professional identity of trainee teachers. In particular, the focus is on variables that may influence the teachers' motivation to implement inclusive teaching practices in the classroom, such as (a) attitudes towards inclusion, (b) perceived self-efficacy and (c) perceived collective efficacy in classroom teaching. The research is based on the hypothesis that the professional identity of special education teachers is strengthened by learning experiences that lead to increased levels of perceived efficacy and inclusiveness in teaching practices implemented in the classroom (Sharma, 2012). The questions guiding the research are: (1) does participation in a professional training programme on special education (specialization course) improve the attitudes, perceived efficacy and motivation of special education teachers to implement inclusive teaching practices? (2) Can participation in the specialization course influence teachers' perception of collective efficacy? (3) Which factors may predict the motivation to use inclusive practices before and after specialization?

The survey was developed through a mixed method with an embedded design model (Creswell, 2002) where a single-phase approach is used in which quantitative and qualitative data times are concurrent. A four-part scale questionnaire was used to collect data from participants (TEIP-C, Sharma et al., 2019; AIS and ITICS,

Sharma & Jacobs, 2016; TEIP, Sharma et al., 2012; Aiello et al., 2016). The administration involved a sample of 530 candidates from the Training course for specialization in support activities for students with disabilities (a.y. 2018-2019/2019-2020) at the University of Siena. The results revealed that: (a) the course had a positive impact on the attitudes and the perception efficacy (individual and collective) of the teachers; (b) the main variables have positive relationship with each other, in particular motivation to teach in inclusive classrooms has a stronger correlation with attitudes towards inclusion and perceived self-efficacy in implementing inclusive practices; (c) teachers' perceived self-efficacy and teachers' attitudes (*pre* and *post-training*) are predictors of motivation to implement inclusive teaching practices in the classroom, previous training can also predict motivation but only with to *pre-training* results.

Keywords: special education teachers, sense of self-efficacy, inclusive education, school inclusion.

*Alla diversità che è in noi,
alla mia grande famiglia,
a me.*

Indice

Introduzione	11
Capitolo I. Sinossi	15
1. Posizionamento.....	15
2. Lo sviluppo dell'indagine empirica	19
Capitolo II. Il <i>framework</i> normativo: l'evoluzione della normativa italiana	25
1. Gli Articoli della Costituzione Italiana riguardanti l'inclusione scolastica.....	26
2. Le leggi relative all'inserimento scolastico e all'integrazione degli/le alunni/e con disabilità	27
2.1. Legge N.118/71.....	28
2.2. Legge N.517/77.....	30
2.3. Legge N.104/92.....	32
2.4. Legge N.59/97.....	36
3. Le leggi relative all'inclusione scolastica degli/le alunni/e con disabilità.....	38
3.1. Legge 18/2009.....	40
3.2. Legge 170/2010.....	42
3.3. Legge 107/2015 > D.Lgs. 66/2017 > D.Lgs. 96/2019	46
4. Verso una scuola inclusiva.....	51
Capitolo III. La <i>review</i> della letteratura sullo sviluppo professionale degli/le insegnanti di sostegno	56
1. Premessa metodologica.....	58
1.1. Fase 1: ricerca dei contributi	58
1.2. Fase 2: creazione di un dataset personalizzato.....	59
1.3. Fase 3: selezione degli studi.....	62
1.4. Fase 4: Analisi.....	64
2. Sintesi delle strategie individuate nella letteratura internazionale	74
2.1. La formazione come leva strategica per l'inclusione.....	76
2.2. Le misure di supporto a favore degli/le insegnanti implementano l'inclusione	81
3. Sintesi della letteratura nazionale.....	84

Capitolo IV. Il disegno della ricerca	99
1. Contesto.....	100
1.1. Framework di riferimento	100
1.2. Il contesto: il Corso di specializzazione per le attività di sostegno.....	104
2. Ipotesi e domande di ricerca	108
3. Metodologia	112
3.1. Partecipanti.....	113
3.2. Strumento di rilevazione	114
3.3. Strategia di analisi.....	119
Capitolo V. Lo studio pilota	123
1. Analisi dei risultati	124
1.1. Partecipanti.....	124
1.2. Analisi correlazionali tra le principali variabili dello studio e gli anni di servizio dei/le partecipanti.....	132
1.3. Differenze nelle principali variabili in funzione del genere, dell'età, e della formazione (pre-servizio e in-servizio) dei/le partecipanti	133
1.4. Differenze nelle principali variabili in funzione delle caratteristiche della scuola.....	134
2. Discussione	135
Capitolo VI. La ricerca con gli/le insegnanti di sostegno in formazione: <i>pre e post training</i>	139
1. Analisi dei risultati	140
1.1. Partecipanti.....	141
1.2. Analisi correlazionali tra le principali variabili nella misurazione pre-training	151
1.3. Analisi multivariate tra le principali variabili, genere, età, partecipazione a corsi di formazione progressi	151
1.4. Regressioni gerarchiche tra le variabili principali e variabili secondarie	155
2. Discussione	157
Capitolo VII. <i>Content Analysis</i>	161
1. Analisi dei risultati	161
1.1. Le fasi dell'analisi	161
1.2. Content analysis dei fattori facilitanti l'inclusione scolastica. Somministrazione pre e post training	164
1.3. Content analysis dei fattori ostacolanti l'inclusione scolastica. Somministrazione pre e post training.....	171
2. Discussione	181
Riflessioni conclusive.....	186

Nomenclatura	194
Appendice	201
1. Tabella 1: Principali avvenimenti internazionali	201
2. Tabella 2: Decreti attuativi 13 aprile 2017 della Legge 107/2015	205
3. Tabella 3: D.Lgs. 66/2017 Articolo 9 comma 1 – sintesi	207
4. Questionario	209
Bibliografia	228
Sitografia	257

INTRODUZIONE

Nel mondo in continuo divenire un chiaroscuro può essere tramonto o alba. Ma è difficile stabilire una volta per tutte che il tramonto sia male e l'alba sia bene. Un individuo che ha avuto una giornata faticosa vede nel tramonto la possibilità di una notte di riposo. [...] Ogni tessera, sia tramonto o sia alba, assume un senso dall'insieme delle altre tessere¹.

La presente ricerca nasce con l'intento di esplorare uno degli argomenti cardine della pedagogia speciale: l'inclusione scolastica (cfr. Canevaro, 2006; Pavone, 2010; de Anna, 2014; d'Alonzo, Bocci, & Pinnelli, 2015; Sibilio & Aiello, 2015; Mura, 2016; Cottini, 2017; d'Alonzo, 2018; Ianes, 2019; Caldin, 2020; Canevaro, Ciambrone, & Nocera, 2021), con un focus specifico sulla figura dell'insegnante di sostegno e sulla sua formazione (cfr. Gaspari, 2004; Favorini, 2009; d'Alonzo, Canevaro, Ianes, & Caldin, 2011; Ianes, 2014; de Anna, Gaspari, & Mura, 2015; Rossi & Giaconi, 2016; Morganti & Bocci, 2017; Muscarà, 2018; Amatori, 2019; Pinnelli & Fiorucci, 2020). In relazione a questo abbiamo deciso di seguire una traiettoria internazionale che indaga gli atteggiamenti, i sistemi di credenze, le rappresentazioni degli/le insegnanti verso l'inclusione, l'efficacia individuale e collettiva percepite e la loro motivazione a mettere in atto pratiche didattiche inclusive (solo per citare alcuni dei più rilevanti: Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Sharma & Jacobs, 2016; Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2017; Aiello & Sharma 2018; Sharma et al., 2019; Sharma, Sokal, Wang, & Loreman, 2021). Si è cercato di affrontare tale argomento utilizzando uno sguardo sistemico: il posizionamento della ricerca, le politiche italiane, i movimenti scientifici internazionali e nazionali, il corso di specializzazione su sostegno presso l'Università di Siena.

Il primo capitolo permette di posizionare la ricerca entro lo stato dell'arte odierno riguardante l'inclusione scolastica e lo sviluppo della professionalità dell'insegnante di sostegno. L'inclusione, in questo quadro, viene considerata come un processo “*in fieri, un cantiere aperto*” (Mura, 2021, p. 95) che persegue la metà di una piena inclusione: costruire una scuola “che non ponga barriere, ma anzi faciliti l'apprendimento e la partecipazione sociale” (Ianes, Demo, & Zambotti, 2010, p. 21) di tutti/e gli/le alunni/e, instaurando “una indispensabile dinamica di

¹ Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto* (p. 11). Trento: Erickson.

interrelazione tra sistemi, servizi e professioni, capace di superare logiche culturali e organizzative antagoniste” (Mura, 2021, p. 93). I corsi di formazione, nello specifico su sostegno, possono essere un investimento per poter avanzare verso una cultura sempre più inclusiva perché danno l’occasione agli/le insegnanti di essere formati in modo tale da agire in maniera efficace con gli/le alunni/e con disabilità, con tutte le disabilità, con tutti/e gli/le allievi (d’Alonzo, 2022, p. 67) e permettono loro di figurarsi mediatori per tutte le figure che concorrono a questo processo.

Nel secondo capitolo viene effettuata una panoramica sulla normativa italiana riguardante l’evoluzione dell’inclusione scolastica. Il percorso qui presentato parte dagli albori della Costituzione Italiana, con alcuni articoli che racchiudono i principi dell’inclusione (art.3, art. 34 e 39), passa dall’inserimento degli/le alunni/e con disabilità all’interno delle scuole normali (L.118/71), raggiunge la loro integrazione (es. Documento Falcucci 1975; L.517/77; L.104/92), e procede verso l’inclusione scolastica (es. L.170/2010; L.107/2015; D.Lgs. 66/2017 e 96/2019), che ancora non si è pienamente realizzata (Mura, 2016) essendo questo un percorso in divenire.

Nel terzo capitolo è stata condotta una disamina della letteratura internazionale e nazionale, attraverso una *systematic literature review*, degli studi empirici che hanno indagato gli atteggiamenti, i sistemi di credenze, le percezioni, i comportamenti verso l’inclusione e le pratiche inclusive agite dai/le docenti in classe. Vengono poi scandagliati quei contributi, internazionali e nazionali, che hanno messo in relazione le azioni, gli atteggiamenti, le percezioni verso l’inclusione e il senso di autoefficacia, sottolineandone le strategie e le pratiche proposte per implementare l’inclusione scolastica.

Il quarto capitolo descrive il disegno di ricerca che ha guidato e strutturato questo studio: problema, ipotesi e domande di ricerca, strumento di rilevazione (questionario composto da una batteria di scale già validate a livello internazionale e nazionale), contesto, partecipanti e strategie di analisi scelte (analisi statistica e *content analysis*). Pertanto, in linea con gli studi relativi ai modelli di riferimento per la ricerca *evidence based* nel campo dell’educazione speciale (cfr. Morganti, 2012; Cottini & Morganti, 2013; 2015a; 2015b), il metodo utilizzato è stato il *mixed-method*, procedura integrata in cui le strategie quantitative e gli approcci qualitativi possono essere utilizzati in maniera combinata o interscambiabile per raggiungere l’obiettivo prefissato (Cottini, 2020). L’obiettivo della ricerca è stato quello di rilevare l’impatto che i dispositivi formativi, come il corso di specializzazione, hanno nel sostenere la costruzione del senso di efficacia (individuale e collettiva) e nel rafforzare l’identità professionale degli/le insegnanti in formazione. Per raggiungere questo obiettivo ci siamo concentrate sulle variabili (inclusività, autoefficacia, efficacia collettiva) che possono influenzare la motivazione degli/le insegnanti ad attuare pratiche didattiche inclusive in classe.

Tale obiettivo è sostenuto dall'ipotesi che l'identità professionale degli/le insegnanti di sostegno viene rafforzata da esperienze di apprendimento che portano ad aumentare i livelli di efficacia e di inclusività percepita nelle pratiche didattiche attuate in classe (Sharma, 2012).

Con il quinto capitolo si entra nel vivo della ricerca, attraverso lo studio pilota condotto con 231 candidate/i del *Corso di formazione per la specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità* erogato dall'Università di Siena. Tale studio ha permesso sia di validare la fattibilità e la robustezza delle scale (Marradi, 2007) utilizzate per la misurazione sia di ricavare i primi risultati relativi ai nostri obiettivi di ricerca, ma ci ha anche permesso di ricalibrare lo strumento di rilevazione per le successive somministrazioni in base ad alcuni errori emersi.

Gli ultimi due capitoli presentano l'indagine completa di doppia somministrazione, all'inizio (*pre-training*) e alla fine (*post-training*) del corso, condotta con 299 candidati/e del Corso di specializzazione dell'Università di Siena.

Il sesto capitolo restituisce e discute i risultati delle analisi statistiche (es. analisi descrittive, correlazioni *pre* e *post-training*, analisi di regressione gerarchica) effettuate con il software *IBM SPSS Statistic version 21.0*. Dagli esiti delle analisi emerge che il corso di specializzazione migliora gli atteggiamenti, la percezione dell'efficacia individuale e collettiva degli/le insegnanti di sostegno nell'attuare pratiche inclusive in classe. Non è stato riscontrato un aumento della motivazione, ma questo si presume sia dato dal fatto che le/i partecipanti partono già con forti livelli di motivazione ad insegnare in classi inclusive. Tra i fattori che possono predire la motivazione ad attuare pratiche didattiche inclusive in classe risultano avere un significativo impatto l'inclusività, l'autoefficacia e la partecipazione pregressa a corsi di aggiornamento sulla didattica speciale; quest'ultima solo per la motivazione in entrata.

Nel settimo capitolo, invece, sono riportati e discussi i risultati della *content analysis* effettuata sulle uniche due domande *open-ended* del questionario. I quesiti chiedevano ai/le partecipanti di elencare tre fattori facilitanti e tre fattori ostacolanti l'inclusione. Sono stati ricavati 3.565 unità testuali dalle risposte dei/le partecipanti, l'esito dell'analisi su queste unità ha rafforzato il valore che acquisisce la collaborazione, sia essa utilizzata per la didattica in classe sia per la progettazione tra docenti che con le molteplici figure presenti, nell'implementazione di pratiche inclusive e nella costruzione di una cultura di sistema inclusiva.

Come chiusura di questo elaborato si espongono, in maniera concisa, le limitazioni dello studio e le possibili traiettorie da percorrere sia in termini di future ricerche sia riguardo a come potrebbero essere implementati i corsi di specializzazione così da permettere un maggiore sviluppo del senso di efficacia (individuale e collettiva) e un rafforzamento dell'identità professionale degli/le insegnanti di sostegno.

Postilla: la presenza di figure, mappe concettuali e tabelle è stata pensata in ottica inclusiva cercando di rendere l'elaborato il più fruibile e accessibile.

Capitolo I.

SINOSSI

Lo scafandro si fa meno opprimente,
e il pensiero può vagabondare come
una farfalla².

1. Posizionamento

L'Italia da ormai più di cinquant'anni segue la traiettoria tracciata da documenti quali il Salamanca Statement (UNESCO, 1994)³ e la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (CRPD, UN, 2006)⁴, per cercare di raggiungere un modello di scuola che accolga tutti/e gli allievi e le allieve, e che tenga conto delle loro peculiarità e dei loro differenti bisogni; ricordiamo che già dal 1948, l'articolo 34 della Costituzione italiana sanciva che “la scuola è aperta a tutti” e che, nell'art.38, “le persone disabili hanno il diritto all'istruzione e alla formazione professionale”⁵, fondando così la scuola inclusiva italiana (Ianes, 2015). Infatti, questa progettualità evolutiva della scuola è stata via via sollecitata e supportata dalle disposizioni normative nazionali e dalle direttive ministeriali, di cui di seguito riportiamo le più incisive: Legge n. 118 del 30 marzo 1971; Documento Falcucci del 1975, con la conseguente Circolare Ministeriale n. 227 dell'8 agosto 1975; Legge n. 517 del 4 agosto 1977; Circolare Ministeriale n. 262 del 22 settembre 1988; Legge quadro n. 104 del 5 febbraio 1992; Legge n. 170 del 18 ottobre 2010; Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011; Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012; Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017 e le successive disposizioni

² Bauby, J-D. (1997). *Lo scafandro e la farfalla*. Milano: Ponte alle grazie.

³ Primo documento internazionale nato dal confronto tra 92 governi presenti alla World Conference on Special Needs Education per discutere della promozione di approcci di istruzione inclusiva <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (visionato il 10 febbraio 2022).

⁴ La quale, nell'art. 24, sancisce il diritto all'inclusione scolastica <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (visionato il 10 febbraio 2022); e che insieme al Salamanca Statement sono ritenuti i documenti che hanno dato la spinta propulsiva per attuare nei vari paesi parte una svolta in termini sia di integrazione che di inclusione scolastica.

⁵ <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf> (visionato il 10 febbraio 2022)

integrative e correttive (D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019); Decreto interministeriali n. 182 del 29 dicembre 2020; Legge-delega n. 227 del 20 dicembre 2021⁶.

La scuola italiana è stata, e lo è tutt'ora, protagonista in un percorso evolutivo: dall'emarginazione all'integrazione all'inclusione degli/le alunni/e con disabilità (Mura, 2016). Una scuola che si è focalizzata sull'apprezzamento del potenziale educativo della persona piuttosto che sul deficit (Sibilio & Aiello, 2015, p. 19), quindi orientata verso una cultura che rimuova le barriere emarginanti, accogliendo e valorizzando la diversità e le peculiarità di ciascuno/a, rendendo possibile a tutti/e di frequentare la scuola di ogni ordine e grado (Cottini, 2017).

In concreto, la crescita di una cultura dell'inclusione come diritto inalienabile di tutti e di ciascuno, deve connettersi, a scuola, con un'azione rivolta al contesto e agli individui e con un controllo delle procedure e dei risultati (Cottini, 2018, p. 137).

Dunque, per rendere un contesto realmente inclusivo non è possibile pensare che basta accogliere persone con disabilità o categorie, tendenzialmente, discriminate (in base all'etnia, al genere o all'orientamento sessuale); è indispensabile intervenire con tutte le figure coinvolte nel processo di inclusione (Bocci, Dimasi, Guerini, & Travaglini, 2019), “abbiamo dunque bisogno di tutti, in primis insegnanti, dirigenti, operatori, famiglie e alunni in trincea, politici [...], tecnocrati [...] e ricercatori [...]” (Ianes, 2021, p. 12). È, quindi, fondamentale intendere l'inclusione come un processo che prevede l'attivazione da parte di tutte le persone che ruotano intorno all'ambiente scolastico dal dirigente al personale ATA, dai/le docenti alle famiglie, senza dimenticare gli/le alunni/e. Pertanto, “occorre rivedere e intensificare i percorsi formativi (iniziali e in servizio) di tutte le figure professionali coinvolte (insegnanti curricolari, dirigenti scolastici, educatori, collaboratori scolastici, professionisti di servizi socio-sanitari)” (Pugnaghi, 2020, p. 99); soprattutto, bisogna tener conto della formazione dei/delle docenti quali “protagonisti(e) delle azioni di cambiamento” (Sibilio & Aiello, 2015, p. 13), proprio perché è considerata (la formazione sia iniziale che in servizio) uno “tra i fattori decisivi per il miglioramento e per l'innovazione del sistema educativo italiano in un'ottica inclusiva (Chiappetta Cajola, 2018, p. 25).

In particolar modo, la figura dell'insegnante di sostegno diviene risorsa necessaria per promuovere la cultura dell'inclusione e disseminare pratiche didattiche che contribuiscano a costruire ambienti scolastici inclusivi (Cottini, 2017). La figura dell'insegnante di sostegno si trova inserita in “un continuo riposizionamento evolutivo e co-evolutivo” (Mura, 2015, p. 37) della propria identità professionale che, ancora oggi, vive profonde frustrazioni legate a

⁶ Tali disposizioni normative verranno trattate in maniera specifica nel Secondo capitolo.

rappresentazioni distorte come quelle di essere docenti “della carità” (Gaspari, 2015, p. 97) o docenti “di serie B” con un ruolo precario e con scarsa continuità (Ianes, 2004; 2014; 2015).

Il ripensamento di un’identità poliedrica (Pugnaghi, 2020) come quella dell’insegnante di sostegno deve tener conto dello stretto legame di interdipendenza che vi è tra il contesto storico-culturale e la costruzione della propria professionalità (Sibilio & Aiello, 2018). Il ruolo che si prefigura è quello di insegnante che agisce su

molteplici dimensioni: il pieno riconoscimento delle differenti espressioni di bisogno educativo presenti in classe, la condivisione delle responsabilità educative e progettuali e la piena aderenza dell’agire culturale, deontologico e operativo con il mandato di emancipazione e di democratizzazione che la scuola assume (Mura, Zurru, & Tatulli, 2020, p. 261).

Risulta essenziale, quindi, affiancare tale figura nella costruzione della propria identità professionale chiamata sempre più a gestire l’inatteso e la complessità; supportarla nel suo essere

specialista dell’integrazione e della cura educativa che [...] sa farsi regista e mediatore di comunicazione euristica e connettiva fra le differenti competenze professionali e disciplinari, i linguaggi e le risorse individuali e collettive, al fine di far condividere le finalità, gli obiettivi, i contenuti e le strategie educative e didattiche del processo d’inclusione (Mura, 2015, p. 40).

Inserendosi nel dibattito relativo allo sviluppo del profilo dell’insegnante di sostegno⁷ (cfr. Ianes, 2014; 2015; Gaspari, 2017) e al ripensare la sua figura in grado di “rispondere in modo responsabile ed efficace alla sfida di includere tutti” (Compagno, Anello, & Pedone, 2020, p. 321), i corsi di specializzazione forniscono il loro contributo sostanziale (d’Alonzo, 2022), posizionandosi come dispositivi di *scaffolding* che permettono di:

- 1) attivare processi critico-trasformativi riguardo alle possibili distorsioni (Mezirow, 2003) relative al costrutto di inclusione;
- 2) stimolare pensieri riflessivi (Schön, 2006) sulle pratiche quotidiane messe in atto;

⁷ Le analisi statistiche del MIUR relative alla scuola (2019-2020) rilevano che in Italia ci sono 184.405 docenti su posto sostegno, di cui 155.085 sono donne e i restanti 29.320 sono uomini, e la fascia più rappresentata è quella tra i 35 e 44 anni con un numero pari a 64.734. Ad oggi, i moduli disponibili per il corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno sono 19.585, prevedendo la formazione sia per i futuri docenti di sostegno sia per coloro che già operano nel settore ma hanno bisogno di prendere la specializzazione. <https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagStu> (visionato il 10 febbraio 2022).

3) innescare atteggiamenti riflessivi e responsabili riguardo alla propria pratica professionale (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018);

4) apprendere dalla propria esperienza risolvendo problemi e difficoltà autentici (Montanari & Ruzzante, 2020).

Allo stesso tempo, tali corsi possono contribuire alla costruzione e/o al rafforzamento, più consapevole, dell'identità dell'insegnante di sostegno attraverso la validazione e/o trasformazione di quegli schemi di significato attraverso cui viene interpretato l'agire professionale (cfr. Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008; Mezirow, 2003).

Il mandato ministeriale si traduce, quindi, nel progettare corsi di formazione come luoghi di apprendimento e di ricerca in cui l'identità professionale si sviluppi sia in maniera individuale che collettiva sulla base di una traiettoria comune: imparare ad

operare, agendo in maniera attiva e trasformativa nei contesti scolastici, con il gruppo e con il soggetto, ovvero mettendo in atto un'indistinta interazione finalizzata a recepire una forma comune delle istanze personali di ognuno e a rispondere agli specifici bisogni espressi da ciascun soggetto (Sibillio & Aiello, 2015, p. 2).

A riguardo, la letteratura sui/le docenti di sostegno sia in pre-servizio (durante la frequenza dei corsi di specializzazione) che in servizio (mentre svolgono la loro professione) ha interessato studi concernenti:

- gli atteggiamenti (cfr. Mastropieri & Scruggs, 2001; Avramidis & Kalyva, 2007; Rodríguez, Saldaña, & Moreno, 2012; Kraska & Boyle, 2014; Fiorucci, 2019; Straniero & Montesano, 2019),
- le preoccupazioni (cfr. Sharma & Desai, 2002; Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006; Sharma, Forlin & Loreman 2008; Forlin & Chambers, 2011),
- e le motivazioni (cfr. Sokal & Sharma, 2014; Aiello & Sharma 2018; Sharma & Jacobs, 2016; Sharma, Shaukat, & Furlonger, 2015; Viola, Zappalà, & Aiello, 2021) verso l'inclusione.

Ci sono studi, inoltre, che hanno trattato la rappresentazione del sé professionale mettendo in relazione atteggiamenti pregiudiziali sulla disabilità e livelli di *burnout* (cfr. De Caroli & Sagone, 2008; Murdaca, Oliva, & Nuzzaci 2014; De Stasio et al., 2015), e studi che si sono occupati dello sviluppo di competenze professionali degli/le insegnanti di sostegno (cfr. Ciraci & Isidori, 2017; Mura, Zurru, & Tatulli, 2020; D'Angelo, Paviotti, Giacconi, & Rodrigues, 2021), anche in relazione ai costrutti di *self agency* e *self advocacy* (cfr. Lascioli, 2018; Sibillio & Aiello, 2018).

Andando più nel dettaglio, sono stati condotti studi che hanno indagato gli atteggiamenti dei/le docenti verso l'inclusione, sia curricolari (cfr. Ellins & Porter,

2005; Emam & Mohamed, 2011; Tan, Lichtblau, Wehmeier, & Werning, 2021) che di sostegno (cfr. De Caroli, Sagone, & Falanga, 2007; Cornoldi, Capodiecì, Colomer Diago, Miranda, & Shepherd, 2018; Lappa & Mantzikos, 2021). Altri studi si sono focalizzati solo sugli atteggiamenti dei/le docenti nei confronti dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (cfr. Bocci, Guerini, Leopardi, Marsano, & Travaglini, 2018) o, per esempio, sulla Sindrome dello Spettro Autistico (cfr. Park & Chitiyo, 2011; Humphrey & Symes, 2013; Aiello, Di Gennaro, Girelli, & Olley, 2018), oppure sulle rappresentazioni riguardanti la disabilità visiva (Fiorucci, 2018).

Un ulteriore elemento che richiede attenzione è rilevare i luoghi in cui sono state svolte le ricerche relative agli atteggiamenti, ai comportamenti e alle preoccupazioni degli/le docenti verso l'inclusione di studenti/esse con disabilità, dimostrando quanto l'impegno per una scuola inclusiva sia a livello mondiale coprendo cinque continenti: Africa (cfr. Kuini, Desai, & Sharma, 2018; Koskei, Chang'ach, & Kerich Egesa, 2020; Makuya & Sedibe, 2021), America (cfr. Davis & Layton, 2011; Sharma & Sokal, 2016; Reynaga-Peña et al., 2018; Smith & Larwin, 2021), Asia (cfr. Sharma, Moore, & Sonawane, 2009; Ashan, Sharma, & Deppeler, 2013; Yada & Savolainen, 2017; Alnhadi & Schwab, 2021), Oceania (cfr. Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; Morris & Sharma, 2011; Sharma & Nuttal, 2016) ed Europa (cfr. Aiello, Pace, Dimitrov, & Sibilio, 2017; Schwab, Sharma, & Loreman, 2018; Bocci, Dimasi, Guerini, & Travaglini, 2019; Hyseni Duraku, Jahiu, Likaj Shllaku, Boci, & Shtylla, 2021).

2. Lo sviluppo dell'indagine empirica

La presente ricerca si inserisce all'interno di quel filone di studi internazionale che si occupa di indagare le percezioni, le rappresentazioni e gli atteggiamenti degli/le insegnanti di sostegno verso l'inclusione, e quali condizioni possono facilitare o meno l'inclusione scolastica (cfr. Sharma & Desai, 2002; Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2012; 2014; Forlin, Loreman, & Sharma, 2014; Sharma, Shaukat, & Furlonger, 2015; Sharma & Jacobs, 2016; Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2017; Sharma, Aiello, Pace, Round & Subban, 2018; Aiello et al., 2019; Sharma et al., 2019; Sharma, Sokal, Wang, & Loreman, 2021).

Si tratta di un network internazionale di studi di natura empirica che correlano il senso di autoefficacia (Bandura, 1977) con gli atteggiamenti, le preoccupazioni, i

comportamenti e le pratiche didattiche agiti dagli/le insegnanti di sostegno e finalizzate alla costruzione di un clima inclusivo.

Nello specifico, gli ancoraggi teorici a cui la ricerca fa riferimento sono:

- a) la teoria socio-cognitiva di Albert Bandura (1999) e gli studi sul senso di autoefficacia, essenziali per comprendere le modalità di pensare, sentire, motivare/si e agire del/la professionista (cfr. Bandura, 1977, 1982, 1989; 1996, 2001; Coladarci, 1992; Hackett, 1996; Podell & Soodak, 1993);
- b) gli studi relativi alla costruzione dell'identità professionale e del senso di agattività nei/nelle docenti (cfr. Evans, 2008, 2015; Ianes, 2014; 2015; Sibilio & Aiello, 2015; 2018), dove per identità professionale si intende quell'insieme in costante divenire di abilità, atteggiamenti, stati affettivi e motivazionali, che la/il professionista costruisce sia in maniera individuale che collettiva (Evans, 2008; 2015);
- c) la teoria dell'apprendimento trasformativo di J. Mezirow (2003) e gli studi ad essa correlati (cfr. Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008; Mezirow & Taylor, 2009; Fabbri & Romano, 2017; Marsik & Neaman, 2018), in particolar modo i costrutti di distorsioni di significato relative all'identità professionale (Mezirow, 2003) e di riflessione critica (Brookfield, 2015; 2017). Tali studi ci permettono di individuare dispositivi formativi che stimolano processi riflessivi e critico-trasformativi;
- d) le ricerche empiriche che correlano il senso di efficacia alle pratiche inclusive agite dagli/le insegnanti di sostegno (cfr. Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Forlin et al., 2014; Sharma & Jacobs, 2016; Aiello et al. 2017; 2018; 2019; Alnahdi & Schwab, 2021).

Queste ultime hanno rilevato che maggiore è il senso di autoefficacia percepito maggiori saranno le performance agite dagli/le insegnanti di sostegno, sia in termini di impegno che di raggiungimento del successo, e di conseguenza aumenterà la soddisfazione relativa al proprio ruolo professionale (cfr. Sharma et al., 2012; Fiorucci, 2019).

In linea con i *framework* teorici citati e basandosi sull'assunto che la formazione può condizionare significativamente la disponibilità verso la costruzione di schemi di azione inclusivi (Sharma, 2012), la ricerca intende rilevare come e a quali condizioni cambia il senso di autoefficacia professionale degli/le insegnanti di sostegno dopo aver partecipato ad un corso di specializzazione su sostegno.

L'ipotesi di ricerca è che l'identità professionale degli/le insegnanti di sostegno sia rafforzata da esperienze di apprendimento che portano all'aumento sia dei livelli di efficacia che dei livelli di inclusività percepiti nelle pratiche didattiche messe in atto dagli/le insegnanti di sostegno (*Ibidem*). Ne consegue che l'obiettivo è quello di indagare l'impatto che hanno i dispositivi formativi, nello specifico corsi di

specializzazione, nel supportare la costruzione del senso di efficacia (individuale e collettiva) e il rafforzamento dell'identità professionale degli/le insegnanti di sostegno in formazione.

Per comprendere il problema è stata scelta una metodologia che unisce metodi quantitativi e qualitativi, per tanto verrà utilizzato un *mixed method* con modello *embedded design*⁸ (Creswell, 2012) che ci permetterà di rilevare e analizzare i dati in modo tale da rispondere alle tre domande cardine della ricerca: la prima, interessata a rilevare se la partecipazione a un programma di formazione professionale sulla didattica speciale quale il corso di specializzazione migliora gli atteggiamenti, l'efficacia e la motivazione degli/le insegnanti di sostegno di attuare pratiche didattiche inclusive; la seconda, volta ad indagare se la partecipazione al corso di specializzazione su sostegno migliora l'efficacia collettiva percepita dai docenti; l'ultima, si propone di individuare quali fattori possono predire la motivazione degli/le insegnanti di sostegno ad usare pratiche inclusive prima che partecipino a un corso di specializzazione e se questi differiscono dai predittori rilevabili nella fase finale del corso.

Il contesto in cui si inserisce la presente ricerca fa riferimento all'ambito educativo, in particolare ai *Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno agli studenti con disabilità* (D.M. 30 settembre 2011⁹) per gli ordini di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, erogati dall'Università degli Studi di Siena.

Il campione¹⁰, non probabilistico e non rappresentativo di tutta la popolazione degli/le insegnanti di sostegno (Corbetta, 2014), è stato raccolto dagli ultimi due cicli dei corsi di specializzazione su sostegno istituiti presso l'Università degli Studi di Siena, rispettivamente nell'a.a.2018-2019 (IV° Ciclo) e nell'a.a. 2019-2020 (V° Ciclo), per un totale di 530 (231 IV°- 299 V°) partecipanti.

La tipologia di partecipanti è eterogenea riguardo alle seguenti categorie: età, genere, discipline di insegnamento e regione italiane di provenienza; tale eterogeneità si ritiene possa essere utile nell'analisi dei dati per capire se e come certe variabili incidono sul senso di autoefficacia.

⁸ Breve nota metodologica: viene utilizzato un approccio monofase in cui tempi dei dati quantitativi e qualitativi risultano concomitanti. La tempistica è la stessa perché la parte qualitativa (due domande aperte) è inserite all'interno del questionario prettamente quantitativo; nello specifico, i dati qualitativi vengono incorporati in un disegno quantitativo (Creswell, 2006).

⁹ Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n.249. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg> (visionato il 10 febbraio 2022).

¹⁰ Breve nota metodologica: il campionamento è a scelta ragionata in quanto sono stati selezionati gruppi da studiare sulla base della loro rilevanza rispetto alle nostre domande di ricerca (Silverman, 2002, p. 159).

Come strumento di rilevazione è stato individuato un questionario composto da tre sezioni e formulato con una batteria di scale affidabili e già validate a livello internazionale (cfr. Sharma et al., 2012; Sharma et al., 2015; Sharma & Jacobs, 2016; Subban, Round, & Sharma, 2018; Song, Sharma, & Choi 2019; Schwab, Sharma, & Hoffmann, 2019; Sharma et al., 2021) e nazionale (Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2017; Aiello et al., 2019; Sharma et. al, 2018). Le scale sono le seguenti:

1. *TEIP-C: Teacher Efficacy for Inclusive Practices – Collective* (Sharma et al., 2019), scala relativa alla percezione dell'efficacia collettiva;
2. *AIS: Attitudes towards Inclusion Scale* (Sharma & Jacobs, 2016), che misura gli atteggiamenti verso l'inclusione;
3. *ITICS: Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale* (Sharma & Jacobs, 2016), per rilevare la motivazione ad insegnare in classi inclusive;
4. *TEIP: Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Aiello et al., 2016), che indaga i fattori che influenzano il successo di azioni volte a creare ambienti inclusivi.

La tecnica di misurazione è la Scala di Likert per tutt'e quattro le scale, anche se alcune di queste differiscono per le alternative proposte (d'accordo/disaccordo, improbabile/probabile) (Corbetta, 2014).

La somministrazione del questionario è avvenuta, mantenendo l'anonimato, sotto forma di *survey analysis* utilizzando Google Moduli come software sia per la somministrazione che per la gestione della raccolta dati. La compilazione online prevedeva una durata di massimo 20 minuti e i/le partecipanti potevano scegliere di utilizzare differenti dispositivi (computer, tablet, smartphone) per la procedura.

L'analisi dei dati è di tipo *variable-based* e attraverso l'utilizzo del software *IMB SPSS Statistics versione 21.0* sono state eseguite le analisi statistiche, quali le analisi descrittive, le correlazioni, l'attendibilità delle scale, l'analisi delle differenze tra medie (t-test), l'analisi delle correlazioni tra *pre-training* e *post-training*, e l'analisi della regressione gerarchica (Corbetta, 2014). In aggiunta, utilizzando Microsoft Excel®, è stata fatta una *content analysis* (Silverman, 2008) sui dati relativi alle uniche due domande *open-ended* che chiedevano di elencare tre fattori che facilitano e tre fattori che ostacolano l'inclusione di studenti/esse con disabilità in classe.

La ricerca ha previsto due fasi principali.

La prima, di tipo esplorativo, ha previsto uno studio pilota per comprendere la fattibilità dell'indagine, l'attendibilità e la robustezza delle scale (Marradi, 2007), coinvolgendo 239 partecipanti del Corso di specializzazione del IV° ciclo, di questi ne sono stati esclusi N=6 a causa di problemi relativi alla compilazione, per tanto il campione analizzato è stato di 231 candidati/e. La somministrazione è avvenuta

quasi al termine del percorso, sette mesi dopo l'avvio del corso, durante la "Rielaborazione dell'esperienza", fase che precede l'esame orale finale.

Dai risultati di questa prima fase è emerso che l'inclusività aumenta in base ai livelli di alcuni indicatori, come età, formazione e dimensione della classe mentre rimane invariata in funzione del genere. Inoltre, le analisi evidenziano che il senso di autoefficacia aumenta in relazione sia alla formazione (pre-servizio che in aggiornamento) sia all'esperienza professionale. Questi risultati sono coerenti con ricerche condotte sia in ambito nazionale (cfr. Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2017; Aiello & Sharma, 2018; Aiello et al., 2019) che internazionale (cfr. Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008; Sharma, 2012; Subban et al., 2018; Song et al., 2019; Sharma et al., 2021).

La seconda fase della ricerca ha visto come partecipanti 335 candidati/e del Corso di specializzazione del V° ciclo a cui è stata sottoposta una duplice somministrazione:

1. *Pre-training*, poco dopo l'inizio del corso durante il blocco delle lezioni;
2. *Post-training*, poco prima dell'esame orale finale nella fase di Rielaborazione dell'esperienza.

Tra le due somministrazioni sono passati circa 6 mesi. Una volta eseguito il controllo relativo a dati mancanti o errori di compilazione il campione utilizzato è stato di 299 unità (N=36 esclusi).

La scelta di fare una duplice somministrazione è stata dettata dalla volontà di rilevare l'oggetto di indagine ovvero come cambia il senso di autoefficacia di docenti di sostegno dopo aver frequentato un corso di specializzazione su sostegno. Nello specifico, lo scopo è stato quello di misurare l'impatto che il corso di specializzazione ha sulla percezione del senso di autoefficacia e di efficacia collettiva percepito nelle pratiche didattiche messe in atto, sugli atteggiamenti verso l'inclusione e sulle motivazioni ad insegnare in classi inclusive.

Con la fase esplorativa abbiamo già potuto confermare l'ipotesi di partenza: gli indicatori del senso di efficacia correlano positivamente con la motivazione ad agire pratiche didattiche inclusive e con un rafforzamento dell'identità professionale individuale e collettiva. Ci prefiguriamo che con la duplice somministrazione potremo avere un rafforzamento di alcuni risultati e una possibile conferma riguardo all'aumento del senso di autoefficacia attraverso l'utilizzo di pratiche riflessive, metodologie *experience-based* o *work-related* (Fabbri & Romano, 2017) e dispositivi metodologici conversazionali (Romano, 2022). I corsi di specializzazione così formulati potrebbero consentire la costruzione di "professionalità capaci di corrispondere all'eterogeneità della classe, condividere le finalità e le responsabilità della progettualità educativa e promuovere l'effettiva

capacità democratica ed emancipatrice della formazione scolastica” (Mura, 2019, p. 111).

Capitolo II.

IL FRAMEWORK NORMATIVO: L'EVOLUZIONE DELLA NORMATIVA ITALIANA

[...] la nostra vita, la nostra esperienza e le nostre percezioni (sono proiettate) in una rete di significati normativi dalla quale non si può prescindere, quasi fosse una condizione da cui non è possibile uscire se non collocandoci, o venendo collocati, nel fuori norma¹¹.

Il *Salamanca Statement*, primo documento internazionale nato dal confronto tra 92 governi presenti alla *World Conference on Special Needs Education* (UNESCO, 1994), e la conferma del diritto all'inclusione scolastica sancita dall'articolo 24 della *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità* (CRPD, UN, 2006)¹², sono ritenuti i documenti che hanno dato la spinta propulsiva per attuare nei vari Paesi parte una svolta in termini sia di integrazione che di inclusione scolastica. Il messaggio era quello di costruire le «Scuole per tutti/e»: “istituzioni che includono tutti, celebrano le differenze, sostengono l'apprendimento e rispondono ai bisogni individuali”¹³, scuole che quindi fornissero servizi a favore di tutti gli studenti e tutte le studentesse, con particolare attenzione a coloro che hanno bisogni educativi speciali (UNESCO, 1994, p. 2). La volontà quindi era quella di

creare un sistema di istruzione unificato, di qualità, gratuito e universalmente accessibile, come strumento per garantire uguaglianza nelle opportunità, e agire contro gli atteggiamenti discriminatori e l'esclusione sociale. [...] *mettendo* a disposizione tutti gli strumenti che consentono l'effettivo godimento del diritto ad un'istruzione equa e di qualità (Dell'Anna, 2021, p. 47).

¹¹ Medeghini, R. (2015) (a cura di). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, (p. 13). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

¹² La ratifica da parte dell'Italia è stata autorizzato con la Legge 3 marzo 2009, n. 18 <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx> (visionato il 10 marzo 2022).

¹³ “Institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs” <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> (visionato il 10 marzo 2022).

Il modello italiano di inclusione scolastica è rappresentativo di una politica estesa, che riguarda tutte le tipologie di disabilità (indipendentemente dalla gravità) e applicata a tutti i livelli di istruzione (dall'asilo nido fino all'università), rappresentando uno tra i primi Paesi riconosciuto a livello internazionale come esempio di sistema scolastico che tende alla piena inclusione (TreeLLLe, Italiana, & Agnelli, 2011; Bellacicco & Dell'Anna, 2019; Ianes & Dell'Anna, 2020). La tradizione pluridecennale e le politiche di integrazione e inclusione scolastica di bambini/e, alunni/e e studenti/esse con disabilità, fanno sì che l'Italia sia considerato un paese all'avanguardia e da prendere a modello (Pugnaghi, 2020, p. 84), con un'esperienza unica nel mondo e una prospettiva originale sui temi della disabilità (Caldin, 2020, p. 28).

Per questo nel presente capitolo verrà riportata l'evoluzione, in termini normativi, del cammino, che passa dall'inserimento all'integrazione, per raggiungere l'inclusione scolastica delle persone con disabilità. Utilizzando le parole di Canevaro (2021) si passa dall'invisibilità, “un tempo i bambini e le bambine con bisogni speciali erano invisibili, sottratti alla storia. Un istituto era una zona morta rispetto alla storia dell'umanità” (p. 20), alla visibilità “con la «deistituzionalizzazione» abbiamo cominciato ad avere bambini e bambine con bisogni speciali presenti negli scenari scolastici, quindi visibili” (*Ibidem*).

1. Gli Articoli della Costituzione Italiana riguardanti l'inclusione scolastica

Il 1° gennaio del 1948 entra in vigore la Costituzione della Repubblica Italiana, approvata il 22 dicembre del 1947 dall'Assemblea Costituente e promulgata il 27 dicembre da Enrico De Nicola, Capo provvisorio dello Stato¹⁴. Riportiamo il terzo dei dodici Principi Fondamentali della Costituzione, il quale sancisce che

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Art. 3, pp. 8-9).

È proprio nel secondo comma che è racchiuso il principio cardine per tutte le successive azioni e normative relative all'inclusione: il compito dello Stato è quello di rimuovere gli ostacoli che possano limitare la libertà, la piena espressione, lo

¹⁴ Senato della Repubblica (2012). *La Costituzione della Repubblica Italiana*. Tipografia del Senato. https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/cost_maggio-2012.PDF (visionato il 10 marzo 2022).

sviluppo della persona e dare, attraverso delle leggi, la stessa opportunità di partecipazione alla vita sociale, garantendo pari dignità a tutti e tutte. Viene quindi riconosciuto che

non è sufficiente stabilire il principio dell'eguaglianza giuridica dei cittadini, quando esistono ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto la loro eguaglianza impedendo che essa sia effettiva, ed ha pertanto, coerentemente, assegnato alla Repubblica il compito di rimuovere siffatti ostacoli, affinché tutti i cittadini siano posti sullo stesso punto di partenza, abbiano le medesime opportunità, possano godere, tutti alla pari, dei medesimi diritti loro formalmente riconosciuti dalla Costituzione (MIUR, 2009, p. 5)¹⁵.

Il fine da perseguire, ovvero, quello di permettere il “pieno sviluppo della persona”, trova le sue diramazioni, per quanto riguarda la scuola, nella Parte I, *Diritti e Doveri dei cittadini*, Titolo II *Rapporti Etico-sociali*, con l'Articolo 34, in cui viene dichiarato il diritto all'istruzione inferiore sancendo che “La scuola è aperta a tutti (co. 1); l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita (co. 2).

Il diritto all'istruzione, in tale prospettiva, rappresenta un fondamentale strumento di sviluppo della personalità umana all'interno della comunità scolastica, e, consentendo all'individuo di raggiungere una piena autonomia e la propria crescita personale, trova il suo presupposto nel principio di pari dignità sociale (Orrù, 2019, p. 123).

Quanto appena citato, vale anche per studenti e studentesse con disabilità, infatti, con l'Art. 38, Titolo III, *Rapporti Economici*, si enuncia che le persone con disabilità “hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale (co.3)” stabilendo una piena inclusione sia dal punto di vista sociale che professionale, creando le fondamenta per una scuola italiana inclusiva (Ianes, 2014b; 2015).

2. Le leggi relative all'inserimento scolastico e all'integrazione degli/le alunni/e con disabilità

Purtroppo, per vedere attuato l'Art. 34 della Costituzione si dovrà aspettare gli anni '70, con una serie di leggi e circolari ministeriali che permetteranno

¹⁵ **Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.** <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0> (visionato il 10 marzo 2022).

l'inserimento di alunni/e con disabilità nella scuola e, quindi, di divenire veramente una scuola universale, per tutti e tutte.

Fino alla fine degli anni Sessanta, la legislazione aveva predisposto per alunni/e con disabilità la possibilità dell'istruzione all'interno di scuole speciali o in classi differenziali (legge N.1073/62 e legge N.942/66¹⁶, legge N.1859/62¹⁷, legge N.444/68¹⁸), avallate dalla convinzione che l'aiuto che veniva dato a tali alunni/e potesse avere maggiore incisività se fossero stati inseriti all'interno di un gruppo di coetanei/e con deficit simili (Cottini, 2017, p. 30).

Pur essendoci state varie iniziative, scaturite dai movimenti del '68, da parte di familiari, docenti, operatori di istituti speciali, di inserimenti di bambini e bambine con disabilità all'interno delle scuole «normali», oltre alle scuole che non avevano una preparazione adeguata ad accoglierli, non vi era ancora nemmeno una normativa che appoggiasse tale cambiamento, che rendesse legale tale inserimento definito da alcuni come «selvaggio» (Nocera, 2021, pp. 62-63).

2.1. Legge N.118/71

È con la legge 30 marzo 1971, n.118¹⁹, che si iniziano ad aprire realmente le porte della scuola per gli/le alunni/e con disabilità, la quale prevedeva l'inserimento, su iniziativa della famiglia, dei mutilati e invalidi civili²⁰ nelle classi

¹⁶ Legge 24 luglio 1962, n. 1073, **Provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965** (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1962/08/08/062U1073/sg>) e Legge 31 ottobre 1966, n. 942, **Finanziamento del piano di sviluppo della scuola nel quinquennio 1966 al 1970** (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1966/11/15/066U0942/sg>) (visionati il 16 marzo 2022); tali leggi prevedevano dei finanziamenti per il funzionamento delle scuole speciali e delle classi differenziali.

¹⁷ Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, **Istituzione e ordinamento della scuola media statale**. Legge che istituisce la scuola media unificata e contestualmente prevede l'organizzazione di classi differenziali per alunni/e “disadattati scolastici” (art. 12) e di classi di aggiornamento per coloro che hanno bisogno “di particolari cure per frequentare la prima classe” o per coloro che non conseguivano la licenza in terza (Art. 11). https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1963-01-30&atto.codiceRedazionale=062U1859&elenco30giorni=false (visionati il 16 marzo 2022).

¹⁸ Legge 18 marzo 1968, n. 444, **Ordinamento della scuola materna statale**. Legge che promulgava la costituzione della scuola materna statale, prevedendo la possibilità di classi differenziali per coloro che erano “affetti da disturbi dell'intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali” o, per i più gravi, di scuole materne speciali (Art. 3) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1968/04/22/068U0444/sg> (visionato il 16 marzo 2022).

¹⁹ **Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili**. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg> (visionato il 16 marzo 2022).

²⁰ “si considerano mutilati ed invalidi civili i cittadini affetti da minorazioni congenite o acquisite, anche a carattere progressivo, compresi gli irregolari psichici per oligofrenie di carattere organico o dismetabolico, insufficienze mentali derivanti da difetti sensoriali e funzionali che abbiano subito una riduzione permanente della capacità lavorativa non inferiore a un terzo o, se minori di anni 18, che abbiano difficoltà persistenti a svolgere i compiti e le funzioni proprie della loro età. Sono esclusi

“normali” della scuola pubblica, predisponendo servizi per agevolare l'accesso e la partecipazione, quali il trasporto, l'assistenza durante l'orario scolastico, e il superamento/abbattimento delle barriere architettoniche (Art. 28). Anche se, l'accesso rimaneva bloccato a coloro che avevano gravi disturbi intellettivi o menomazioni fisiche tali da non permettere o rendere difficile sia l'apprendimento che l'inserimento scolastico, continuando così a mantenere le scuole speciali.

Purtroppo, però, non erano previste delle indicazioni per le scuole così da poter gestire la complessità dell'integrazione scolastica; inoltre, in questo periodo c'erano credenze diffuse come che (1)era sufficiente inserire fisicamente l'alunno/a con disabilità all'interno della scuola perché potesse ricavarne degli arricchimenti, (2) e in fondo l'importante era permettere la socializzazione non tenendo conto che questa avviene grazie all'apprendimento e alla possibilità di sviluppare abilità e proprie potenzialità (TreeLLLe et al., 2011, p. 74). Comunque, pur essendo una mossa riparativa, “un provvedimento d'urgenza, che cerca solo di sanare una prassi illegittima” (Nocera, 2021, p. 64) senza togliere gli istituti speciali, la Legge 118/1971

che a prima vista non sembrava dover apportare modificazioni sostanziali all'organizzazione scolastica, ha finito invece per rappresentare l'autentica chiave di volta quando, intorno al 1975, gli specialisti hanno cominciato a rifiutarsi di attestare la gravità della disabilità (Cottini, 2017, p. 31).

Infatti, proprio alla fine del 1974 si riunì la *Commissione parlamentare concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, presieduta dalla Sen. Franca Falcucci, la cui consegna era di analizzare le azioni di inserimento degli/le alunni/e con disabilità e definire nuove strategie e orientamenti. La relazione finale, elaborata nel 1975 e conosciuta come Documento Falcucci²¹, premette che

La scuola proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati (Ministero della Pubblica istruzione, 1975).

Questo Documento, prendendo forza dal principio che “Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola” (*Ibidem*), indica una strategia attuativa per adempiere all'obiettivo di dare la possibilità ad ogni bambina/o di sviluppare le proprie potenzialità attraverso l'educazione e la formazione.

gli invalidi per cause di guerra, di lavoro, di servizio, nonché' i ciechi e i sordomuti” art. 2, Legge 118/1971.

²¹ <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html> (visionato il 16 marzo 2022).

Inoltre,

sottolinea l'opportunità di non istituire più scuole "speciali", evidenziando come l'osservazione, la valutazione siano funzionali alla predisposizione d'interventi individualizzati da realizzarsi mediante insegnanti specializzati, precisando che qualsiasi ostacolo all'inserimento, dovuto ad insufficienze strutturali, strumentali e professionali, non può considerarsi motivo per non accogliere l'iscrizione degli alunni disabili nella scuola (Mura, 2015, p. 35).

La Relazione Falcucci, "documento di elevato spessore, tale da influenzare tutti gli atti della successiva politica sulla disabilità" (Treelle et al., 2011, p. 75), viene vista come la *magna charta* per l'integrazione scolastica degli/le alunni/e con disabilità, che ha permesso di avviare uno spostamento di prospettiva, un'evoluzione pedagogica: dall'inserimento, cioè da una logica assistenzialistica, all'integrazione, ovvero ad una visione più focalizzata sulla relazione d'aiuto (*Ibidem*).

2.2. *Legge N.517/77*

Il Documento Falcucci, insieme alla conseguente C.M. 8 agosto 1975 n. 227²², ha "dato origine alle scelte normative che hanno consentito la diffusione dell'integrazione scolastica nel nostro Paese" (Quirico, 2005)²³.

Difatti, a distanza di due anni, è stata varata la Legge 4 agosto 1977 n. 517²⁴, "pietra miliare del cambiamento istituzionale" (Dell'Anna, 2021, p. 48) che ha reso possibile l'integrazione di tutti/e alunni/e con disabilità²⁵ nella scuola primaria (art. 2) e secondaria di primo grado (art. 7), per quella di secondo grado si dovrà

²² **Interventi a favore degli alunni handicappati.** https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm227_75.html (visionato il 16 marzo 2022).

²³ Quirico, N. (2005). *Documento Falcucci "Le radici dell'integrazione scolastica in Italia"* 10/07/2005. <http://www.integrazionescolastica.it/article/455> (visionato il 16 marzo 2022).

²⁴ **Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.** <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-8-4;517> (visionato il 16 marzo 2022).

²⁵ Con la Legge 11 maggio 1976 n.360 viene sancito l'obbligo scolastico per alunni/e con cecità (<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:Legge:1976-05-11;360>), mentre quello di alunni/e con sordità verrà sancito con l'art. 10 della legge 517/1977. (visionato il 16 marzo 2022).

aspettare la sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987²⁶, e la sua attuazione con la Circolare Ministeriale n. 262 del 22 settembre 1988²⁷.

Con la Legge n.517/77, “al fine di agevolare l’attuazione del diritto allo studio e la promozione della personalità” (Cottini, 2017, p. 31), viene dato avvio al passaggio dall’inserimento all’ integrazione degli/le alunni/e con disabilità nella scuola italiana, rendendo obbligatoria la loro presenza nella scuola comune prevedendo forme di sostegno a loro favore, e, finalmente, abolendo le classi differenziali (*Ivi*, pp. 31-32). Per giunta, non è il solo docente responsabile dell’integrazione ma la scuola diventa agente attivo, infatti,

l’idea chiave è che la scuola non possa affidare il compito educativo a singoli insegnanti, ognuno operante nella solitudine della propria classe e della propria disciplina. La responsabilità è di tutta la scuola, che deve avere come preoccupazione centrale il positivo esito educativo e scolastico di ogni singolo alunno, indipendentemente dalla situazione personale di partenza. La legge prefigura una scuola intesa come comunità che, in quanto soggetto sociale, si assume la responsabilità del successo degli studenti che la frequentano (Treelle et al., 2011, p. 77).

In essa è sancito il diritto per alunni/e con disabilità di frequentare le scuole comuni e, per raggiungere tale diritto, sono stabiliti

presupposti e condizioni, strumenti e finalità per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità, da attuarsi mediante la presa in carico del progetto di integrazione da parte dell’intero Consiglio di Classe e attraverso l’introduzione dell’insegnante specializzato per le attività di sostegno (MIUR, 2009, p. 6).

Con questa Legge si ha “una vera e propria miniriforma della scuola, poiché ha contribuito a modificare in maniera sostanziale l’impianto organizzativo e metodologico-didattico, introducendo molteplici aspetti di novità” (Mura, 2016, p. 102). Una delle novità è la figura di insegnante di sostegno, infatti, è previsto

che il consiglio di classe sia obbligato a programmare il percorso didattico con la collaborazione di un docente specializzato e altre forme di sostegno fornite dallo Stato e dagli Enti Locali secondo «le rispettive competenze», sulla base di una

²⁶ La quale “*dichiara* l’illegittimità costituzionale dell’art. 28, terzo comma, della legge 30 marzo 1971, n. 118 - recante “Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili” - nella parte in cui, in riferimento ai soggetti portatori di handicaps, prevede che “Sarà facilitata”, anziché disporre che “È assicurata” la frequenza alle scuole medie superiori”.

<https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1987&numero=215> (visionato il 16 marzo 2022).

²⁷ **Iscrizione e frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap.** http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm262_88.html (visionato il 16 marzo 2022).

programmazione amministrativa e dei relativi bilanci a livello di distretto scolastico (Nocera, 2021, p. 64).

Per quanto riguarda tale figura, la C.M. del 28 luglio del 1979 auspicherà l'adozione di un/una insegnante di sostegno per 4 alunni/e con disabilità invece che sei, la successiva legge N.270/1982²⁸ ne provvederà l'inserimento nell'organico anche per la scuola materna; mentre la formazione e la specializzazione rimangono legate alle scuole speciali²⁹ (Nocera, 2021, p. 65).

Il periodo tra la fine degli anni '70 e la fine degli anni '80, può essere visto come momento di rafforzamento con emanazioni di leggi³⁰ e circolari ministeriali³¹ che permettessero di diffondere certe prassi e "colmare alcune lacune al fine di rendere effettivo il processo integrativo" (Cottini, 2017, p. 32).

2.3. *Legge N.104/92*

La *Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, del 5 febbraio 1992, n. 104³², è un punto di riferimento normativo fondamentale per le persone con disabilità in quanto ne promuove la piena integrazione, attraverso l'abbattimento delle barriere che possano limitarne lo sviluppo e la partecipazione attiva, nei vari ambiti della vita: da quello familiare a

²⁸ **Legge 20 maggio 1982, n. 270**, Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1982/05/22/082U0270/sg> (visionato il 16 marzo 2022).

²⁹ Autorizzate a proseguire la loro attività nella formazione degli/le insegnanti delle classi speciali con la **C. M. del 28 settembre 1976, n. 3415**.

³⁰ La sopra citata Legge 270/1982 e la **Legge 28 febbraio del 1986, n. 41**, dove all'art. 32 riporta disposizione relative all'eliminazione di barriere architettoniche. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1986-02-28:41~art32!vig=> (visionato il 16 marzo 2022).

³¹ Di seguito ne sono riportate alcune tra le più incisive: la **C.M. 10 luglio 1978 n. 167**, dava la possibilità a docenti di ruolo, se laureati in pedagogia o psicologia, di acquisire il compito di coordinare e organizzare le attività di programmazione educativa e di integrazione; la **C.M. 21 luglio 1978 n. 169**, per l'attuazione dell'art. 2 (integrazione di bambini/e nella scuola elementare) e la **C.M. 31 luglio 1978 n.178**, per l'attuazione dell'art. 7 (integrazione alunni/e nella scuola media) della Legge 517/1977; la **C.M. 28 giugno 1979 n. 159**, riguardante la collaborazione tra scuola e servizi specialistici sul territorio, vista come condizione necessaria per l'integrazione; la **C.M. 22 settembre 1983, n. 258** relativa a interventi coordinati tra scuola e Enti locali; la **C.M. 3 settembre 1985, n. 250** ribadiva che la scuola doveva garantire a ciascun/a alunno/a le opportunità di cui aveva bisogno; la **C.M. 4 gennaio 1988, n.1** relativa alla continuità educativa nel processo di integrazione di alunni/e con disabilità.

³² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> La parte relativa all'istruzione della Legge-Quadro è stata riportata nel **D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297**, Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/05/19/094G0291/sg> (visionati il 23 marzo 2022).

quello sociale, da quello scolastico a quello lavorativo. In questa legge sono “fissati orientamenti fondamentali per l’inclusione scolastica, lavorativa e sociale” (Nocera, 2021, p. 67) chiamando in causa per la loro attuazione “una molteplicità di soggetti, dal settore medico e assistenziale a quello degli enti locali, a quello dell’istruzione, esplicitando le responsabilità politiche di più ministeri, secondo un approccio multiprospettico e integrato” (Treelle et al., 2011, p. 78).

Inoltre, “ha rappresentato un’ulteriore tappa nell’evoluzione della normativa in materia di diritto allo studio di allievi in situazione di disabilità” (Cottini, 2017, p. 32), ha riunito, rivisto e integrato gli interventi legislativi successivi alla L. 517/77, andando a confermare e rafforzare

il principio dell’integrazione sociale e scolastica come momento fondamentale per la tutela della dignità umana della persona con disabilità, impegnando lo Stato a rimuovere le condizioni invalidanti che ne impediscono lo sviluppo, sia sul piano della partecipazione sociale sia su quello dei deficit sensoriali e psico-motori per i quali prevede interventi riabilitativi (MIUR, 2009, p. 6)³³.

Riteniamo opportuno riportare alcuni stralci, particolarmente significativi, degli Articoli relativi all’integrazione scolastica che “hanno fissato le basi per la costruzione di un progetto globale e individualizzato al tempo stesso, in grado di coinvolgere il singolo individuo e tutte le realtà del territorio” (Cottini, 2017, pp. 32-33).

Nell’Art. 12 viene garantito l’inserimento negli asili nido a bambini/e con disabilità da 0 a 3 anni (co.1), e il diritto all’educazione e all’istruzione di persone con disabilità dalla scuola materna fino all’università (co.2). Tale diritto “non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né di altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all’handicap” (co.4). Viene posto l’obiettivo dell’integrazione scolastica quale “lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell’apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione” (co.3) mettendo quindi in risalto “non soltanto i bisogni particolari della persona con disabilità, ma anche i suoi desideri, le sue risorse e le sue potenzialità” (Cottini, 2017, p. 33).

Necessarie, in aggiunta, sono le modalità in cui dovrebbe essere attuata l’integrazione, per esempio, attraverso

la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti

³³ MIUR (2009). Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfac19f0> (visionato il 23 aprile 2022).

pubblici o privati [...]; e la dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici [...] (art. 13, co. 1);

ma anche, come riportato nell'art. 14 comma 1,

mediante la formazione e l'aggiornamento del personale docente per l'acquisizione di conoscenze in materia di integrazione scolastica di alunni/e con disabilità, l'attivazione di forme sistematiche di orientamento, organizzando l'attività educativa e didattica secondo il criterio della flessibilità, e garantendo la continuità educativa fra i diversi gradi di scuola, prevedendo forme obbligatorie di consultazione tra insegnanti del ciclo inferiore e del ciclo superiore.

L'integrazione scolastica si compie anche attraverso gruppi di lavoro multi professionali (Art. 15) sia istituiti nell'ufficio scolastico provinciale (composto da un ispettore tecnico nominato dal provveditore agli studi, un esperto della scuola, due esperti designati dagli enti locali, due esperti delle unità sanitarie locali, tre esperti designati dalle associazioni delle persone handicappate maggiormente rappresentative a livello provinciale) con funzione di collaborazione e consulenza (co. 1 e co. 3), che presso ogni circolo didattico ed istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado (composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti) con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo (co. 2).

Emerge l'attenzione e la cura nei confronti dell'educazione di alunni/e con disabilità che si manifesta nella progettazione, condivisa da più attori istituzionali, di un percorso formativo individualizzato "scardinando l'impianto tradizionale della scuola ed inserendosi nel proficuo filone dell'individualizzazione e dell'attenzione all'apprendimento piuttosto che all'insegnamento" (MIUR, 2009, p. 6).

Nell'art. 13 viene anche indicato che "sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati" (co. 3) specificando che, nella scuola secondaria di primo e secondo grado, i/le docenti di sostegno specializzati/e realizzeranno attività didattiche di sostegno "nelle aree disciplinari individuate sulla base del profilo dinamico-funzionale e del conseguente piano educativo individualizzato" (co. 5). Tra l'altro, viene chiarito il ruolo degli/le insegnanti di sostegno, in quanto essi/e

assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti (co. 6).

Il comma 2 dell'Art. 5 del D.Lgs. 66/2017³⁴, che ha sostituito il comma 5 dell'art. 12 della Legge-quadro, dichiara che

Successivamente all'accertamento della condizione di disabilità delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti ai sensi dell'articolo 3, è redatto un profilo di funzionamento secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), ai fini della formulazione del progetto individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328, nonché per la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Attraverso la formulazione del Profilo di funzionamento (unico documento che, con le modifiche apportate dal D.Lgs. 66/2017, riunisce la diagnosi funzionale e il Profilo dinamico funzionale - PDF) e del Piano educativo individualizzato (PEI)³⁵ viene esercitato il diritto all'istruzione e all'educazione di studenti/esse con disabilità, per questo è di particolare importanza che la realizzazione avvenga in collaborazione tra scuola ed enti territoriali "che hanno le finalità della cura della persona e della gestione dei servizi sociali ed anche delle famiglie" (MIUR, 2009, p. 7), allo stesso tempo risulta necessaria una costante verifica, in itinere, per far sì che tali documenti siano realmente rappresentativi dei bisogni educativi dell'alunno/a.

In supporto all'applicazione della Legge 104/92, sono stati varati, successivamente, dei decreti attuativi che permettessero di realizzare l'integrazione scolastica in maniera più efficace ed efficiente.

In particolare, il DPR del 24 febbraio 1994³⁶ in cui vengono individuate e chiarite le competenze di tutti gli attori coinvolti (Aziende Sanitarie, Enti Locali, Istituzioni Scolastiche, Famiglie) promuovendo una visione collaborativa e di condivisione delle proprie risorse per raggiungere l'obiettivo dell'integrazione scolastica, sviluppare al meglio le potenzialità di alunni/e con disabilità, e concretizzare il diritto all'istruzione e all'educazione.

Si tratta, infatti di atti normativi che indirizzano verso una prospettiva di cura pedagogica e sociale di natura olistica e sistemica e che, a partire dai bisogni della persona, indicano i principi e gli strumenti atti a supportarla in direzione dello sviluppo

³⁴ **Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107** <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> (visionato il 23 marzo 2022).

³⁵ Per maggiori specifiche vedere *Nomenclatura*.

³⁶ **Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.** <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/04/06/094A2245/sg> (visionato il 7 aprile 2022).

delle potenzialità individuali e della piena integrazione comunitaria (Mura, 2016, p. 104).

2.4. Legge N.59/97

Attraverso la disposizione normativa dell'art. 21 della legge 25 marzo 1997, n. 59³⁷, secondo cui le scuole acquisiscono sia autonomia organizzativa che didattica, il sistema italiano si trasforma da verticistico (all'apice il ministero della Pubblica Istruzione) a policentrico, dove diversi attori (Regioni, enti locali, istituzioni scolastiche) agiscono in base a differenti competenze e responsabilità (Cottini, 2017, p. 34). Nello specifico per autonomia organizzativa al comma 8, art. 21, L.59/97, viene dichiarato che essa

è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale.

Per quanto riguarda l'autonomia didattica al comma 9 viene enunciato che questa

è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti.

³⁷ **Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.** <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/03/17/097G0099/sg> (visionato il 7 aprile 2022).

Riassumendo con le parole di Onger (2019, pp. 17-18),

Alla scuola vengono riconosciute l'autonomia e la personalità giuridica, che prevedono:

- l'autonomia didattica intesa come flessibilità e dinamicità nell'applicare le normative rispettando la legge; nello specifico, si riconosce la libertà di insegnamento e di scelta educativa della famiglia, il diritto all'apprendimento degli alunni;
- l'autonomia organizzativa: adattamento del calendario scolastico, impiego flessibile dei docenti nelle classi in coerenza con il POF (oggi PTOF), organizzazione del tempo scuola;
- l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo;
- l'autonomia finanziaria;
- l'autonomia funzionale.

A seguito di tale Legge fu varato il DPR 275/99³⁸ che la regolamentava e prevedeva, come conseguenza diretta dell'autonomia scolastica, il Piano dell'Offerta Formativa (POF) definito come

il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia (Art. 3, comma 1).

È attraverso questo documento, elaborato dal collegio docenti, che “si dovrebbe esprimere pienamente la sensibilità della comunità verso l'accoglienza degli studenti [e delle studentesse] con difficoltà” (Cottini, 2017, p. 35), proprio perché nella sua formulazione viene tenuto di conto “delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti” (Art. 3, comma 3).

Facciamo riferimento, di seguito, ad alcune delle più significative azioni che dovrebbero intraprendere le scuole autonome, in particolare (art. 4):

- attuare percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto di apprendere e alla crescita educativa di tutti/e gli/le alunni/e (comma 1);
- riconoscere e valorizzare la diversità (comma 1);
- promuovere le potenzialità di ciascuno/a adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo (comma 1);

³⁸ **D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275** Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (visionato il 7 aprile 2022).

- regolare i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli/le alunni/e (comma 2);
- adottare differenti forme di flessibilità: dall'articolazione modulare del monte ore annullale a quella dei gruppi degli/le alunni/e provenienti dalle stesse o differenti classi e anni di corso all'attivazione di percorsi didattici individualizzati (comma 2);
- assicurare la realizzazione di iniziative scolastiche di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale (comma 4).

A concludere il tragitto dall'inserimento all'integrazione scolastica degli/le alunni/e con disabilità e bisogni speciali sono: la Legge 10 marzo 2000, n. 62 "*Norme per la parità scolastica e disposizione sul diritto allo studio e all'istruzione*"³⁹ che pone l'obbligatorietà di accogliere, per le scuole paritarie, alunni/e con disabilità altrimenti perderebbero la parità (Nocera, 2021), e la Legge 8 novembre 2000, n. 328 "*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*" che

all'art. 14 prevede l'obbligo per i Comuni di coordinare i diversi servizi (compresi quelli scolastici) necessari a realizzare il progetto di vita delle persone con disabilità nel quadro dei piani di zona di cui al successivo art. 19, tenendo conto di alcuni «livelli essenziali» di prestazioni sociali indicati nell'art. 22 [...] (Nocera, 2021, p. 67).

Entrando nel nuovo secolo, la progressiva attenzione e cura nei confronti dei bisogni espressi dagli/le alunni/e con disabilità, e la volontà di assicurare a tutti/e il diritto all'istruzione e all'educazione, sembra mostrare quanto queste persone possano rappresentare "una risorsa per la scuola e per la società" (Mura, 2015, p. 37), avvicinandosi sempre più verso una prospettiva inclusiva della scuola.

Infatti, mentre il quadro internazionale è ancora alle prese con una situazione che va dall'esclusione dai percorsi educativi al superamento delle scuole speciali e all'assunzione di modalità organizzative parzialmente integrative, lo scenario italiano è davanti alla scelta dell'inclusione la cui condizione è l'analisi critica del quadro teorico integrativo e delle pratiche conseguenti (Medeghini, 2015, p. 8).

3. Le leggi relative all'inclusione scolastica degli/le alunni/e con disabilità

Riteniamo doveroso citare alcuni avvenimenti che a livello internazionale, a partire dalla fine degli anni '70, sono risultati essenziali per l'inclusione scolastica quali: il *Rapporto Warnock* (1978) che ha introdotto la nozione di Bisogni Educativi

³⁹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/03/21/000G0099/sg> (visionato il 7 aprile 2022).

Speciali; la *Dichiarazione di Salamanca* (1994) rappresentativa dell'impegno per un'educazione per tutti e tutte; la *Carta di Lussemburgo* (1996) che riporta i principi e le strategie per una scuola che sia veramente «per tutti e per ciascuno»; l'*ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute* (2001) che sdogana una nuova visione della salute e del concetto di disabilità; la serie di *Key Principles* dell'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2003 – 2009 – 2011 – 2021) con lo scopo di promuovere prima un'integrazione, e poi un'inclusione scolastica attraverso delle raccomandazioni per gli attori che partecipano a tale processo; la *Dichiarazione sui diritti per le persone con disabilità* (2006) che sancisce il diritto alla piena inclusione in ogni contesto delle persone con disabilità; infine le *Linee guida sull'educazione inclusiva* (2009) in cui viene ribadita l'importanza dell'educazione inclusiva come processo trasformativo, che incide non solo nella scuola ma in tutti i contesti di apprendimento, formali e informali⁴⁰.

Negli anni successivi si susseguono documenti e comunicazioni da parte sia della Commissione Europea⁴¹ che dalle Nazioni Unite⁴² per la promozione di politiche che supportino l'inclusione scolastica e per lo sviluppo, l'implementazione di azioni che garantiscano un'educazione di qualità, equa e inclusiva per tutte/i (Ciambrone, 2021). Vengono promulgate raccomandazioni e disposizioni che mettono in luce o ribadiscono l'importanza di riflettere sulle prospettive riguardanti gli/le alunni/e con disabilità, e la necessità di apportare cambiamenti, modifiche, migliorie al sistema scolastico di ogni Paese per vedere

affermare ed estendere orientamenti valoriali, politici e pedagogici che garantissero a tutti gli studenti, con particolare attenzione ai giovani con disabilità, un'adeguata offerta formativa da realizzare in contesti educativi regolari e condivisi da tutti gli alunni, per

⁴⁰ Per le specifiche vedere *Appendice - Tabella 1*.

⁴¹ 2008 – *Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica* <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:IT:PDF>; 2009 – *Istruzione e formazione 2020* https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/2011/July/d_2_ET%202020%20Sintesi.pdf; 2010 – *Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno verso un'Europa senza barriere* <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:it:PDF>; 2015 – *Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la Cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020) - Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)) (visionati il 22 aprile 2022).

⁴² ONU 2015 - *Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*: Obiettivo 4 “Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti” <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/> (visionato il 22 aprile 2022).

tutti i livelli di istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università (TreeLLLe et al., 2011, p. 31).

L'evoluzione internazionale verso una prospettiva inclusiva rappresenta per l'Italia, più che un repentino cambiamento,

un'opportuna curvatura che, da un lato, amplia l'orizzonte alla considerazione della diversità come caratteristica di tutti e di ognuno e, dall'altro, orienta maggiormente la riflessione e le prassi sull'individuazione di barriere e degli ostacoli sociali, in grado di rendere difficoltosa la partecipazione di ogni persona alla vita comunitaria (Cottini, 2017, p. 36).

È con il nuovo secolo che, quindi, si prefigura una visione maggiormente complessa e più aperta rispetto a quella integrativa, una visione inclusiva, iniziando ad assaporare un "clima di graduale superamento della prospettiva dell'integrazione a favore di una più ampia concezione inclusiva" (Dovigo, 2008, p. 13).

Si prospetta dunque la sfida di creare una società realmente e pienamente inclusiva in cui "la persona che manifesta un bisogno educativo speciale, al pari di ogni altra, abbia la possibilità di elaborare e realizzare il proprio Progetto di vita e di esperire la propria condizione di cittadinanza attiva" (Mura, 2016, p. 106). Questo può avvenire grazie anche ad un cambio di significato, cioè a "un nuovo modo di leggere la disabilità, che estende i propri confini anche nei confronti di chi vive condizioni di svantaggio sociale, culturale, economico, linguistico (dunque, *non diagnosticabili*)" (Amatori, 2019, p. 60). Le aspettative riguardo ad una scuola inclusiva sono legate a lasciarsi alle spalle l'idea dell'accoglienza come tolleranza e inserimento e acquisire la visione di una scuola in grado di riconoscere che servono

[...] interventi didattici pertinenti, perché al *bisogno speciale* non si può rispondere in modo stereotipato; al tempo stesso, pone una domanda di attenzione specifica per tutti gli alunni, ciascuno diverso dagli altri e con specifici bisogni da soddisfare e risorse personali da valorizzare (TreeLLLe et al., 2011, p. 91).

3.1. Legge 18/2009

Il 3 marzo 2009, con la Legge n. 18, l'Italia ratifica la Convenzione delle Nazioni Unite (2006), con entrata in vigore dal 15 marzo dello stesso anno, ed istituisce l'*Osservatorio Nazionale sulla condizione delle Persone con Disabilità*⁴³

⁴³ Nota: Il 6 luglio 2011 si è tenuta la prima riunione plenaria dell'Osservatorio in cui sono stati costituiti i gruppi di lavoro, con l'obiettivo di esaminare e, nel caso, integrare la normativa di riferimento ma soprattutto elaborare delle proposte conseguenti; inoltre vengono approvate le "Note

presieduto dal Ministro del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali al fine di promuovere la piena integrazione delle persone con disabilità. “Le funzioni di questo organismo sono consultive e di supporto tecnico-scientifico per l’elaborazione delle politiche nazionali in materia di disabilità, nel rispetto dei cinquanta articoli della convenzione” (Cottini, 2017, p. 40), questo lo fa portando a termine i seguenti compiti (art. 3 co. 5):

- a) promuovere l'attuazione della Convenzione [...] ed elaborare il rapporto dettagliato sulle misure adottate [...], in raccordo con il Comitato interministeriale dei diritti umani;
- b) predisporre un programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità, in attuazione della legislazione nazionale e internazionale;
- c) promuovere la raccolta di dati statistici che illustrino la condizione delle persone con disabilità, anche con riferimento alle diverse situazioni territoriali;
- d) predisporre la relazione sullo stato di attuazione delle politiche sulla disabilità [...];
- e) promuovere la realizzazione di studi e ricerche che possano contribuire ad individuare aree prioritarie verso cui indirizzare azioni e interventi per la promozione dei diritti delle persone con disabilità.

Nello stesso anno, il MIUR con la nota prot. n. 4274 del 4 agosto trasmette le *Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità*, le quali, in una prima parte, ripercorrono le principali tappe legislative dell'integrazione scolastica, sia italiane che internazionali, e nella seconda, prendendo come punto di riferimento l'ICF, evidenziano criticità nelle pratiche operative scolastiche e propongono interventi che coinvolgano tutti coloro che fanno parte del processo, così da permettere un livello qualitativamente migliore di integrazione. Proprio perché il processo di integrazione va pensato come una costruzione *in progress* (Mura, 2016, p. 106), viene ribadito che

l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adagiarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale dell'integrazione trasformandola da un processo di

metodologiche per l'organizzazione del lavoro delle commissioni dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle Persone con Disabilità” dove sono presentati l'inquadramento generale del lavoro dell'Osservatorio e l'assetto operativo complessivo. <http://sitiarcheologici.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/Documents/NotemetodologicheItalia.pdf> <https://fproma.cisl.it/index.php/diritti-dei-disabili-sul-posto-di-lavoro-45920/806-osservatorio-nazionale-sulla-condizione-delle-persone-con-disabilita-relazione-al-parlamento> (visionati il 22 aprile 2022).

crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni a una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti burocratici (MIUR, 2009, p. 3)⁴⁴.

Le *Linee guida* presentano delle indicazioni sia per quanto riguarda la parte dell'organizzazione, spiegando il ruolo degli Uffici Scolastici Regionali e i rapporti interistituzionali, sia, in maniera più specifica, per la dimensione inclusiva della scuola precisando (1) il ruolo del Dirigente Scolastico, (2) la corresponsabilità educativa e formativa dei docenti, ciò che concerne (3) il personale ATA e l'assistenza di base, e (4) la collaborazione con le famiglie.

Pertanto, con le *Linee guida* “si riconosce la responsabilità educativa di tutto il personale della scuola e si ribadisce la necessità della corretta e puntuale progettazione individualizzata per l'alunno con disabilità, in accordo con gli Enti locali, l'ASL e le famiglie” (MIUR, 2009, p. 4); oltre a ciò “si insiste sul coinvolgimento di tutti i docenti nella presa in carico del processo di insegnamento-apprendimento e sulla valutazione degli alunni con disabilità a loro affidati [...]. Si specifica, inoltre, che la valutazione dovrà essere sempre considerata come analisi dei processi e non solo come valutazione delle performance” (Cottini, 2017, p. 36).

La maggior consapevolezza della presenza nelle classi degli/le alunni/e con differenti bisogni, con disturbi dell'apprendimento più o meno incisivi, e il crescente dibattito internazionale ha comportato in Italia “l'emanazione di norme che hanno cercato di enfatizzare la prospettiva inclusiva, con una più ampia considerazione del contesto” (*Ivi*, p. 42).

3.2. *Legge 170/2010*

Con la Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010⁴⁵, vengono finalmente riconosciuti i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) quali dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia⁴⁶, che “si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana” (art. 1 co. 1). Gli obiettivi che la legge persegue sono (art. 2 co. 1):

- a) garantire il diritto all'istruzione;

⁴⁴<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0> (visionato il 23 aprile 2022).

⁴⁵ L. 170/2010 **Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. (10G0192)**. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg> (visionato il 23 aprile 2022)

⁴⁶ Per maggiori specifiche vedere *Nomenclatura*.

- b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
- c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
- e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
- f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
- g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola, e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
- h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

La Legge 170/2010 prevede che gli/le alunni/e con Disturbi Specifici di Apprendimento non necessitino di insegnanti di sostegno ma di un lavoro congiunto da parte del gruppo docenti (per i quali per gli anni 2010-2011 è prevista una formazione adeguata sul tema) e anche di impegno da parte della famiglia, soprattutto fino alla secondaria di I grado. Per le/gli alunne/i è prevista una didattica individualizzata e personalizzata⁴⁷, che tiene in considerazione le loro specificità, con la possibilità di utilizzare strumenti compensativi e misure dispensative⁴⁸, oltre a prevedere forme di valutazione e verifica adeguate (art. 5). “Nello specifico, [...] cerca di impostare una riflessione sulla didattica da mettere in campo per creare le condizioni di un efficace ed efficiente apprendimento dell’allievo” (Cottini, 2017, p. 43).

Oltre alla Legge 170/2010, che rimarca quanto sia necessario per la scuola mettere al primo posto l’attenzione e la cura della persona con le sue peculiarità, ci sono stati altri dispositivi normativi specifici per alunni/e con DSA, come il Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011⁴⁹, attuativo della suddetta legge, e le *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di*

⁴⁷ Nota: sulla base di quanto indicato nella **Legge 53/2003** che ha riformato il sistema scolastico italiano “al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione” (Art. 1 co. 1) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg> (visionato il 23 aprile 2022), e nel **D.Lgs 59/2004** che in riferimento alla scuola dell’infanzia afferma che essa “accogliendo e valorizzando le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità” (art. 5 co. 1) <https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf> (visionato il 23 aprile 2022).

⁴⁸ Per maggiori specifiche vedere *Nomenclatura*.

⁴⁹ https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf (visionato il 23 aprile 2022).

*apprendimento*⁵⁰ ad esso allegate. Quest'ultime riportano indicazioni, in linea con le ricerche e conoscenze scientifiche del tempo, per lo sviluppo di percorsi operativi che prevedano una didattica individualizzata e personalizzata, nella quale convergono l'utilizzo di strumenti compensativi e l'applicazione di misure dispensative. Ciò è possibile solamente se viene redatto un *Piano Didattico Personalizzato* (PDP)⁵¹ dove vengono riportate e formalizzate le modalità didattiche personalizzate, le attività di recupero individualizzato, gli strumenti compensativi e le misure dispensative; essenziale nella predisposizione del documento è la collaborazione con la famiglia.

Tali indicazioni

pongono attenzione nei confronti di una serie di condizioni non considerate in precedenza, salvaguardando però la centralità della funzione didattica, senza delegare a specialisti esterni compiti propri della professione docente, ferma restando la consapevolezza della complessità del problema, della necessità di raccordarsi con gli specialisti e di collaborare strettamente con i genitori (Cottini, 2017, pp. 43-44)

Un paio di anni dopo la Legge 170/2010, il principio di personalizzazione del percorso didattico viene esteso anche ad alunne/i che presentano difficoltà differenti dalla disabilità o dai disturbi specifici di apprendimento. Difatti, il 27 dicembre 2012 il MIUR emana la Direttiva “*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*”⁵². Forte del modello ICF che permette di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES)⁵³ di alunni/e a prescindere da preclusive tipizzazioni, la Direttiva delinea e precisa la strategia inclusiva della scuola, offrendo un'adeguata e personalizzata risposta al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli/le alunni/e in situazione di difficoltà. Cioè, non solo per coloro che hanno certificazioni relative a disabilità o DSA ma anche per coloro che “hanno difficoltà di apprendimento dovute a svantaggio personale, familiare e socio ambientale” (d'Alonzo, 2018, pp. 15-16), possa presentarsi questa con continuità o per determinati periodi.

Pertanto, la suddetta Direttiva non solo introduce il concetto di Bisogni Educativi Speciali, definendoli e fornendo indicazioni riguardo le possibili strategie di intervento, ma evidenzia quale sia l'orientamento del Ministero ovvero quello di

⁵⁰ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459> (visionato il 23 aprile 2022).

⁵¹ Per maggiori specifiche vedere *Nomenclatura*.

⁵² <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1e3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837> (visionato il 24 aprile 2022).

⁵³ Per maggiori specifiche vedere *Nomenclatura*.

assumere una postura più pedagogica che diagnostica, posizionandosi in una dimensione di funzionamento piuttosto che di svantaggio, in linea con i principi dell'ICF. Il percorso intrapreso “può portare a una reale modifica dell'approccio didattico, facendo tesoro della tradizione dell'integrazione italiana [...] da considerare nei suoi innegabili meriti, ma anche nei limiti che richiedono un'apertura di prospettiva coraggiosa e decisa” (Cottini, 2017, pp. 46-47). È un cammino che si avvicina in maniera crescente ad una prospettiva inclusiva ma che, comunque, è ancora in divenire:

Il fatto che aumentino i ragazzi con bisogni educativi speciali nelle nostre scuole, a causa delle differenze linguistiche e culturali, del diffuso disagio sociale, delle difficoltà di apprendimento, diventa così un punto di partenza per re-impostare una scuola più accogliente, ripensando il concetto di *normalità*, ripensando in generale il modello didattico che sovente crea difficoltà a prescindere dalla presenza di bisogni speciali (Pinnelli, 2015, p. 186).

Nel 2013 seguono altri due documenti ministeriali: la Circolare n. 8 del 6 marzo, *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”*. *Indicazioni operative*⁵⁴, che definisce le strategie applicative sia a livello di Istituto (GLI) che territoriale (CTI) e introduce la creazione per le scuole di un Piano Annuale di Inclusione (PAI)⁵⁵, e la Nota n. 2563 del 22 novembre *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013-2014. Chiarimenti*⁵⁶ che con spunti di riflessioni e precisazioni relative ai BES risponde alle richieste da parte delle scuole di maggior chiarezza (nel 2019 verrà emanata un'altra circolare a riguardo, sempre per fare luce su alcuni punti, anche in riferimento a bambini/e plusdotati/e⁵⁷).

Questi provvedimenti, hanno dato “visibilità e adeguato riconoscimento di diritti a una vasta gamma di differenze e diversità, a lungo rimaste poco considerate, in quanto non tutelate da certificazioni attestanti deficit” (Cottini, 2017, p. 44) ampliando, così, il quadro normativo sull'inclusione scolastica. In aggiunta, hanno fatto sì che le scuole, le famiglie e l'opinione pubblica prendessero in considerazioni “problematiche che necessitano di risposte pedagogiche e didattico-

⁵⁴ <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20130611/circolare-ministeriale-8-del-6-marzo-2013-strumenti-di-intervento-per-gli-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.pdf> (visionato il 26 aprile 2022).

⁵⁵ Per maggiori specifiche vedere *Nomenclatura*.

⁵⁶ https://www.istruzione.it/allegati/prot2563_13.pdf (visionato il 26 aprile 2022).

⁵⁷ Nota Ministeriale n. 562 “**Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti**” del 3 aprile 2019. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+bisogni+educativi+speciali+%28BES%29.+Chiarimenti.pdf/11f6467c-ed40-d793-746a-f3b04a6d4906?version=1.0&t=1555667446450> (visionato il 26 aprile 2022).

metodologiche di carattere inclusivo” (Mura, 2016, p. 108), rimarcando la necessità di mantenere al centro dell'intervento il bambino o la bambina, il giovane o la giovane, l'adulto o l'adulta, in quanto persona con potenzialità da sviluppare e diversità da valorizzare.

3.3. *Legge 107/2015 > D.Lgs. 66/2017 > D.Lgs. 96/2019*

Altra legge importante, anche per quanto riguarda le disposizioni sull'inclusione scolastica, è la n. 107 del 13 luglio 2015⁵⁸, nota come riforma della «Buona Scuola» che, come finalità strategica, si pone di dare la piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche. Le deleghe previste dalla legge sono state esercitate tramite 8 decreti attuativi (dal n.59 al n.66)⁵⁹, in questa sede verrà riportato solamente il Decreto Legislativo che tratta esplicitamente dell'inclusione scolastica, cioè il n. 66 del 13 aprile 2017⁶⁰, “ampiamente migliorato dal D.Lgs. 96 del 2019⁶¹ e (che) comprende molti dei principi dell'ICF e della Convenzione ONU” (Nocera, 2021, p. 74). Questi riferimenti si possono già trovare nell'articolo 1, il quale parlando di inclusione scolastica sostiene che essa

- a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde a differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto dell'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita;
- b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio;
- c) è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti.

⁵⁸ **Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per riordino delle disposizioni vigenti** <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (visionato il 26 aprile 2022).

⁵⁹ Per approfondimenti vedere *Appendice-Tabella 2*.

⁶⁰ **Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107** <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> (visionato il 26 aprile 2022).

⁶¹ **Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità», a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»** <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg> (visionato il 26 aprile 2022).

A distanza di quasi cinquant'anni dalla legge 517/77 e di trenta dalla legge 104/92, tali premesse hanno una notevole rilevanza e sono rappresentative dello sviluppo desiderato creando grandi aspettative; quest'ultime, purtroppo, vengono parzialmente disattese con l'Articolo 2 in cui si riporta che le disposizioni sono applicabili esclusivamente a coloro che hanno una disabilità certificata, “dimenticando che non si fa inclusione di singoli alunni, ma si devono creare contesti inclusivi per «tutti e per ciascuno»” (Cottini, 2017, p. 47).

Nel Decreto 66/2017, integrato e modificato dal D.Lgs. 96/2019, vengono trattate questioni che vanno dalle competenze dello Stato (art. 3 commi da 1 a 6) all'accessibilità degli edifici e del materiale scolastico (art. 3 co. 5-6 e art. 4 co. 2), dalle richieste e assegnazioni di risorse (trattate in molti articoli) alla valutazione della qualità dell'inclusione scolastica (art. 4 co. 1-2 e art. 2 co. 1), dalle figure coinvolte nel processo inclusivo, quali studente/essa con disabilità (art. 1, art. 5 co. 4, art. 9 co. 11), famiglia (trattata in vari articoli), collaboratori scolastici (art. 3 co. 2-4-5), Operatori di Enti Territoriali (art. 3 co. 4-5) e docenti (riportati in numerosi articoli), all'accomodamento ragionevole (presente in vari articoli), dalla formazione iniziale (art. 11-12) alla formazione in servizio (art. 13).

Il Decreto formalizza con norma legislativa sia il Piano per l'inclusione (art. 8), che fa parte del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), sia i Centri Territoriali di Supporto⁶² (art. 9) sia l'istruzione domiciliare (art. 16), garantisce la continuità educativa introducendo condizioni concrete (art. 14), ribadisce la corresponsabilità educativa dell'intera comunità (art. 1, 7 e 9) essenziale per la realizzazione di una piena inclusione. Il suddetto Decreto inoltre presenta varie novità, come:

- l'utilizzo dell'ICF come paradigma di riferimento per la predisposizione della documentazione necessaria, quale Profilo di Funzionamento (art. 5), Piano Educativo Individualizzato (art. 7) e Progetto individuale (art. 6);
- la modificazione dei compiti, della composizione e degli ambiti di applicazione dei Gruppi di lavoro per l'inclusione (GLI), e l'attivazione di Gruppi di lavoro per l'inclusione sia a livello regionale (GLIR) che territoriale (GIT)⁶³(art. 9);
- l'istituzione dell'*Osservatorio scolastico permanente per l'inclusione scolastica* (art. 15) che analizza e studia le tematiche inerenti all'inclusione, monitora le azioni per l'inclusione scolastica, propone accordi inter-istituzionali e sperimentazioni in materia di innovazione metodologico-didattica e disciplinare, offre pareri e proposte sugli atti normativi relative all'inclusione scolastica (art. 15 co.2) (cfr. Fogarolo & Onger, 2019; Nocera, 2021, pp. 75-77).

⁶² Per maggiori specifiche vedere *Nomenclatura*.

⁶³ Per maggiori specifiche vedere *Nomenclatura*.

Infine, il D.Lgs. 66/2017, perfezionato con il D.Lgs. 96/2019, va a modificare 3 articoli della Legge 104/1992, nello specifico:

- all'Art. 4 *Accertamento dell'handicap* viene aggiunto il comma 1-bis nel quale è delineato un percorso di accertamento specifico per le persone in età evolutiva;
- all'Art. 12 *Diritto all'educazione e all'istruzione* vengono soppressi i commi 6,7, e 8 relativi alla Diagnosi Funzionale e all'atto di indirizzo sui compiti delle ASL, e viene modificato il comma 5 (riportato già nel paragrafo precedente nella sezione relativa alla Legge 104);
- l'Art. 15 *Gruppi per l'integrazione scolastica* viene sostituito con l'art. 9 *Gruppi per l'inclusione scolastica*⁶⁴.

Nocera (2021) fa una precisazione riguardo a tale Decreto, ovvero che la maggior parte delle innovazioni non possono essere applicate perché non sono stati emanati i regolamenti applicativi. Infatti, senza questi

le novità rimangono solo sulla carta, con grave sconcerto delle associazioni di persone con disabilità e dei loro familiari, che le hanno fortemente volute e che hanno contribuito fattivamente alla loro formulazione (p. 78).

Il Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020 n.182⁶⁵ cerca di sopperire ad alcune criticità presenti nel D.Lgs. 66/2017 attraverso delle disposizioni correttive e integrative. Con questi ultimi Decreti si va a definire maggiormente la traiettoria che conduce verso la piena inclusione, grazie all'adozione di "una prospettiva bio-psico-sociale che si ispira all'antropologia ICF-CY (OMS, 2002; 2007), per orientare quelle che sono le proposte volte a promuovere un'inclusione scolastica realmente significativa ed efficace" (Ianes, 2021a, p. 18). Infatti, il Decreto 182/2020 oltre a precisare composizione, funzionamento del Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLO)⁶⁶ e definire le modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno, decreta l'adozione, in maniera uniformata, del modello di Piano Educativo Individualizzato a livello nazionale, allegandovi le Linee Guida per sua la stesura definendone i criteri, le tempistiche e le modalità. Con la sentenza n. 9795/21 del 14 settembre 2021 del TAR del Lazio, però, il decreto e i suoi allegati

⁶⁴ Per maggiori specifiche vedere in *Appendice-Tabella 3*.

⁶⁵ **Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66** [https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf) per consultare i vari allegati vedi <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html> (visionati il 28 aprile 2022).

⁶⁶ Per maggiori specifiche vedere *Nomenclatura*.

sono stati annullati; il MIUR pertanto ha fornito, con la nota n.2044⁶⁷, delle indicazioni operative su come redigere il PEI per l'a.a. 2021-2022.

La Legge di Bilancio 2021⁶⁸ (art.1 commi 960-962) poi incrementa la dotazione dell'organico dell'autonomia⁶⁹ (disciplinato dalla Legge 107/2015, art. 1 co. 63, costituito da posti comuni, posti sostegno e posti per il potenziamento) di un totale di 25mila posti di sostegno distribuiti tra il 2021 e il 2024, e stanziando fondi sia per l'acquisizione e manutenzione di attrezzature tecniche e sussidi didattici sia per la realizzazione di interventi di formazione obbligatoria.

Infine, con la Legge di Bilancio 2022⁷⁰ viene istituito il *Fondo per l'assistenza all'autonomia e alla comunicazione degli alunni con disabilità*, destinato al potenziamento dei servizi per alunni/e con disabilità delle scuole di ogni ordine e grado, con una dotazione di 100 milioni di euro⁷¹ a decorrere dall'anno 2022 (art. 1 co. 179-180).

È doveroso, prima di concludere, fare un piccolo inciso: la Pandemia da COVID-19, iniziata in Italia da marzo 2020 ha comportato l'emanazione di numerosi provvedimenti relativi alla scuola⁷², i quali erano giustificati dalla «necessità e

⁶⁷ Nota Ministeriale del 17 settembre 2021 https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2021/09/m_pi.AOODGSIP.REGISTRO-UFFICIALEU.0002044.17-09-2021-2.pdf (visionato il 28 aprile 2022).

⁶⁸ Legge 30 dicembre 2020 n. 178 **Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2021 e bilancio pluriennale per il triennio 2021-2023** <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/12/30/20G00202/sg> (visionato il 28 aprile 2022).

⁶⁹ Per specifiche vedi Nota MIUR del 5 settembre 2016 https://www.istruzione.it/allegati/2016/prot2852_16.pdf (visionato il 28 aprile 2022).

⁷⁰ Legge 30 dicembre 2021 n. 234 **Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024** <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/31/21G00256/sg> (visionato il 28 aprile 2022).

⁷¹ Raddoppiato con il “Decreto Milleproroghe 2022”, D.Lgs. 30 dicembre 2021 n. 228 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/02/28/22A01375/sg> convertito in Legge 25 febbraio 2022 n. 15 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/02/28/22G00022/sg> (visionati il 28 aprile 2022).

⁷² Vedi: DPCM 8 marzo 2020 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/08/20A01522/sg>; Nota Ministeriale 17 marzo 2020 n. 388 https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/2598016 e, nello stesso giorno, DL n.18 (convertito con la Legge 27/2020) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/17/20G00034/sg>; DL 8 aprile 2020 n. 22 (convertito con la Legge 41/2020) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/08/20G00042/sg>; DL19 maggio 2020 n. 34 (convertito con la Legge 77/2020) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/05/19/20G00052/sg>; DM 26 giugno 2020 n. 39 «Piano Scuola 2020-2021» <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>; DPCM 24 ottobre 2020 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/10/25/20A05861/sg>; Nota Ministeriale 25 ottobre 2020 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Nota+n.1927+del+25+ottobre+2020.pdf/bd3065c8-ba9c-c308-fae0-7252a035d75c?version=1.1&t=1603707974956> DL 6 agosto 2021 n. 111 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/08/06/21G00125/sg>; DM 6 agosto 2021 n. 257 «Piano Scuola 2021-2022» https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf/212c8420-e07b-7719-

urgenza» (Nocera, 2021, p. 78) della situazione che richiedeva inevitabilmente una revisione del sistema didattico per mantenere una certa continuità scolastica.

Terminiamo il paragrafo riportando una sintesi dell'*excursus* storico della normativa riguardante la figura di insegnante di sostegno:

- 1975, *Commissione Falcucci*: evidenzia come la figura di insegnante specializzato sia necessaria per la realizzazione di interventi individualizzati; *DPR n. 970*⁷³: istituzione di corsi biennali di specializzazione per dirigenti e docenti;
- 1977, *Legge 517*: viene introdotta la figura di insegnante di sostegno⁷⁴;
- 1992, *Legge 104*: formazione e aggiornamento del personale docente in materia di integrazione scolastica, vengono garantire le attività di sostegno con l'assegnazione di docenti specializzati, di cui ne viene definito il ruolo di contitolarità⁷⁵;
- 2011, *DM 30 settembre*⁷⁶: relativo ai criteri e le modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno;

[8c6c-e6e8f99b175a?version=1.0&t=1628260180226](https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385570/nota_n_1237.pdf/cc1a7106-3aa9-0f1f-e874-162e39f843f2?version=1.0&t=1629096967266); Nota Ministeriale 16 agosto 2021 n. 1237 https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385570/nota_n_1237.pdf/cc1a7106-3aa9-0f1f-e874-162e39f843f2?version=1.0&t=1629096967266; DL 24 dicembre 2021 n. 221 (convertito con la Legge 11/2022) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/24/21G00244/sg>; DL 24 marzo 2022 n. 24 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/03/24/22G00034/sg>; DM 31 marzo 2022 n. 82 aggiornamento «Piano Scuola 2021-2022» <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-82-del-31-marzo-2022> (tutti i su citati siti sono stati visionati il 28 aprile 2022).

⁷³ DPR 31 ottobre 1975 n. 970, **Norme in materia di scuole aventi particolari finalità** http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr970_75.html (visionato il 28 aprile 2022); a seguire anche la CM del 28 settembre 1976 n. 3415 che autorizza le scuole a proseguire la formazione e specializzazione.

⁷⁴ Successivamente: viene emanato il DM del 3 giugno 1977 **Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da proporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità** <http://www.integrazionescolastica.it/article/487> (visionato il 28 aprile 2022), la figura di insegnante di sostegno viene inserita anche nell'organico della scuola dell'infanzia (L. 270/1982), e viene istituita una Commissione di Studio per il riordinamento dei corsi di specializzazione (DM 4 aprile 1984).

⁷⁵ Proseguono i provvedimenti riguardo ai corsi di specializzazione su sostegno con il DM del 27 giugno 1995 n.226 http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm226_95.html, il DM 26 maggio 1998 http://www.miur.it/0006menu_c/0012docume/0015atti_m/1011_crite.htm, il DM del 2 febbraio 2002 <http://attiministeriali.miur.it/anno-2002/febbraio/dm-20022002.aspx>, e con il DM del 10 settembre 2010 n. 249, http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf integrato con il DM 25 marzo 2013 n. 81 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00120/sg> (visionati il 28 aprile 2022).

⁷⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>; in seguito sono stati emanati altri decreti relativi ai corsi di specializzazione come il DM del 1° dicembre 2016 n. 948 [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOOUFGAB.REGISTRO_DECRETI.000094.8.01-12-2016\[1\].pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOOUFGAB.REGISTRO_DECRETI.000094.8.01-12-2016[1].pdf) (visionati il 28 aprile 2022).

- 2015, *Legge 107*: accesso alle procedure concorsuali, per i posti di sostegno nei vari ordini e gradi, da parte di candidati/e in possesso del relativo titolo di specializzazione su sostegno⁷⁷;
- 2019, DM 8 febbraio n. 92⁷⁸: recante disposizioni sui percorsi di specializzazione per il sostegno ad alunni/e con disabilità delle scuole di ogni ordine e grado, e sulla relativa attivazione da parte delle università;
- 2020, D.Interm. 7 agosto n. 90⁷⁹: modifica il DM 92/2019 e precisa le disposizioni concernenti le prove di accesso ai percorsi di specializzazione sul sostegno agli alunni con disabilità;
- 2021, DL del 25 maggio n. 73⁸⁰: al cui art. 59 vengono trattate le nomine dei docenti di posto e di sostegno e la semplificazione delle procedure concorsuali del personale docente; DD del 21 giugno n. 188⁸¹: formazione obbligatoria del personale docente ai fini di permettere l'inclusione degli/lle alunni/e con disabilità e garantire la contitolarità della presa in carico.

4. Verso una scuola inclusiva

L'intenzione di delineare un quadro normativo sull'inclusione scolastica è nata data dalla volontà di comprendere i vari passaggi, avvenuti in quasi mezzo secolo, per poter raggiungere la tanto auspicata inclusione per tutti e tutte, consapevoli che questa non si sia ancora realizzata pienamente (Mura, 2016).

Sebbene in questa sede si sia parlato di un'evoluzione della normativa legislativa riguardante l'inclusione scolastica ciò non vuol dire che la situazione italiana sia omogenea e conforme a ciò che viene inteso per inclusione. Non vogliamo dire che non ci siano stati progressi, “ma è ancora molto diffusa l'abitudine che, quando oggi si discute di quella che definiamo scuola inclusiva, il pensiero vada alle persone

⁷⁷ Con i suoi successivi decreti attuativi del 13 aprile 2017, il n. 59 <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13:59> (visionato il 28 aprile 2022) e il n. 66.

⁷⁸ **Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni** <https://www.miur.gov.it/documents/20182/400076/Prot.+92+del+08-02-2019.pdf/9def6d43-b4b8-48ae-98e5-0a2c476ae35a?version=1.0&t=1549975372608> il MIUR, inoltre, con la Nota n. 12914 del 10 aprile 2019 fornisce chiarimenti in merito alle procedure di specializzazione su sostegno http://www.integrazionescolastica.it/upload/art1470/MIUR_nota_12914_10_04_19_sostegno.pdf (visionati il 28 aprile 2022).

⁷⁹ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/482871/Decreto+Interministeriale+n.90+del+7-08-2020.pdf/03f9811a-54dc-48d5-b095-4b689aacb329?version=1.0&t=1597228860138> (visionato il 28 aprile 2022).

⁸⁰ **Misure urgenti connesse all'emergenza da COVID-19, per le imprese, il lavoro, i giovani, la salute e i servizi territoriali** <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/05/25/21G00084/sg> (visionato il 28 aprile 2022)

⁸¹ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+Direttoriale+n.188+del+21+giugno+2021.pdf/7714287b-b175-2bf4-c7e9-87b24cec5df4?version=1.0&t=1632825930456> (visionato il 28 aprile 2022).

con disabilità e/o con difficoltà” (Onger, 2019, p. 15). In aggiunta, continuano ad esserci delle percezioni distorte sulla scuola inclusiva come “l’idea che ci sia una sorta di scuola a parte, pur essendo tutti gli alunni insieme. Allo stesso modo è consuetudine ritenere che esistano degli insegnanti che si occupano solo degli alunni che fanno fatica” (Ivi, p. 16).

Siamo d’accordo con le parole di Mura (2016) quando sostiene che è rischioso mettere in contrapposizione le due prospettive, inclusione e integrazione, mentre è importante fare tesoro delle esperienze passate e considerare i processi inclusivi come “il risultato e la prosecuzione evidente dei processi d’integrazione ai quali, per lungo tempo, la realtà internazionale ha guardato in termini di esempio” (Ivi, p. 109). Non è possibile fare una categorizzazione netta: o bianco o nero, o è integrazione o è inclusione. Bisogna vederle come un *continuum* che aspira al costante e crescente miglioramento, ovvero “la realizzazione di una società inclusiva, che comprende al suo interno anche un sistema educativo inclusivo ed equo” (Caldin, 2019, p. 261) dove vengano prese in considerazione la “singolarità e complessità di ogni persona, al fine di coltivarne e valorizzarne la crescita e lo sviluppo affettivo, cognitivo, corporeo, etico, estetico, relazionale e spirituale” (Mura, 2015, p. 24).

Se con l’integrazione, pur promuovendo interventi di cambiamento dell’ambiente, sempre e comunque interno alla scuola, il focus è sui bisogni individuali della persona con disabilità e delle conseguenti risposte personalizzate e specializzate (Caldin, 2019, pp. 275-276), con l’inclusione l’interesse si sposta: il contesto, sia scolastico che extrascolastico, diviene il protagonista dei processi inclusivi, proprio per il fatto che l’inclusione “è un processo che si sviluppa in una realtà molto complessa, dentro e fuori dalla scuola” (Ianes, 2021a, p. 19). Le azioni, quindi, non devono più essere progettate solo nell’ottica della persona con disabilità ma verso gli “ambienti educativi, di vita, di lavoro, tali da promuovere la piena partecipazione di tutti a tali contesti” (Palmieri, 2018, p. 134). L’innovazione sta nel ridurre “l’adattamento del contesto specifico in cui si colloca” (Canevaro, 2021, p. 19) la persona con disabilità e promuovere invece la creazione di “un ampio ecosistema in cui un soggetto si immette e da cui trae dei benefici anche non prossimali, che vengono da lontano, inscrivendosi quindi in uno spazio fisico e temporale ampio, che richiama il progetto di vita” (*Ibidem*).

Così la scuola, in quanto “depositaria del patrimonio culturale della nostra civiltà, [...] (e rappresentante di) un contesto formativo indispensabile per la crescita personale e sociale della persona” (d’Alonzo, 2020, p. 7), diviene il “propulsore istituzionale maggiormente qualificato” (Mura, 2018, p. 10) per posizionarsi come modello inclusivo, per l’intera comunità e per la stessa società, in cui “le differenze sono la normalità, sono la biodiversità che arricchisce gli

ecosistemi dove si apprende e ci si relaziona” (Ianes, 2021a, p. 11). Una scuola in cui vengano attuati validi interventi didattici e processi formativi di convivenza civile e relazionale “per favorire la soddisfazione delle esigenze di tutti gli allievi presenti in aula, del ragazzo intelligente, dell’allieva tranquilla, del soggetto con problemi comportamentali, dell’allievo con disabilità, del ragazzo straniero” (d’Alonzo, 2020, p. 6).

Come abbiamo più volte detto, per il momento non possiamo dire che il cammino per una scuola inclusiva abbia raggiunto la sua metà, ci sono ancora varie criticità su cui lavorare, ne riportiamo solo alcune a titolo esemplificativo: dai finanziamenti verso la scuola alla non assunzione di responsabilità (Canevaro, 2021), dalla carenza di competenze specifiche e didattiche alla poca applicazione di corresponsabilità e contitolarità (Fogarolo, 2019).

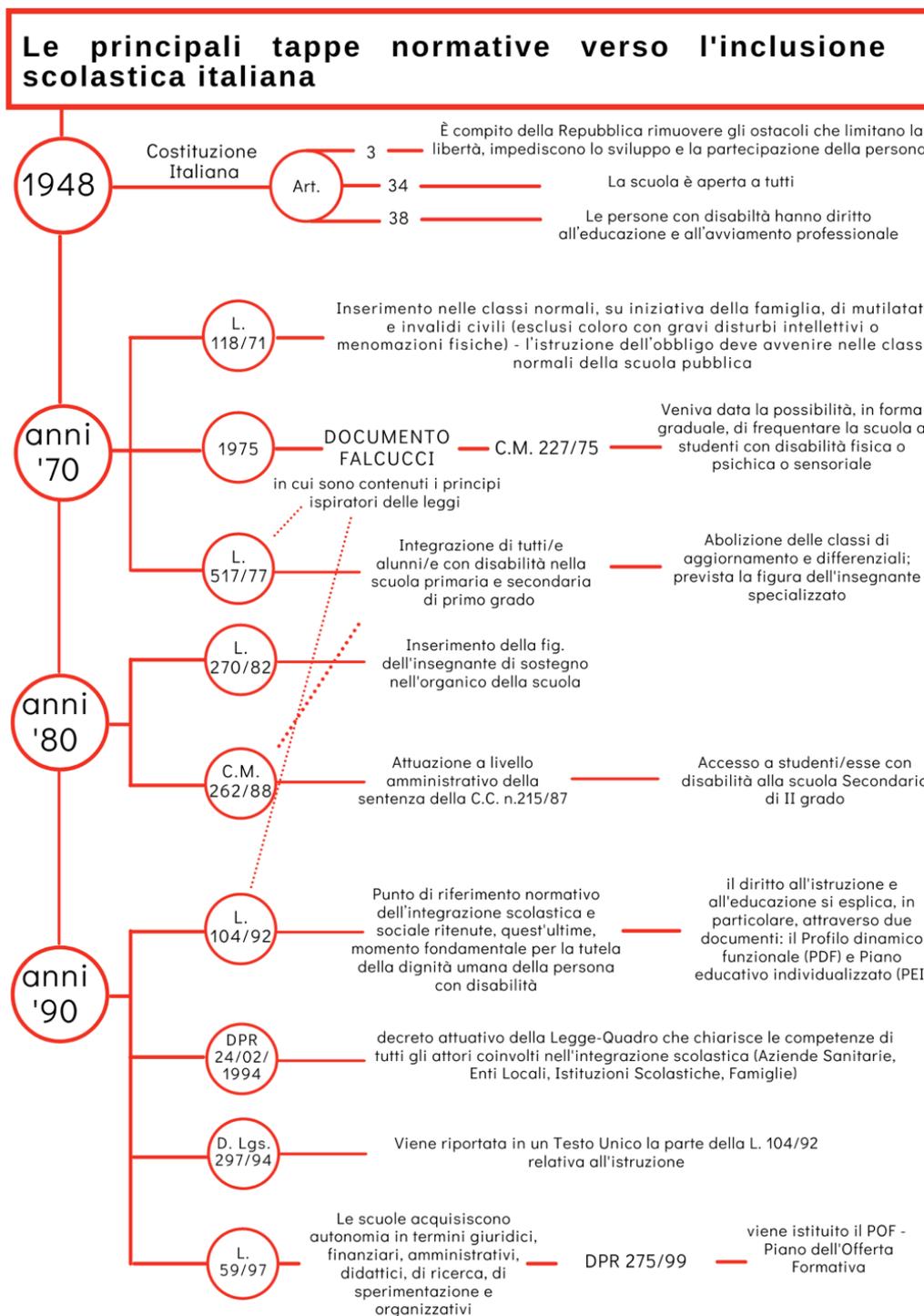
Per poter sopperire alle carenze o per poter affrontare le criticità, bisogna interiorizzare una prospettiva inclusiva che non sia vincolata alla concezione *mainstream* di normalità ma anzi che promuova la diversità come diritto di tutti e tutte quindi “una diversità che non si identifica solamente con la disabilità, ma comprende la molteplicità delle situazioni personali, così che è l’*eterogeneità* a divenire *normalità*” (TreeLLLe et al., 2011, p. 30).

In conclusione, sta alla comunità educativa, ivi compresa la società, che aspira ad essere inclusiva a trasformarsi in un contesto che sia

preparato, pronto, predisposto ad accogliere la persona “diversa” indipendentemente dalla sua presenza o meno in quel contesto ambientale e civile, dove, ad esempio, a scuola l’insegnante programma seguendo una logica inclusiva che diventa naturale, un *modus operandi* assunto, accettato e fatto proprio, perché ritenuto valido indipendentemente dalla presenza o meno di allievi con certificazione di disabilità (d’Alonzo, 2020, p. 16).

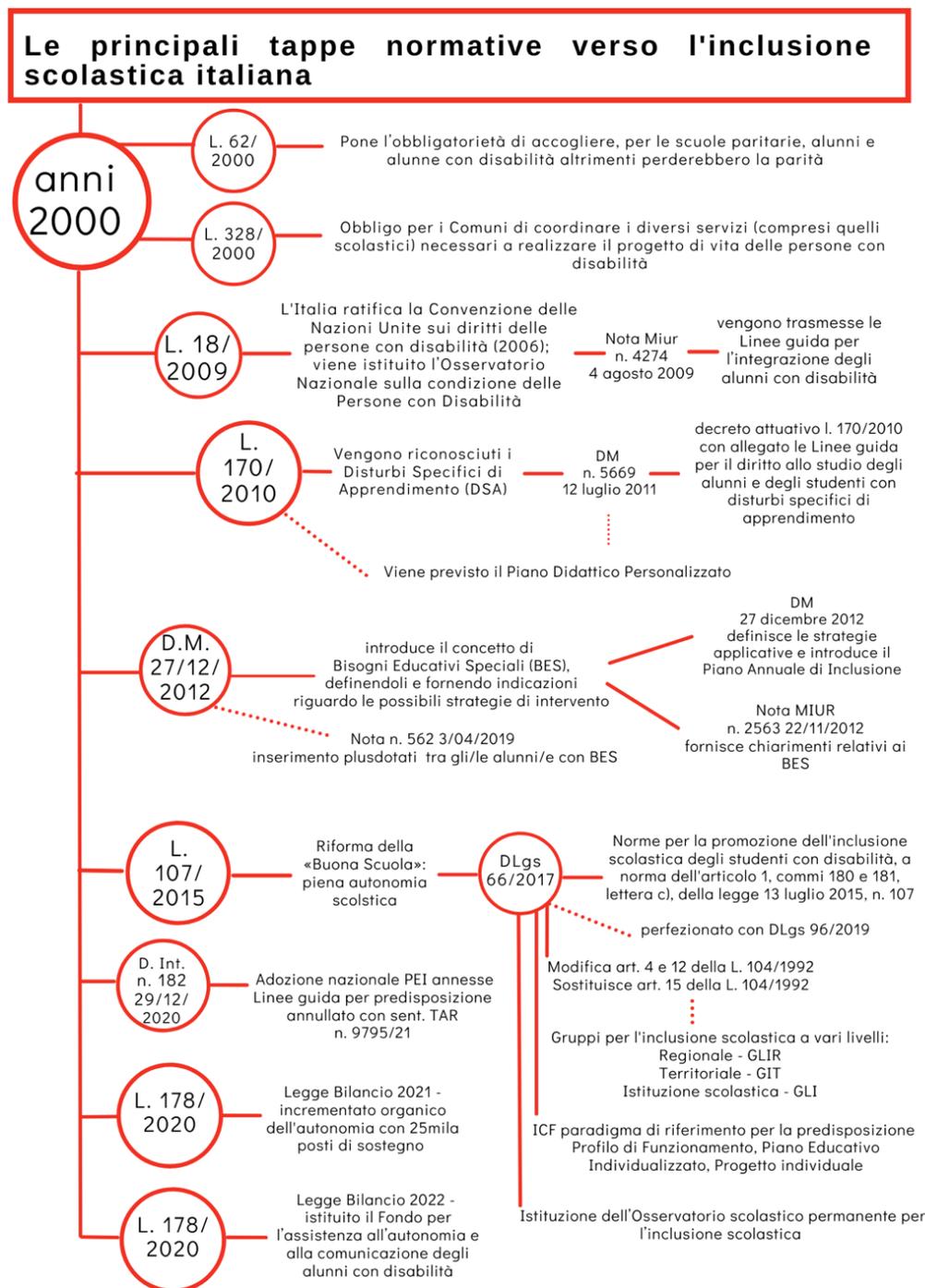
Riportiamo di seguito uno schema riassuntivo (fig. 1 e 2) del percorso finora delineato.

Figura 1 - Le principali tappe normative verso l'inclusione scolastica italiana (parte 1)



Rielaborazione personale - pag. 1

Figura 2 - Le principali tappe normative verso l'inclusione scolastica italiana (parte 2)



Rielaborazione personale - pag. 2

Capitolo III.

LA REVIEW DELLA LETTERATURA SULLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI/LLE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

[...] sempre più paesi si muovono verso una definizione più ampia di educazione inclusiva, la diversità è riconosciuta come ‘naturale’ in qualsiasi gruppo di discenti e l’educazione inclusiva può essere vista come un mezzo per migliorare i risultati attraverso la presenza (accesso all’istruzione), la partecipazione (qualità Dalla Teoria alla Prassi 11 dell’esperienza di apprendimento) e il rendimento (processi di apprendimento e risultati) di tutti gli alunni⁸².

Nel seguente capitolo viene presentata la procedura di *systematic literature review* riguardante lo sviluppo professionale e il senso di autoefficacia degli/le insegnanti di sostegno, in particolar modo riguardo agli atteggiamenti, ai sistemi di credenze, ai comportamenti verso l’inclusione e le competenze e le pratiche inclusive agite nei contesti scolastici.

Attraverso una revisione sistematica, cioè partendo da un quesito chiaro, ovvero quali sono quelle ricerche empiriche sulla percezione degli/le insegnanti di sostegno nei confronti dell’educazione inclusiva, utilizzando “metodi espliciti e sistematici per identificare, selezionare e valutare criticamente la ricerca rilevante e per raccogliere e analizzare i dati degli studi inclusi nella revisione” (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & TP Group, 2015, p. 1), e considerando la *literature review* come un “tentativo di dare un senso a quanto emerge dalla letteratura di riferimento intorno ad un particolare tema” (Ghirotto, 2020, p. 33), lo scopo della presente *review* è proprio quello di rilevare quegli studi che hanno indagato i sentimenti, atteggiamenti, comportamenti, percezioni, pratiche e competenze dei/le docenti verso l’inclusione di studenti e studentesse con disabilità in relazione allo sviluppo professionale e al senso di autoefficacia.

⁸² Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva (2014). *Cinque messaggi chiave per l’educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*, (pp. 11-12). Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva.

L'analisi della letteratura è stata condotta utilizzando come fondamentali metodologiche contributi quali Zhao (1991), Creswell e Guettermann (2015) e Ghirotto (2020), da cui è stato possibile comprendere i principi che sorreggono le procedure per effettuare una *literature review*. Sempre riguardo alla scelta metodologia e, in particolare, alla modalità di sistematizzazione dei dati sono stati presi in esame i contributi di Cooke, Smith e Booth (2012) *Beyond PICO: The SPIDER Tool for Qualitative Evidence Synthesis*, e di Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, e The PRISMA Group (2015) *Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement*⁸³. Il primo studio presenta SPIDER, uno strumento di analisi della letteratura per la ricerca qualitativa e i mixed-method, che prende il nome dalle iniziali delle categorie utilizzate per la sistematizzazione: *Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation, Research type*. Mentre il secondo presenta sia la procedura per la ricerca dei contributi per la review, sia la checklist PRISMA da utilizzare per il reporting dei contributi individuati.

Infine, sono stati presi da ispirazione contributi legati maggiormente alla tematica di interesse come: *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature* (Avramidis & Norwich, 2002), *Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research* (Sharma & Salend, 2016), *Policies for educational inclusion: a review* (Vera, Zaccaro, Céspedes, Ledesma, & Lucio Torres-Romero, 2021), *Trend e gap nella ricerca sull'inclusione scolastica in Italia: una Mapping Review* (Bellacicco & Dell'Anna, 2019), *Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia* (De Angelis, 2021).

Per poter indagare i contributi riguardanti atteggiamenti, comportamenti, percezioni, pratiche e competenze dei/le docenti verso l'inclusione degli/le studenti/esse con disabilità, sono state poste le seguenti domande:

1. Quali sono stati gli studi empirici che hanno interessato la figura dell'insegnante di sostegno?
2. Quali tra questi studi hanno indagato la relazione tra azioni verso l'inclusione e senso di autoefficacia?
3. Quali metodologie sono state utilizzate per l'indagine?
4. Quali strategie sono state rilevate?

⁸³ Vedere per maggiori specifiche anche: Liberati et al. (2009) The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of clinical epidemiology*, 62(10), 1-34.

1. Premessa metodologica

Dato che non in tutti i paesi è presente in maniera specifica la figura dell'insegnante di sostegno, sono state prese in esame ricerche che hanno coinvolto:

- a) docenti pre-servizio: coloro che frequentano corsi per diventare insegnanti come, per esempio in Italia, Scienze della Formazione Primaria, o corsi specifici sui temi dell'inclusione e della pedagogia speciale, come il Corso di specializzazione per il sostegno, ma senza aver svolto la professione;
- b) docenti in servizio: coloro che già stanno lavorando in qualità di docenti di sostegno.

Il lavoro di ricerca e analisi è stato svolto prendendo spunto dalla *cumulative literature review* che prevede una strutturazione del lavoro in 10 fasi in modo tale da essere maggiormente replicabile, sistematizzate e riutilizzabile (Ghirotto, 2020, pp. 37-38). Tale metodologia non è stata seguita in maniera pedissequa, infatti la revisione è stata suddivisa in sette fasi:

- 1) ricerca dei contributi;
- 2) creazione di un *dataset* personalizzato;
- 3) selezione degli studi;
- 4) analisi;
- 5) aggiornamento;
- 6) verifica;
- 7) report.

È necessario esplicitare che i periodi di alcune fasi combaciano, proprio per il fatto che la revisione della letteratura è un “processo dinamico” (Moher et al., 2015) ed anche “iterativo” (Ghirotto, 2020); quindi in alcuni momenti richiede un atteggiamento ricorsivo e flessibile: ad esempio, la *Fase 4 – analisi* è stata effettuata sia mentre avveniva la selezione dei contributi (*Fase 3*) che durante l'aggiornamento (*Fase 5*) ed anche successivamente.

1.1.Fase 1: ricerca dei contributi

Il periodo in cui è stata condotta questa prima fase va da dicembre 2020 ad aprile 2021. L'individuazione dei contributi è avvenuta attraverso l'uso del motore di ricerca *OneSearch* del Sistema Bibliotecario dell'Università di Siena, successivamente le fonti sono state raccolte da molteplici database: *Academia*, *AOM Journals on-line*, *Elsevier*, *Emerald*, *Eric*, *Google Scholar*, *Jstor*, *OECD*

library, Sage Journals on-line, Springer link, ResearchGate, Rivisteweb, Routledge, Wiley.

OneSearch è stato interrogato utilizzando parole chiavi, sia in lingua inglese che in lingua italiana, quali:

- *inclusione/inclusion;*
- *inclusione scolastica/school inclusion;*
- *educazione inclusiva/inclusive education;*
- *didattica/pedagogia speciale/special education;*
- *atteggiamenti docenti/teachers' attitudes;*
- *autoefficacia/self-efficacy;*
- *formazione docenti/teacher training.*

Per restringere il campo sono stati inseriti degli operatori booleani come AND e l'inserimento di due parole all'interno di virgolette. È stato deciso di non circoscrivere, in questa prima fase, il periodo di riferimento dei contributi, pertanto non è stata specificata alcuna estensione temporale anche se i contributi ricavati coprono circa gli ultimi vent'anni; ed è per questo che poi nella fase successiva sono stati considerati i contributi dal 2001 al 2021. Inoltre, come filtri sono stati impiegati anche (1) il contributo doveva essere *peer-reviewed* e (2) essere scritto in lingua inglese o italiana. Infine, è stata anche inserita l'opzione di "articoli correlati" o "articoli consigliati" in base alle ricerche effettuate attraverso il database multidisciplinare *Google Scholar*, con la possibilità di ricevere avvisi tramite e-mail (opzione molto utile per la *Fase 5 – aggiornamento*).

È importante specificare che, per gli studi che si sono rilevati particolarmente significativi, durante la *Fase 3 – selezione degli studi* e la *Fase 4 – analisi* si è proceduto alla lettura dei riferimenti bibliografici per individuare altre possibili fonti primarie.

1.2.Fase 2: creazione di un dataset personalizzato

Per la raccolta e, simultaneamente, l'analisi delle fonti (*Fase 4 -analisi*) è stato creato un *dataset* attraverso il software Microsoft Excel®. Durante questa fase, per poter avere un backup condiviso dei contributi, è stata creata una cartella online, sull'applicazione Google Drive, dove gli articoli visionati sono stati divisi prima in base all'anno di pubblicazione, poi alle categorie di inclusione ed esclusione.

La tabella di codifica (fig. 3), in cui ogni contributo selezionato è stato inserito, è così composta:

- 1) **tipologia del contributo:** teorico, review o empirico;
- 2) **informazioni base:**
 - a) anno di pubblicazione,

- b) autore,
 - c) titolo,
 - d) rivista (in cui il contributo è stato pubblicato),
 - e) parole chiave (se presenti);
- 3) **informazioni di contenuto:**
- a) contesto (ambiente e/o anno a cui fa riferimento l'articolo),
 - b) campione/partecipanti,
 - c) oggetto/fenomeno di interesse,
 - d) obiettivo/i,
 - e) abstract e costrutti di riferimento,
 - f) strumenti e analisi,
 - g) tipologia di ricerca,
 - h) *outcomes*/risultati/proposte di intervento;
- 4) **utilità del contributo:**
- a) per la *review*;
 - b) per altre parti della ricerca.

CAPITOLO III – LA REVIEW DELLA LETTERATURA SULLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

Figura 3 - Tabella di codifica della Systematic Literature Review

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
TIPOLOGIA DI ARTICOLI	ANNO AUTORE	TITOLO	RIVISTA	PAROLE CHIAVE	CONTESTO (PAESE - ANNO)	SAMPLE/ PARTECIPANTI	OGGETTO/ FENOMENO DI INTERESSI	OBBIETTIVO	ABSTRACT/ COSTRUTTI DI RIFERIMENTO	STRUMENTI E TIPO DI ANALISI	TIPO DI RICERCA	OUTCOME/ RISULTATI/ PROPOSTE DI INTERVENTO	UTILE PER REVIEW	UTILE PER RICERCA	
1	empirico 2021	Abad, S., Alameh, M., Jameel, K., Katarani, H., Ahmad, A., Alahmeh, A.	Inclusion of students with autism spectrum disorder in the Jordanian regular classrooms: teachers' perspectives	Specialia Educatia Rehabilitabil, 2021, 20(2), pp. 79-91	autism spectrum disorder, inclusive education, regular classroom teachers' perspectives	9 insegnanti (alcuni con formazione speciale e altri no)	educazione inclusiva - prospettive - Autismo	Indagare le prospettive degli insegnanti sull'inclusione degli studenti con ASD nelle classi normali giordane	Questo studio si concentra sulla rilevanza dell'inclusione per gli studenti con disturbo dello spettro autistico (ASD) nella classe normale. Questo problema ha ottenuto il riconoscimento internazionale con raccomandazioni nella maggior parte dei paesi che agli studenti dovrebbero essere offerte le stesse opportunità di quelli senza disabilità. In questo studio viene selezionato il caso degli insegnanti giordani ad Amman. Mira in particolare a indagare le prospettive degli insegnanti sull'inclusione degli studenti con ASD nelle classi normali giordane. La questione viene valutata utilizzando un disegno di studio qualitativo in cui nove insegnanti sono stati intervistati virtualmente. I risultati hanno indicato la necessità di una migliore formazione e sviluppo delle competenze in aspetti e bisogni specifici degli studenti con ASD. Fornire agli insegnanti formazione, materiali e sostegno finanziario è necessario per sostenere l'apprendimento inclusivo. Gli insegnanti segnalano anche limitazioni significative nel modo in cui l'inclusione degli studenti con ASD è supportata in Giordania. Le prospettive verso l'inclusione degli studenti ASD in Giordania mostrano che hanno scarsa fiducia e autonomia nel trattare con questi studenti e nell'organizzare classi inclusive a causa di formazione ed esperienza inadeguate. I risultati di questo studio indicano la necessità per i responsabili politici in Giordania di considerare la possibilità di fornire una formazione specifica ai loro insegnanti di istruzione generale.	interviste virtuali - content analysis, Qualitative Data Analysis Program - Atlas.ti	qualitativa - approccio esplorativo	Il successo e le sfide dell'inclusione per gli studenti con ASD sono principalmente associati al livello di formazione degli insegnanti; esiste un sostegno legislativo per l'apprendimento inclusivo ma manca l'ambiente politico compreso il livello di formazione degli insegnanti. Gli stessi insegnanti riportano la mancanza di una formazione su come lavorare con studenti ASD in classe	SI - per la parte di spettro autistico analysis	SI - per la parte di spettro autistico analysis	
2	empirico 2021	Abiaw, M., Thomas, S.	Teachers' options on the implementation of an inclusive programme at a developing Special cluster of schools in Awutu-Senya East Municipality	European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences 2021, resources, 9(2), pp. 34-59	implementation, autism, education al Ghana	55 docenti	educazione inclusiva - opinioni	portare alla luce l'opinione degli insegnanti sul programma di inclusione. Fornire le basi per la ricerca futura per contribuire alle conoscenze che si integrano in un programma di istruzione per le persone con bisogni speciali nella zona.	Lo studio ha indagato le opinioni degli insegnanti sull'implementazione dell'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali nelle scuole regolari nel Comune di Awutu Senya East della Regione Centrale del Ghana. Questo studio ha adottato un progetto di ricerca descrittivo, che ha appositamente coinvolto quarantacinque insegnanti di quattro gruppi di scuole inclusive pilota nella regione centrale del Ghana. I dati sono stati raccolti tramite questionari e le statistiche sono state utilizzate per analizzare i dati dallo strumento di indagine o del questionario. Lo studio ha rivelato che la maggioranza degli insegnanti pensava che l'educazione inclusiva fosse una buona pratica educativa. Gli insegnanti credevano che l'inclusione avrebbe migliorato le capacità accademiche degli studenti con disabilità e quindi gli insegnanti erano disposti a tollerare o affrontare gli studenti con bisogni speciali nelle loro classi. La disponibilità di risorse e altri servizi di supporto necessari per rendere l'inclusione praticabile, erano tuttavia, inadeguata. Lo studio ha scoperto che gli insegnanti non erano stati adeguatamente formati per l'inclusione e che c'era bisogno di ulteriori corsi in servizio per prepararli a attuarla. Gli insegnanti hanno anche identificato un supporto amministrativo insufficiente che ha portato a loro ansia per il futuro del programma inclusivo. Lo studio ha raccomandato che il Ministero dell'Istruzione del Ghana progettasse programmi che fornissero ai distretti scolastici la necessità di incorporare lo sviluppo del personale come parte dello sviluppo professionale in corso fornito agli insegnanti delle scuole.	questionario - analisi statistiche descrittive (frequenze e percentuali)	quantitativa (descriptive survey method - cross sectional study)	Gli insegnanti hanno una disposizione molto incoraggiante verso l'inclusione degli studenti con disabilità nelle loro classi. Gli insegnanti credevano anche che l'inclusione avrebbe migliorato le abilità accademiche degli studenti inclusi. La maggior parte degli insegnanti sono disposti a tollerare e affrontare gli studenti con bisogni speciali nelle loro classi. Le risorse e i servizi di supporto non sono adeguati per assistere e incoraggiare gli insegnanti a gestire efficacemente gli studenti inclusi.	SI	SI - per la parte di analisi dati	
3	review 2021	Ahmed, S., Al-Jiffries, D., Chalabany, A., Alzahrani, A., Alzahrani, B., Almutairi, M., Almutairi, S., Sunaisagat, K.	PROTOCOL: Teacher professional development for disability inclusion in low- and middle-income Asia-Pacific countries: An evidence and gap map	Campbell Systematic Reviews, 17(4)	Asia-Pacific region		individuare le evidenze sugli interventi per lo sviluppo professionale degli insegnanti (TPD) incentrati sull'inclusione della disabilità nei Paesi a reddito medio-basso della regione Asia-Pacifico	Secondo ricerche precedenti, la preparazione e la capacità degli insegnanti sono fattori chiave per il successo della transizione verso un'educazione inclusiva della disabilità, ma lo sviluppo professionale degli insegnanti in servizio per l'inclusione della disabilità rimane un'area poco studiata. L'obiettivo principale di questa mappa delle evidenze e delle lacune (EGM) è individuare le evidenze sugli interventi per lo sviluppo professionale degli insegnanti (TPD) incentrati sull'inclusione della disabilità nei Paesi a reddito medio-basso (LMIC) della regione Asia-Pacifico. In quanto tale, illustrerà i diversi livelli di evidenza per gli interventi di TPD, nonché i casi in cui non vi sono evidenze (ossia, le lacune). In altre parole, l'EGM può far capire alle agenzie dove potrebbero operare in un'area priva di evidenze o con evidenze scarse, in modo che possano adottare interventi basati su evidenze o raccogliere evidenze per l'intervento che stanno attualmente sostenendo. Pertanto, l'obiettivo finale dell'EGM è quello di assistere i finanziatori e le agenzie esecutive nel prendere decisioni su come sostenere i Paesi meno sviluppati della regione per raggiungere l'obiettivo di sviluppare insegnanti di qualità per l'agenda globale dell'istruzione inclusiva (obiettivo SDG 4.c).			no	SI - vedere schemi proposti			
<p>TOTALE: 270 ESCLUSI: 122 INCLUSI: 148</p>															

1.3.Fase 3: selezione degli studi

Una volta costruita la griglia per la codifica, e dopo aver escluso i duplicati e quei contributi che, già dalla lettura del titolo, risultavano essere non rilevanti per la ricerca e che non erano né in lingua inglese né in lingua italiana, il passo successivo è stata la sistematizzazione degli studi raccolti.

I contributi inizialmente individuati sono stati N=188, con la *Fase 5 – aggiornamento*, che ha permesso di condurre un'altra ricerca dei contributi pubblicati da maggio 2021 a dicembre 2021, e con la *Fase 6 – verifica* gli studi selezionati sono diventati N=270.

Alcuni criteri di eleggibilità sono stati già detti in precedenza mentre altri no; pertanto, di seguito riportiamo l'elenco dei requisiti che un contributo doveva possedere per essere incluso:

- articoli primari *open access*;
- studi empirici;
- essere scritti in lingua italiana o inglese;
- avere come campione d'indagine docenti/insegnanti scolastici⁸⁴ (insegnanti in servizio) o studenti/esse in formazione per diventare insegnanti (insegnanti pre-servizio);
- avere come macro-oggetto la relazione tra docenti e inclusione (percezioni, prospettive di significato, sentimenti, preoccupazioni, attitudini, atteggiamenti, comportamenti, pratiche, competenze).

Di conseguenza sono stati esclusi quei contributi che erano:

- teorici (N=36);
- literature review (N=20);
- studi empirici che avevano un'oggetto di indagine non in linea con l'interesse della *review* (N=31); ne riportiamo alcuni a titolo esemplificativo:
 - senso di efficacia nell'insegnamento in generale e non relativo all'inclusione (cfr. Sartori & Rappagliosi, 2011; Mansfield & Woods-McConney, 2012; Biasi, Domenici, Capobianco, & Patrizi, 2014);
 - sviluppo di corsi di formazione sull'inclusione (cfr. Norwich & Nash, 2011; Lewis et al., 2019);
 - strategie di implementazione delle politiche inclusive scolastiche (cfr. Sharma, Loreman, & Macanawai, 2016; Sharma, Armstrong, Merumeru,

⁸⁴ È stata fatta un'eccezione per quei contributi internazionali che avevano come campione educatori o assistenti didattici ma che ricoprono il ruolo che in Italia è svolto dagli/le insegnanti di sostegno (ad esempio in Losberg & Zwozdiak-Myers, 2021 e Mpu & Andu, 2021).

- Simi, & Yared, 2019; Makuya & Sedibe, 2021; Zakiah, Karsidi, & Yusuf, 2021);
- uso di strumenti e approcci didattici per promuovere l'inclusione (cfr. Dettori & Letteri, 2021; Griful-Freixenet, Struyven, & Van Tieghem, 2021; Pinnelli & Fiorucci, 2021);
 - studi empirici che avevano un campione differente da quello indagato (N=16):
 - dirigenti scolastici e capi amministrativi delle istituzioni scolastiche (cfr. Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012a; Porakari et al., 2015; Coviello & DeMatthews, 2021);
 - studenti e studentesse delle scuole secondarie o del corso di laurea L19 (cfr. Schwab, Sharma, & Loreman, 2018; Schwab, Sharma, & Hoffmann, 2019; Fermani & Taddei, 2020);
 - docenti universitari (cfr. Scull, Phillips, Sharma, & Garnier, 2020; Onyesom & Igberahahha, 2021);
 - fornitori di servizi educativi e rappresentanti governativi (cfr. Baker-Ericzén, Garnand Mueggenborg, & Shea, 2009; Sharma, Forlin, Sprunt, & Merumeru, 2016);
 - studi empirici con un campione composto sia da docenti/insegnanti scolastici che da altre figure (N=19), quali:
 - personale della scuola e delle istituzioni educative o governative (cfr. Davis & Layton, 2011; Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016; Konstantinovich, Tafintseva, Dormidontov, & Dolmatova, 2021; Hyseni Duraku, Jahiu, Likaj Shllaku, Boci, & Shtylla, 2021);
 - dirigenti scolastici (cfr. Sharma & Desai, 2002; Mullik, Sharma, & Deppler, 2013; Shah & Ahmed, 2021; Ravet & Mtika, 2021);
 - genitori, operatori, paraprofessionisti e varie figure che ruotano attorno all'inclusione dello/a studente/essa (cfr. Sharma, Loreman, & Simi, 2017; Page, Berman, & Serow, 2020; Marcone & Caputo, 2021; Östlund, Barow, Dahlberg, & Johansson 2021);
 - studenti/esse (cfr. Monsen & Frederickson, 2004; Rizzo, 2016; Bocci Guerini, Leopardi, Marsano, & Travaglini, 2018; Eron, 2021; Yuwono & Okech, 2021).

Quest'ultimo criterio di esclusione è stato validato in una seconda fase. È stato considerato che avere contributi con il campione composto da soli docenti/insegnanti scolastici permettesse di avvicinarsi maggiormente alle domande d'indagine e all'interesse di ricerca.

In conclusione, il totale di contributi esclusi è N=122. Mentre sono stati riconosciuti inseribili N=148 studi empirici per la prima parte dell'analisi, quella che risponde alla domanda guida: *quali sono stati gli studi empirici che hanno interessato la figura dell'insegnante di sostegno?*

1.4.Fase 4: Analisi

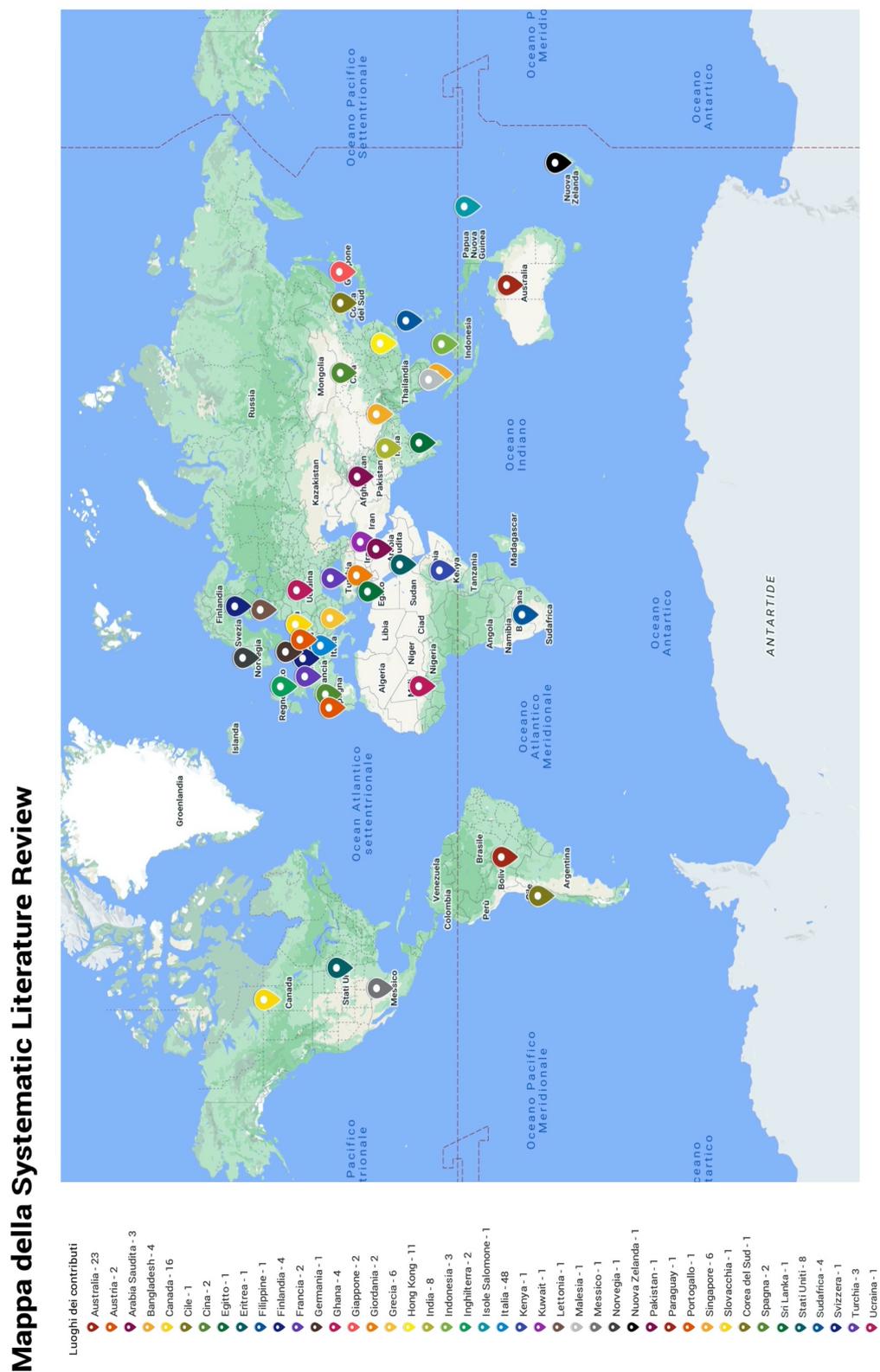
Riportiamo di seguito i risultati ottenuti dal quesito relativo a quali sono quegli studi empirici che hanno indagato il profilo dell'insegnante di sostegno⁸⁵.

Come prima rilevazione è interessante presentare la distribuzione nella mappa globale dei paesi in cui sono stati effettuati gli studi empirici inseriti nella *review*.

È evidente dalla mappatura degli studi quanto sia stia propagando a livello mondiale l'impegno per la creazione di una cultura inclusiva e di una scuola per tutti/e per ciascuno/a, e quindi di "istituzioni che includano tutti, valorizzino le differenze, sostengano l'apprendimento e rispondano alle esigenze individuali" (UNESCO, 1994, p. 2). Infatti, come si può vedere in *Figura 4* i contributi riescono a coprire tutti i continenti (lasciando fuori solo l'Antartide).

⁸⁵ Nota metodologica: È importante ribadire che gli studi che vengono analizzati possono avere un campione che si riferisce sia a docenti disciplinari che di sostegno, in quanto sono presenti contributi anche internazionali, in cui la figura dell'insegnante di sostegno può essere definita con varie forme (es. assistenti didattici, docenti di didattica speciale o pedagogia/educazione speciale, educatori etc.) e può essere associata anche alla sola parola "docente" proprio per il fatto che in alcuni Paesi esiste ancora la divisione tra scuole speciali e scuole "mainstream" tradizionali. Ricordiamo, inoltre, che alcune fonti hanno utilizzato un campione di futuri docenti, quindi di studenti e studentesse frequentanti corsi per diventare docenti disciplinari, oppure partecipanti a corsi di aggiornamento o professionalizzanti specifici dell'educazione inclusiva e della pedagogia speciale.

Figura 4 - Mappa della Systematic Literature Review

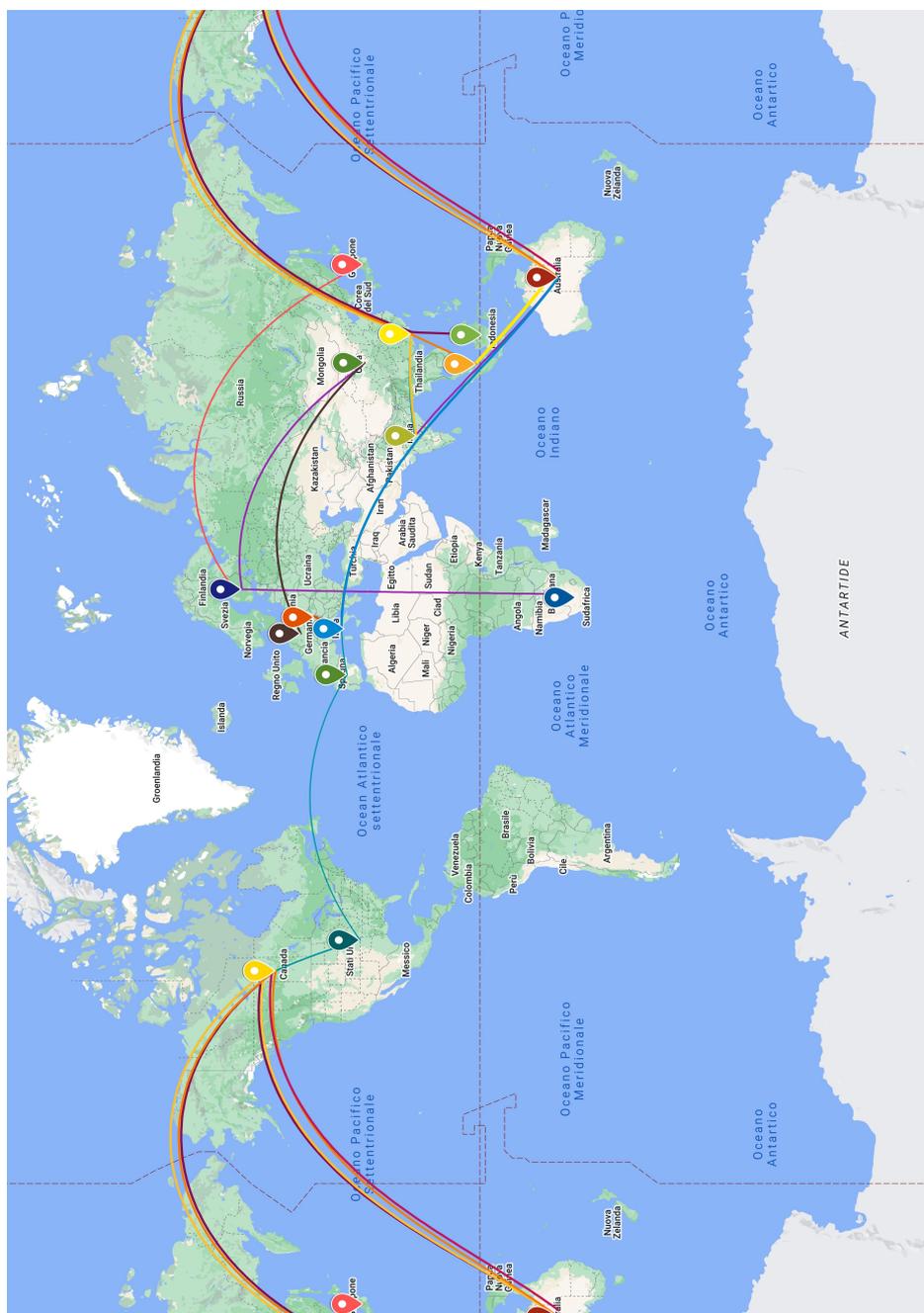


Soffermandoci ancora sulla mappatura si è voluto mettere in luce un'altra caratteristica interessante: la collaborazione tra vari Paesi, ovvero quei contributi che studiano le differenze che possono sussistere tra vari Paesi. Come si può vedere dalla *Figura 5* gli studi che hanno eseguito delle comparazioni tra campioni di differenti paesi sono:

- Italia e Austria (N=1, cfr. Hecht, Aiello, Pace, & Sibilio, 2017);
- Italia, Spagna e Stati Uniti (N=1, cfr. Cornoldi, Capodieci, Colomer Diago, Miranda, & Shepherd, 2018);
- Australia e Italia (N=1, cfr. Sharma, Aiello, Pace, Round, & Subban, 2018);
- Australia e Canada (N=1, cfr. Sharma & Sokal, 2015);
- Australia, Canada, Hong Kong, e India (N=2, cfr. Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Sharma, Sokal, Wang, & Loreman, 2021);
- Australia, Canada, Hong Kong, e Indonesia (N=1, cfr. Loreman, Sharma, & Forlin, 2013);
- Australia, Canada, Hong Kong, e Singapore (N=5, cfr. Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006; Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2007; Sharma, Forlin, & Loreman, 2007; 2008; Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009);
- Australia e Singapore (N=1, cfr. Sharma, Ee, & Desai, 2003);
- Cina e Germania (N=1, cfr. Tan, Lichtblau, Wehmeier, & Werning, 2021);
- Cina, Finlandia e Sud Africa (N=1, cfr. Malinen et al., 2013);
- Giappone e Finlandia (N=1, cfr. Yada, Tolvanen, & Savolainen, 2018);
- Hong Kong, Canada, India e Stati Uniti (N=1, cfr. Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011);
- India e Australia (N=1, cfr. Sharma & Jacobs, 2016).

Figura 5 - Mappa della Systematic Literature Review: collaborazioni internazionali

Mappa della Systematic Review_Collaborazioni Internazionali



Collaborazioni Internazionali

- Australia
- Austria
- Canada
- Cina
- Finlandia
- Germania
- Giappone
- Hong Kong
- India
- Indonesia
- Italia
- Singapore
- Spagna
- Stati Uniti
- Sudafrica
- Australia, Italia - 1
- Australia, Canada - 1
- Australia, Canada, Hong Kong, Singapore - 5
- Australia, Canada, Hong Kong, India - 2
- Australia, Canada, Hong Kong, Indonesia - 1
- Australia, Singapore - 1
- Cina, Germania - 1
- Cina, Finlandia, Sudafrica - 1
- Giappone, Finlandia - 1
- Hong Kong, Canada, India, Stati Uniti - 1
- India, Australia - 1
- Italia, Austria - 1
- Italia, Spagna, Stati Uniti - 1

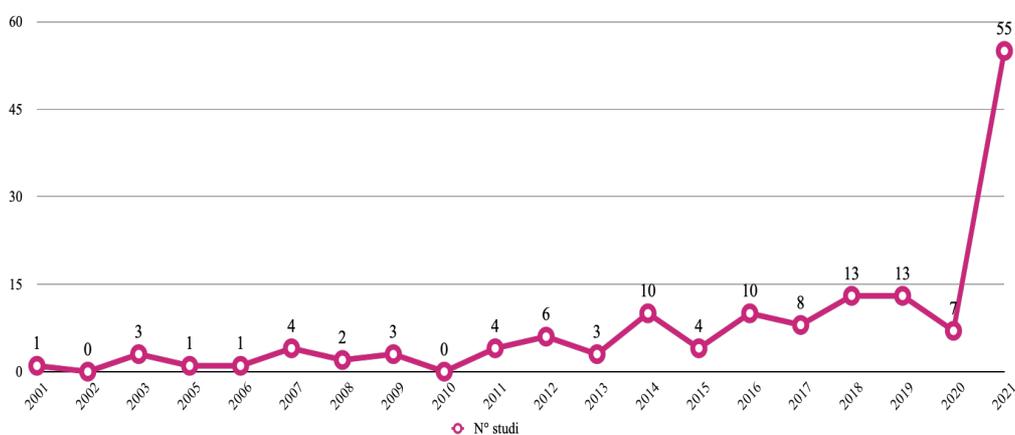
Concludiamo questa prima analisi riportando in *Tabella 1* i paesi e il numero di volte che sono stati coinvolti nelle indagini empiriche.

Tabella 1 - Paesi coinvolti negli studi empirici

Paese	N.	Paese	N.	Paese	N.
Italia	48	Austria	2	Lettonia	1
Australia	23	Cina	2	Malesia	1
Canada	16	Francia	2	Messico	1
Hong Kong	11	Giappone	2	Norvegia	1
India	8	Giordania	2	Nuova Zelanda	1
Stati Uniti	8	Inghilterra	2	Pakistan	1
Grecia	6	Spagna	2	Paraguay	1
Singapore	6	Cile	1	Portogallo	1
Bangladesh	4	Egitto	1	Slovacchia	1
Finlandia	4	Eritrea	1	Corea del Sud	1
Ghana	4	Filippine	1	Sri Lanka	1
Sudafrica	4	Germania	1	Svizzera	1
Arabia Saudita	3	Isole Salomone	1	Ucraina	1
Indonesia	3	Kenya	1		
Turchia	3	Kuwait	1		

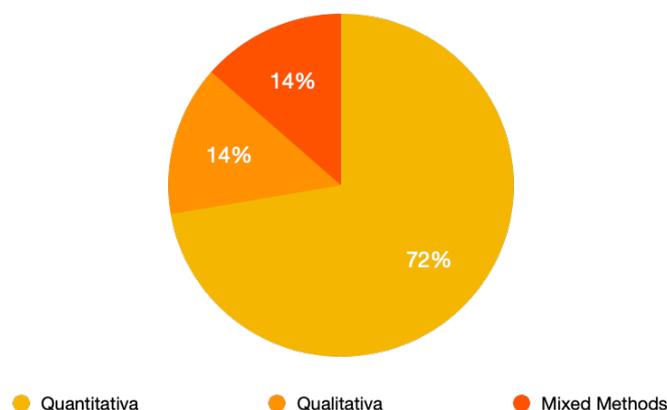
Con l'istogramma (fig. 6) possiamo osservare come ci sia stato un crescente aumento negli anni delle pubblicazioni su questa tematica; inoltre, si può osservare un sostanziale incremento degli studi nel 2021 a differenza del 2020, che probabilmente potrebbe essere un effetto dovuto alla pandemia COVID-19: forse il primo periodo (2020) è stato di assestamento, mentre il secondo (2021) di crescita.

Figura 6 - Data di pubblicazione dei contributi inclusi



Un'altra analisi eseguita è stata quella relativa al disegno di ricerca (fig. 7) utilizzato negli studi empirici presi in esame: quantitativo, qualitativo o combinato/*mixed method* (cfr. Creswell, 2002; 2006; 2012).

Figura 7 - Disegno di ricerca utilizzato



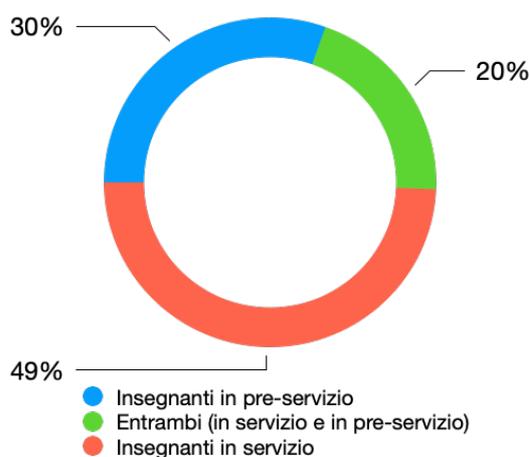
Come si può notare dal grafico, il disegno di ricerca quantitativo è quello che viene utilizzato maggiormente; infatti, il 72% degli studi (N=107) lo ha scelto: dai *survey designs* ai *correlational designs* fino agli *experimental designs* (cfr. Forlin, Jobling, & Carroll, 2001; Sharma, Ee, & Desai, 2003; Sharma et al., 2006; Avramidis & Kalyva, 2007; De Caroli & Sagone, 2008; Ryan, 2009; Emam & Mohamed, 2011; Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2012; Santos, César, & Hamido, 2013; Antonietti, 2014; Sharma, Shaukat, & Furlonger, 2015; Aiello et al., 2016; Ciraci & Isidori, 2017; Kuini, Desai, & Sharma, 2018; Ferrara & Pedone, 2019; Saloviita, 2020; Baş, 2021).

A pari merito, con il 14% abbiamo sia il disegno qualitativo, con N=21 contributi che vanno dai *narrative designs* agli *ethnographics designs* (cfr. Ellins & Porter, 2005; Morris & Sharma, 2011; Fiorucci, 2016; Reynaga-Peña, 2018; Romano, 2019; Aprile & Knight, 2020; Moosa & Bekker, 2021), sia gli studi che hanno utilizzato il disegno combinato o *mixed methods* (N=20) di tipo quanti-qualitativo o quali-quantitativo oppure di ricerca-azione (cfr. Taylor & Ringlaben, 2012; Sharma & Sokal, 2016; Calvani, Menichetti, Pellegrini, & Zappaterra, 2017; Ahsan & Sharma, 2018; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Mura, Zurru, & Tatulli, 2020; Bocci, Guerini, & Travaglini, 2021).

Un ulteriore aspetto indagato è quello riguardante il campione (fig. 8); le analisi ci mostrano come ci sia una prevalenza di studi, il 49% (N=73), che ha preferito un campione composto da docenti in servizio (cfr. Cassady, 2011; Forlin, Loreman, & Sharma, 2014; Mura & Zurru, 2016), seguiti dal 30% (N=45) caratterizzato da quelli che presentano un campione di docenti in pre servizio (cfr. Campbell,

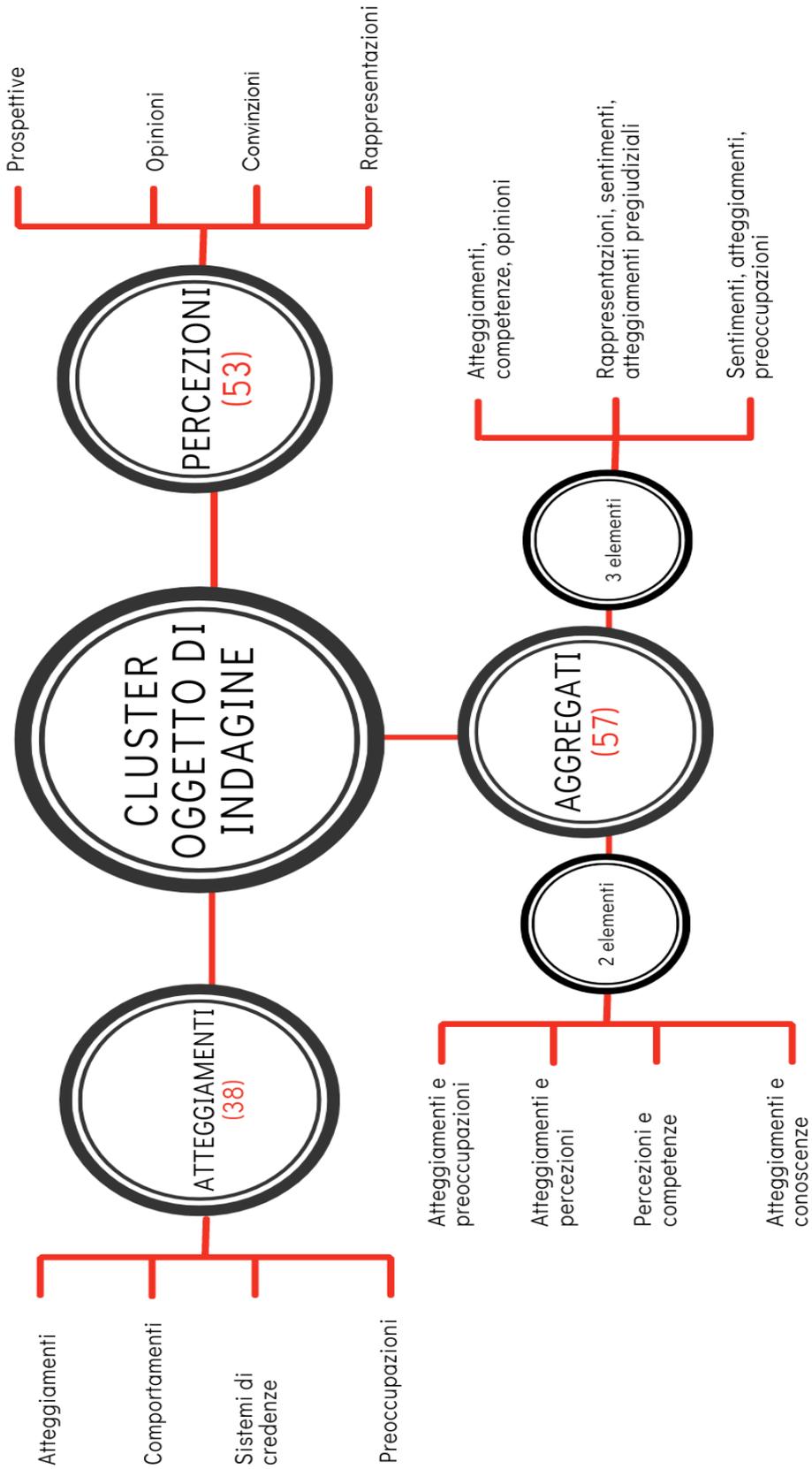
Gilmore, & Cuskelly, 2003; Sharma, Moore, & Sonawane, 2009; Woodcock, Hemmings, & Kay, 2012), per finire con quei contributi, il 20% (N=30), che hanno coinvolto sia docenti che stanno svolgendo già la professione sia coloro che si stanno specializzando (cfr. Ciraci & Isidori, 2017; Aiello et al., 2019; Sharma et al., 2021).

Figura 8 - Tipologia di campione



Infine, tra le ultime analisi troviamo una classificazione dei contributi secondo la tipologia di oggetto indagato. Sono stati, quindi, rilevati tre *cluster* in base agli oggetti di indagine più emergenti, quali *atteggiamenti*, *percezioni* e *aggregati* (fig. 9).

Figura 9 - Cluster in base all'oggetto di indagine



Primo Cluster - Atteggiamenti

Nel presente insieme sono stati raggruppati tutti quei contributi (N=38) che hanno indagato gli atteggiamenti nei confronti della disabilità e dell'inclusione, i comportamenti utilizzati in relazione alla disabilità e all'inclusione, e i sistemi di credenze nei confronti della disabilità e verso l'inclusione. Di seguito riportiamo a titolo esemplificativo alcuni riferimenti relativi ai contributi inclusi in questo cluster, possiamo quindi trovare:

- contributi che hanno indagato gli atteggiamenti degli/le insegnanti verso la disabilità in generale, l'inclusione di alunni/e con disabilità, o l'educazione inclusiva (cfr. Carroll, Forlin, & Jobling, 2003; Ellins & Porter, 2005; De Caroli, Sagone, & Falanga, 2007; Ryan, 2009; Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2012; Kraska & Boyle, 2014; Camedda & Santi, 2016; Isidori, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2019; Saloviita, 2020; Schwab, Resch, & Alnahdi, 2021);
- studi che sono andati a rilevare i sentimenti provati dai/le docenti nei confronti dell'inclusione di studenti e studentesse con disabilità in classe (cfr. Forlin, Jobling, & Carroll, 2001; Sharma, Forlin, & Loreman, 2007; Murdaca, Oliva, & Nuzzaci, 2014; Round, Subban, & Sharma, 2016);
- contributi che hanno studiato gli atteggiamenti degli/le insegnanti nei confronti della disabilità intellettiva (cfr. Lappa & Mantzikos, 2021; Sannipoli & Gaggioli, 2021) come la Sindrome di Down (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003, Mora-Castellato et al., 2021), oppure gli atteggiamenti verso i disturbi del neurosviluppo come la Sindrome dello spettro autistico (cfr. Cassady, 2011; Aiello, Gennaro, Girelli, & Olley, 2018); infine, riportiamo uno studio che ha messo in evidenza gli atteggiamenti delle insegnanti nei confronti dell'inclusione degli alunni/e con disabilità visiva (cfr. AlTarawneh, 2021).

Secondo Cluster – Percezioni

In tale raggruppamento sono presenti N=53 studi che sono andati ad indagare le prospettive, le opinioni, le convinzioni, le rappresentazioni e gli immaginari costruiti riguardo alla disabilità e all'inclusione scolastica (cfr. Fiorucci, 2016; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Ahiavi & Thomas, 2021; Hooijer, Van Der Merwe, & Fourie, 2021; Junaidi, Sunandar, Yuwono, & Ediyanto, 2021; Rizzo, Frolli, Cavallaro, Sinigaglia, & Scire, 2021; Turkoguz, Baran, Gurbuz, Tuysuz, & Ugulu, 2021). In particolare, ci sono contributi, per esempio, che:

- hanno posto la loro attenzione sulle prospettive degli/le insegnanti sull'inclusione di alunni/e con Disturbo dello Spettro Autistico (cfr. Sakarneh, Katanani, & Alrahamneh, 2021; Bolourian, Losh, Hamsho, Eisenhower, &

Blacher, 2021), oppure sulle prospettive relative alla disabilità visiva (cfr. Morris & Sharma, 2011; Fiorucci, 2018) o sulle rappresentazioni che i/le docenti hanno in relazione al corpo inteso come mediatore inclusivo (cfr. Sgambelluri & Vinci, 2020).

- si sono focalizzati sulle percezioni dei/le docenti relative alle pratiche inclusive attuate o da attuare in classe (cfr. Park, Dimitrov, Das, & Gichru, 2016; Ghedin & Mazzocut, 2017; Reynaga-Peña et al., 2018; Compagno, Anello, & Pedone, 2020; Sigstad, Buli-Holmberg, & Morken, 2021) oppure sulle opinioni relative alla qualità dell'inclusione scolastica (cfr. Covelli & de Anna, 2021);
- hanno riguardato le percezioni dei/le docenti sui fattori che ostacolano o facilitano i processi inclusivi a scuola (Bocci, Dimasi, Guerini, & Travaglini, 2019; Koskei, Egesa, & Chang'ach, 2020; AL-Qallaf, Alshou, & Alenezi, 2021);
- hanno indagato le percezioni dei/le docenti sullo sviluppo e sul rafforzamento delle conoscenze e delle competenze acquisite durante percorsi universitari per diventare insegnanti (cfr. Pilgrim, Hornby, Everatt, & Macfarlane, 2017; Arvelo-Rosales, Alegre de la Rosa, & Guzmán-Rosquete, 2021; Sobchenko et al., 2021) o per specializzarsi come docenti di sostegno (cfr. Antonietti, 2014; Calvani et al., 2017; Bellacicco, 2019; Amatori, Bianco, Capellini, & Giaconi, 2021), ma anche conoscenze e competenze acquisite con il tirocinio (cfr. Anello & Ferrara, 2018; Teruggi, Cinotti & Farina, 2021) o maturate e sviluppate grazie all'esperienza lavorativa (Kuyni, Yeboah, Das, Alhassan, & Mangope, 2016; Mura, Zurru, & Tatulli, 2020; Kroesch & Peeples, 2021).

Terzo Cluster - Aggregati

In questa sezione sono presenti tutti quei contributi (N=57) che hanno deciso di non rilevare in maniera separata gli oggetti d'indagine elencati sopra riportati (es. atteggiamenti, credenze o punti di vista), ma di individuarli in maniera congiunta e plurima. Di seguito riportiamo le combinazioni più utilizzate in base al numero degli elementi indagati:

- **coppia di elementi:** atteggiamenti e percezioni dei/le docenti in relazione all'educazione inclusiva (cfr. Moreno, Gamarra, & Canese, 2021; Nuñez & Rosales, 2021); atteggiamenti e convinzioni posseduti dai/le docenti nei confronti della disabilità, dell'inclusione (cfr. Fiorucci, 2019; Montesano & Straniero, 2019; Montesano, Straniero, & Valenti, 2021) e dell'agire inclusivo (cfr. Romano, 2019); atteggiamenti e preoccupazioni relative all'educazione inclusiva (cfr. Sharma, Ee, & Desai, 2003; Sharma, Moore, & Sonawane, 2009; Fiorucci & Pinnelli, 2020); atteggiamenti e conoscenze posseduti da parte dei/le insegnanti riguardo all'educazione inclusiva (cfr. Kurniawati et al., 2017; Swain

et al., 2021); percezioni e competenze possedute dai/le docenti sia in formazione che in servizio riguardo all'inclusione scolastica (cfr. Mura, 2014; Mura & Zurru, 2016; Low, Lee, Ahamd, & Khadar, 2021);

- **triade di elementi:** atteggiamenti, conoscenze/competenze, opinioni dei/le docenti nei confronti degli/le studenti/esse con difficoltà di apprendimento (cfr. Cornoldi et al., 2018); rappresentazioni, sentimenti, atteggiamenti pregiudiziali degli/le insegnanti verso l'inclusione degli/le alunni/e con disabilità (cfr. De Caroli & Sagone, 2008); sentimenti, atteggiamenti, preoccupazioni dei/le docenti nell'insegnare in classi inclusive, verso le persone con disabilità e nei confronti dell'educazione inclusiva (cfr. Sharma et al., 2006; Loreman et al., 2007; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008; Forlin et al., 2009; Forlin et al., 2011; Sharma, 2012; Santos, César, & Hamido, 2013; Ahsan & Sharma, 2018; Aiello et al., 2019).

Nei successivi paragrafi approfondiremo un confronto tra letteratura internazionale e nazionale di quei contributi (N=45) che si sono interessati di indagare anche il senso di efficacia percepito dai/le docenti, andando a rispondere alla domanda: *quali tra questi studi hanno indagato la relazione tra azioni verso l'inclusione e senso di autoefficacia?*

A scopo conoscitivo verrà, quindi, riportata una sintesi aggregativa dei contributi concentrandosi sul riepilogo dei dati per identificare possibili traiettorie future e pratiche efficaci (Ghirotto, 2020) per permettere lo sviluppo di un/a docente inclusivo/a. Il processo di sintesi sarà, perciò, guidato dall'ultima domanda della *review*: *quali strategie sono state rilevate?*

2. Sintesi delle strategie individuate nella letteratura internazionale

Sono stati individuati N=37 contributi che a livello internazionale hanno indagato la relazione tra atteggiamenti, comportamenti, sentimenti, percezioni o conoscenze verso l'inclusione e senso di autoefficacia (tab. 2). Di seguito presentiamo le possibili azioni, strategie, traiettorie future, proposte internazionali che potrebbero permettere (a) l'incremento dell'educazione inclusiva, (b) il potenziamento delle pratiche inclusive, e (c) il rafforzamento del senso di efficacia professionale degli/le insegnanti inclusivi/e.

CAPITOLO III – LA REVIEW DELLA LETTERATURA SULLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI/LLE
INSEGNANTI DI SOSTEGNO

Tabella 2 - Contributi internazionali

Anno	Autore	Titolo	Rivista
2011	Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H.	Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy	Procedia-Social and Behavioral Sciences
2012	Ahsan, M. T., Sharma, U., Deppeler, J. M.	Exploring pre-service teachers' perceived teaching- efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh	International Journal of whole schooling
	Taylor, R., & Ringlaben, R.	Impacting Pre-service teachers' attitudes toward inclusion	Higher education studies
	Woodcock, S., Hemmings, B., & Kay, R.	Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion?	Australian Journal of teacher education
2013	Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C.	Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? a four country study of teaching self- efficacy	Australian Journal of Teacher Education
	Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D.	Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries	Teaching and Teacher Education
2014	Ahmmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J.	Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh	Disability & Society
	Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U.	A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong	Asia-Pacific Journal of Teacher Education
	Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T.	Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong	International Journal of Inclusive Education
	Montgomery, A., & Mirenda, P.	Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes and concerns about inclusion of student with developmental disabilities	Exceptionality Education international
2015	Sokal, L., & Sharma, U.	Canadian In-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching	Exceptionality Education international
	Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K.	Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs	American Journal of Educational Research
	Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C.	Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands	Australian Journal of teacher education
2016	Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B.	Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan	Journal of Research in Special Educational Needs
	Sharma, U., & Sokal, L.	The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison	Journal of Research in Special Educational Needs
2016	Sharma, U., & Jacobs, D. K.	Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia	Teaching and Teacher education
	Sharma, U., & Nuttal, A.	The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion	Asia-Pacific Journal of Teacher Education
	Sharma, U., & Sokal, L.	Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitude toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?	Australasian Journal of special education
2017	Sokal, L., & Sharma, U.	"Do I really need a course to learn to teach students with disabilities? I've been doing it for years"	Canadian Journal of Education
	Yada, A., & Savolainen, H.	Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices	Teaching and Teacher education

EFFICACIA COLLETTIVA, SVILUPPO PROFESSIONALE E TRASFORMAZIONE DELLE PROSPETTIVE DI
SIGNIFICATO: UN'INDAGINE EMPIRICA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

2018	Kuini, A. B., Desai, & I., Sharma, U. Subban, P., Round P., & Sharma, U.	Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana I can because I think I can': an investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities	International Journal of Inclusive Education International Journal of Inclusive Education
	Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H.	Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: a comparative study using multigroup structural equation modelling	Teaching and Teacher education
2019	Song, J., Sharma, U., & Choi, H.	Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea	Teaching and Teacher education
2020	Saloviita	Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland	Scandinavian Journal of Educational Research
2021	Alhumaid, M. M.	Physical education teachers' self-efficacy toward including students with autism in Saudi Arabia	International Journal of Environmental Research and Public Health
	Alnahdi, G. H., & Schwab, S.	Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education	Frontiers in psychology
	Bala, I.	Attitude Of Teachers Towards Inclusive Education In Relation To Their Perceived Self-Efficacy To Teach In Inclusive Classroom	Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)
	Baş, G.	Factors Influencing Teacher Efficacy in Inclusive Education	Australasian Journal of Special and Inclusive Education
	Belková, V., Zólyomióvá, P., & Petrik, Š.	Inclusive education in practice: teachers' opinions and needs	J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.
	Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C.	The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers.	Teaching and Teacher Education
	Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W.	Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities	Front. Educ.
	Mastrothanas, K., Zervoudakis, K., & Xafakos, E.	Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy.	Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, Preschool & Primary Education
	Puliatte, A., Martin, M., & Bostedor, E.	Examining preservice teacher attitudes and efficacy about inclusive education	State Journal
	Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T.	Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study.	Teaching and Teacher Education
	Vogiatzi, X-A., Charitaki, G., & Kourkoutas, E.	Assessing Psychometric Properties of the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale in a Greek-Speaking Sample of In-service Teachers	Technology, Knowledge and Learning
	Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., & Savolainen, H.	Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland	Teaching and Teacher Education

2.1.La formazione come leva strategica per l'inclusione

In molti studi, come possibili strategie di intervento si trovano quelle relative alla formazione sull'educazione inclusiva: la formazione potrebbe portare

all'aumento o allo sviluppo di una percezione positiva (sia questa intesa come efficacia didattica percepita, atteggiamenti, credenze, comportamenti etc.) verso l'inclusione di alunni/e con disabilità. Infatti, Emam e Mohamed (2011) propongono per i/le futuri/e insegnanti una maggior formazione sull'educazione inclusiva durante il percorso universitario, mentre per gli/le insegnanti in servizio sarebbe opportuno avviare cicli di seminari sull'educazione inclusiva nelle scuole. Rispetto a quest'ultimi, Tsakiridou e Polyzopoulou (2014) sostengono l'utilità di una formazione che, soprattutto, sia incentrata sui bisogni educativi speciali. Mentre, Sokal e Sharma (2014), partendo da un'attenzione maggiore riguardo alle preoccupazioni verso l'educazione inclusiva, ribadiscono quanto la formazione possa essere utile per sviluppare e implementare pratiche didattiche inclusive grazie alla sua possibilità di influenzare sentimenti, atteggiamenti e preoccupazioni. In particolare, hanno notato che coloro che possedevano già una formazione specifica sull'educazione speciale tendevano ad esprimere minor preoccupazioni. Anche in Saloviita (2020) emerge una maggior apertura nei confronti dell'inclusione scolastica da parte di chi ha già avuto una formazione su questa, rispetto a chi non ne ha potuto beneficiare.

La proposta di una maggior formazione specifica sui temi dell'inclusione è sostenuta anche da Sharma, Shaukat e Furlonger (2015), i quali asseriscono che c'è bisogno di un cambiamento nei corsi perché

Non possiamo permetterci di diplomare insegnanti che hanno atteggiamenti inadeguati e un basso livello di autoefficacia didattica. Abbiamo bisogno di laureati che credano fermamente nell'educazione inclusiva e che siano convinti e determinati ad attuare pratiche inclusive (*Ivi*, p. 103).

Sharma e Sokal (2016) partendo dai risultati ottenuti, cioè che un'istruzione di qualità per studenti/esse con disabilità viene data da quei/quelle docenti che hanno un minor grado di preoccupazioni, suggeriscono alle istituzioni di sviluppare e fornire corsi di sviluppo professionale mirati a diminuire le possibili preoccupazioni relativa all'educazione inclusiva. In uno studio successivo, gli autori hanno rilevato che in realtà è la combinazione di formazione sull'educazione speciale e di esperienza pregressa che possono permettere di ottenere maggior benefici in termini di inclusione scolastica.

Taylor e Ringlaben (2012) hanno dimostrato, attraverso una somministrazione *pre-training* e *post-training*, che un corso specifico sull'educazione inclusiva può migliorare l'autoefficacia percepita, le capacità, gli atteggiamenti e i livelli di fiducia degli/lle insegnanti nell'insegnare in classi inclusive. Sempre attraverso una duplice somministrazione in uno studio comparativo tra Australia e Canada, Sharma e Sokal (2015), hanno notato come il corso di formazione abbia portato i/le

partecipanti australiani/e ad essere significativamente più positivi mentre i/le canadesi sono diventati più apprensivi nei confronti dell'inclusione nelle classi di studenti e studentesse con bisogni speciali, per questo suggeriscono di porre attenzione sull'aspetto pratico dell'attuazione di pratiche didattiche inclusive. Sharma, Simi e Forlin (2015) ritengono che per migliorare gli atteggiamenti e diminuire le preoccupazioni verso l'inclusione, un corso dovrebbe connettere l'insegnamento di strategie inclusive al contesto più ampio dell'educazione inclusiva e applicare tale insegnamento in maniera multidisciplinare, il che non deve escludere la possibilità, durante il corso, di: (1) conoscere le legislazioni e le politiche sull'inclusione, (2) sperimentare il lavoro con alunni/e con disabilità, (3) essere sostenuti nell'implementazione di pratiche inclusive.

Invece, Woodcock, Hemmings e Kay (2012) sottolineano che, pur non avendo rilevato cambiamenti dopo la partecipazione a un corso specifico pratico-teorico sull'educazione inclusiva di breve periodo (imputano al tempo la possibilità di non aver ottenuto variazioni nelle convinzioni e preoccupazioni dei/le future insegnanti), sarebbe importante che corsi e materie sull'educazione inclusiva offrissero un equilibrio più armonico tra la teoria e la pratica. Questo viene confermato anche da Loreman, Sharma e Forlin (2013), secondo i quali sarebbe opportuno per i corsi di formazione puntare ad offrire esperienze pratiche di insegnamento e incontri faccia a faccia con alunni/e con disabilità, ma allo stesso tempo creare opportunità di apprendimento tramite discussioni interdisciplinari anche tra gruppi eterogenei, cioè tra vari ordini e gradi di scuola. Anche Malinen e colleghi (2013), sottolineano l'utilità di attività di collaborazione tra insegnanti in pre-servizio e quelli in servizio; a proposito di quest'ultimi riportano quanto sia di fondamentale importanza, nello sviluppo del senso di autoefficacia, per i/le insegnanti essere coinvolti in molteplici attività di didattica inclusiva (non solo di facile successo), in cui possano sperimentarsi e mettersi alla prova nelle pratiche inclusive in maniera graduale e non repentina.

Sokal e Sharma (2017), in uno studio che ha visto la comparazione tra docenti in pre-servizio e docenti in servizio, hanno rilevato che la combinazione tra formazione sull'educazione inclusiva ed esperienze in contesti inclusivi di alta qualità possono permettere di ottenere maggiori benefici in termini di inclusione scolastica; quindi, i futuri curricula dovrebbero puntare sì ad inserire corsi sull'educazione inclusiva, ma legandoli ad esperienze pratiche sul campo. Anche Yada, Talvonien e Savolainen (2018), ritengono che sia indispensabile rafforzare l'educazione inclusiva nei corsi di formazione per insegnanti. Soprattutto vedono necessario, nei percorsi formativi sia per docenti in pre-servizio che in-servizio, un maggior inserimento della pratica, quindi: dare loro la possibilità di sperimentarsi nell'insegnamento a studenti/esse con BES durante il percorso così da poter

riflettere sull'esperienza fatta associandola allo sviluppo delle conoscenze e delle competenze dell'educazione inclusiva, affrontate in maniera più teorica. In particolare, riguardo ai docenti in servizio, sostengono che “sarebbe utile promuovere programmi di sviluppo professionale sull'educazione inclusiva che siano personalizzati per soddisfare le esigenze degli insegnanti in una specifica fase della carriera” (Ivi, p. 353).

La rilevanza dell'esperienza di contatto con persone con disabilità per l'inclusività è ribadita anche da studi recenti, come Puliatte, Martin, e Bostedoros (2021) che suggeriscono di potenziare i programmi già esistenti aumentando le possibilità di esperienze dirette e di lavoro con studenti/esse con disabilità. Kunz, Luder, e Kassis (2021), a tal proposito, propongono programmi che combinino lo sviluppo di competenze specifiche ad esperienze “reali” attraverso, per esempio, forum di discussione con persone con disabilità o tirocini curriculari. I corsi di formazione per i futuri docenti dovrebbero permettere a tutti/e di sperimentare la pianificazione, la preparazione, l'attuazione di un insegnamento inclusivo, per poi, una volta esperito, valutarne i punti di forza da tenere e i miglioramenti da effettuare, con la supervisione di professionisti esperti e il confronto tra pari. Mentre, Alnahdi e Schwab (2021) consigliano alle università di considerare già dall'ammissione ai programmi di didattica speciale le percezioni dei/lle candidati/e nei confronti delle persone con disabilità o verso l'inclusione scolastica così da poter orientare il corso. Sono dello stesso parere Mastrothanas, Zervoudakis e Xafakos (2021) che ritengono interessante utilizzare le ricerche su questi argomenti per poter creare dei cluster basati sul profilo degli/lle insegnanti di sostegno, per poter delineare dei programmi ad hoc per insegnanti di sostegno raggruppati in base ai cluster relativi alle loro convinzioni sull'autoefficacia e sull'educazione inclusiva.

In relazione alla esperienza pratica, studi sui docenti in servizio suggeriscono che l'aggiornamento professionale potrebbe puntare sia allo sviluppo di abilità e competenze professionali sia ad accrescere la consapevolezza (Bala, 2021). Riflettere sui propri atteggiamenti nei confronti dell'inclusione scolastica e su come vengono messe in atto pratiche didattiche inclusive potrebbe permettere ai/lle docenti in aggiornamento di migliorarsi e sviluppare nuove strategie, sempre in un'ottica inclusiva. Le organizzazioni competenti e le istituzioni scolastiche, quindi, dovrebbero offrire corsi di aggiornamento professionale, strutturandoli secondo il “*Profilo dei docenti inclusivi*” (EADSNE, 2012)⁸⁶, così da sviluppare

⁸⁶ Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* è una guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento destinato proprio ai docenti formatori e ai dirigenti, i quali possono influenzare le politiche relative alla formazione iniziale dei docenti. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Profile of Inclusive Teachers, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

nei/le docenti quelle competenze che permettano loro di affrontare i cambiamenti che investono l'educazione inclusiva e rispondere alle possibili esigenze che si presentano nella quotidianità scolastica (Belková, Zólyomiová, & Petřík, 2021). Yada e colleghi (2021), per esempio, per sviluppare un'esperienza iniziale il più possibile positiva nella pratica di insegnamento, propongono (1) tirocini guidati e programmi di supervisione, dove i/le docenti in pre-servizio possono osservare docenti esperti mentre svolgono il loro lavoro, affiancarli e ricevere feedback; (2) esperienze di co-insegnamento in team multidisciplinari, dove possono essere implementate capacità collaborative e di condivisione tramite il confronto con i/le colleghi/e; (3) acquisizione di conoscenze e competenze *problem-based* e *problem-solving* che permettano di sviluppare risposte resilienti di fronte alla gestione della classe e dei comportamenti degli/le studenti/esse.

Pensando a delle possibili traiettorie di intervento o cambiamenti da attuare per sviluppare, promuovere, potenziare l'inclusione all'interno del sistema scolastico, Ahsan, Sharma e Deppeler (2012b) ritengono che per prima cosa sia necessario rivedere i curricula dei percorsi formativi per insegnanti in modo tale che vengano trattati maggiormente i temi dell'educazione inclusiva, incorporando anche le informazioni normative e sulle politiche locali. A riguardo, anche Forlin, Sharma e Loreman (2014) evidenziano quanto lo studio delle leggi e delle politiche locali e internazionali sull'inclusione siano conoscenze necessarie per futuri/e insegnanti così che possano allineare le proprie pratiche inclusive al contesto in cui si trovano ad operare; aggiungono, inoltre, che sarebbe pertinente nei corsi dedicarsi non solo "al sostegno degli studenti che si trovano all'estremità del continuum", quindi con disabilità, ma "concentrarsi su tutti gli studenti che manifestano bisogni di supporto attraverso l'intero spettro di abilità" come, per esempio, i/le studenti/esse dotati o talentuosi (Forlin, Loreman, & Sharma, 2014, p. 256). In linea con quanto espresso sopra, Sharma e Nuttal (2016) raccomandano di inserire dei corsi obbligatori di educazione inclusiva all'interno dei curricula universitari, proprio per l'effetto positivo che questi possono avere sulla diminuzione delle preoccupazioni, sul miglioramento degli atteggiamenti positivi e sull'aumento del senso di efficacia degli/le insegnanti verso pratiche inclusive.

Studi recenti continuano a esplicitare l'esigenza che responsabili politici, istituzioni universitarie, e organizzazioni formative sviluppino programmi di formazione e di sviluppo professionale efficaci, quindi, rispondenti alle necessità impellenti dell'inclusione scolastica unite ai bisogni espressi o inespressi dei/le partecipanti (cfr. Vogiatzi, Charitaki, & Kourkoutas, 2021). A questo riguardo, Alhumaid (2021) spera che le istituzioni scolastiche e governative dell'Arabia

Consultato il 31/07/2022 <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> Versione italiana: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf

Saudita possano colmare le lacune riguardo all'educazione inclusiva, in particolare ai disturbi dello spettro autistico, presenti nei programmi universitari per docenti di educazione fisica, proponendo programmi con metodologie attive in grado di supportare e sviluppare il potenziale di tutti gli/le studenti/esse. Nell'ottica di progettare programmi sempre più aderenti alle esigenze dell'inclusione scolastica, Sharma, Sokal, Wang e Loreman (2021) consigliano alle organizzazioni formative l'utilizzo della scala *IPS (The Inclusive Practices Scale* o Scala delle Pratiche Inclusive) che può essere applicata per determinare se l'utilizzo previsto delle pratiche inclusive può essere predetto dagli atteggiamenti e dal punteggio di efficacia dei/le partecipanti. Tale scala potrebbe permettere loro di (1) testare l'efficacia dei programmi formativi o di aggiornamento professionale, (2) determinare le aree in cui è necessario investire maggiormente, sia a livello di contenuti che di risorse; infine, in assenza di osservazioni durante l'esperienza di tirocinio, (3) prevedere la probabilità di utilizzo di pratiche inclusive da parte del/la docente in pre-servizio.

Alla luce di quanto finora detto, si sostiene l'ipotesi di creare percorsi formativi che permettano ai/le futuri/e insegnanti di “non solo avere competenze e conoscenze (testa), convinzioni e impegno (cuore), ma anche un'esperienza sufficiente nell'insegnamento (mani)” (Ahsan et al., 2012b, p. 15; cfr. Sharma et al., 2019), cercando di progettarlo come fa un sarto per gli abiti: su misura di chi li indossa, in questo caso, di chi ne usufruisce e vi partecipa.

2.2. Le misure di supporto a favore degli/le insegnanti implementano l'inclusione

La legislazione e la politica a sostegno dell'educazione inclusiva sono essenziali per garantire che tutte le scuole siano fedeli a questo cambiamento. La legislazione salvaguarderà l'impegno e la politica specificherà i diversi ruoli che le varie parti interessate devono svolgere e fornirà una guida per l'attuazione (Sharma, Simi, & Forlin, 2015, p. 113).

Come sostengono Ahmmed, Sharma, e Deppler (2014) è fondamentale la disponibilità nel fornire supporto agli/le insegnanti da parte delle organizzazioni nazionali e internazionali coinvolte nella promozione e nell'implementazione dell'educazione inclusiva; tale supporto “non solo può migliorare la loro disponibilità nell'includere bambini con disabilità nelle classi tradizionali, ma può anche avere un impatto indiretto sulla loro competenza a insegnare in classi inclusive” (p. 328). Per esempio, Tsakiridou e Polyzopou (2014), hanno notato quanto possa essere dirompente la mancanza di un supporto istituzionale, sia scolastico che pubblico, adeguato: assenza di personale formato e specializzato, inadeguatezza dei servizi e carenza dei materiali non contribuiscono a creare

ambienti inclusivi. Per questo gli autori sostengono che, per promuovere una cultura scolastica inclusiva, servano sia risorse finanziarie e specialisti qualificati ma anche collaborazione tra tutti gli attori come: la famiglia, gli educatori, gli psicologi, gli specialisti. Forlin, Sharma e Loreman (2014) sostengono che anche se i corsi di formazione potrebbero avere un impatto positivo sulla riduzione delle preoccupazioni, sul rafforzamento del senso di autoefficacia e sull'incremento di atteggiamenti positivi, tale impatto sarebbe ridotto senza il supporto da parte del sistema educativo.

Emam e Mohamed (2011) riportano che ciò che potrebbe influire sul senso di autoefficacia e su atteggiamenti positivi verso classi inclusive sono quelle azioni che vanno a incrementare la presenza di personale qualificato e di strumentazione adeguata in classe. Questo punto si ritrova in Sharma, Simi e Forlin (2015), i quali rilevano che, anche dopo la partecipazione ad un corso di formazione specifico per l'educazione inclusiva, i/le partecipanti hanno mostrato un elevato livello di preoccupazione ad attuare pratiche didattiche inclusive soprattutto associato alla mancanza di risorse per l'educazione inclusiva. Kuini, Desai, e Sharma (2018) sostengono che, in un paese come il Ghana, "l'approccio frammentario alla fornitura di risorse" non è funzionale per un'efficace implementazione di un'educazione inclusiva, per questo dovrebbe essere "sostituito da un approccio integrato alla fornitura di risorse" (*Ivi*, p. 14) dove convergono, facendo rete comune, tutte le organizzazioni interessate alla promozione di una cultura educativa inclusiva.

Allo stesso modo, è indispensabile considerare la famiglia come risorsa per lo sviluppo di una cultura inclusiva, con la quale instaurare relazioni positive e costruire collaborazioni efficaci, non solo con i genitori di alunni/e con disabilità ma con i genitori degli/le alunni/e dell'intera classe (Song, Sharma, & Choi, 2019). Anche Baş (2021) sostiene che la collaborazione con i genitori è fondamentale, essi concorrono alla costruzione di un ambiente inclusivo: il loro coinvolgimento deve essere promosso perché "non solo influenza il miglioramento dei bambini in termini di aspetti cognitivi, sociali e affettivi, ma migliora anche l'efficacia degli insegnanti, il che significa che gli insegnanti si sentono maggiormente in grado di implementare pratiche inclusive" (*Ivi*, p. 10).

Altro aspetto da non sottovalutare come supporto all'implementazione di pratiche didattiche inclusive è quello della collaborazione tra il *team* docenti. Montgomery e Mirenda (2014), a tal proposito, nello studio condotto con 100 insegnanti in servizio, hanno rilevato che un'autoefficacia maggiore riguardo alla capacità di collaborare con i/le propri/e colleghi/e può essere un fattore predittivo associato a sentimenti e atteggiamenti più positivi e a preoccupazioni minori sull'educazione inclusiva. In linea con quanto detto, Sharma e Jacobs (2016), in uno studio comparativo tra due paesi differenti (Australia, paese avanzato con

notevoli risorse, e India, paese emergente con limitate risorse) hanno rilevato che la fiducia nella collaborazione può essere un fattore che tende ad influenzare in maniera significativa l'intenzione degli/lle insegnanti nell'attuare pratiche inclusive. Pertanto, sarebbe opportuno, oltre che sviluppare tale competenza nei corsi di formazione, creare e favorire all'interno dell'ambiente scolastico momenti di confronto, scambi di opinione e condivisione di pratiche tra colleghi/e. Yada e Savolaine (2017), nel primo studio che indaga gli atteggiamenti degli/lle insegnanti giapponesi verso l'educazione inclusiva e la loro autoefficacia nell'attuare pratiche inclusive, concordano sul fatto che la collaborazione sia fondamentale per l'educazione inclusiva e per questo suggeriscono che le istituzioni scolastiche dovrebbero ridurre il carico lavorativo dei/lle insegnanti per far sì che venga dato maggior spazio alla collaborazione.

In accordo con quanto esposto, Song, Sharma, e Choi (2019) sostengono che “la pratica inclusiva non è possibile in assenza di collaborazione con gli altri membri della classe, della scuola e della comunità” (p. 8). Specificano, poi, che nel contesto coreano vi è un sistema di formazione degli/lle insegnanti separato (insegnanti generici da un lato e insegnanti di educazione speciale dall'altro), e parlando, soprattutto dei corsi di formazione per insegnanti generici, (nei quali è previsto solo un insegnamento introduttivo alla pedagogia speciale) sottolineano che tali corsi dovrebbero favorire la collaborazione attraverso attività “autentiche” che incentivano e promuovono il confronto tra docenti in pre-servizio e docenti in servizio, e soprattutto una collaborazione con gli/le insegnanti di educazione speciale. Subban, Round, e Sharma (2018), a tal proposito, propongono che le scuole di educazione speciale diventino “centri di interazione collaborativa” tra gli/le insegnanti ordinari/generici e quelli/e di educazione speciale, sia pre-servizio che in servizio, così da stimolare e “stabilire un contatto maggiore, che potrebbe tradursi in una maggior fiducia nell'inclusione e, di conseguenza, in esperienze più positive. Questo si trasformerà poi in una pratica migliore nei contesti *mainstream*” (Ivi, p. 359).

In conclusione, come sostengono Khamzina, Jury, Ducreux, e Desombre (2021) è necessario intervenire sull'intero sistema per creare una cultura inclusiva: perché le criticità e le difficoltà nell'implementare l'inclusione “non riguardano solo coloro che fanno funzionare il sistema educativo giorno per giorno (cioè gli insegnanti), ma possono in realtà provenire dal nucleo stesso del sistema educativo (cioè le sue funzioni e i suoi obiettivi)” (Ivi, p. 9). Ne deriva l'opportunità di creare una rete collaborativa tra tutti gli attori che ruotano intorno all'inclusione, siano esse organizzazioni, istituzioni scolastiche, associazioni, famiglie, docenti curricolari, docenti di sostegno o studenti/esse, nella visione comune di costruire un sistema inclusivo.

3. Sintesi della letteratura nazionale

A livello nazionale è stato individuato un numero minore (N=8) di contributi che hanno esplorato la relazione tra atteggiamenti, comportamenti, sentimenti, percezioni o conoscenze verso l'inclusione e senso di autoefficacia (tab. 3). Il numero di studi nazionali ci permette di riportare una breve sintesi (secondo un ordine cronologico) di ciascun contributo per poi evidenziare, come nella sezione degli studi internazionali, quali sono le possibili azioni, strategie, traiettorie future, proposte nazionali che potrebbero favorire (a) l'incremento dell'educazione inclusiva, (b) il potenziamento delle pratiche inclusive, e (c) il rafforzamento del senso di efficacia professionale degli/le insegnanti inclusivi/e.

Tabella 3 - Contributi nazionali

Anno	Autore	Titolo	Rivista
2015	De Stasio, S., Fiorilli, C., Chiarito, G., & Uusitalo-Malmivaara, L.	Fattori predittivi nel burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria	Psicologia dell'educazione
2016	Aiello, P., Sharma, u., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, & I., Sibilio, M.	Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione	L'integrazione scolastica e sociale
2017	Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M.	A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees	Italian Journal of Educational Research
	Ciraci, A. M. & Isidori, M. V	Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno	Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)
	Hecht, P., Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M.	Attitudes and Teacher Efficacy among Italian and Austrian Teachers: a Comparative Study	FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione
2018	Aiello, P., & Sharma, U.	Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers	Form@ re-Open Journal per la formazione in rete
2019	Ferrara, G., & Pedone, F.	Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno	Form@ re-Open Journal per la formazione in rete
2021	Gariboldi, A., Antonietti, M., Bertolini, C., Pintus, A., & Pugnaghi, A.	Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento	Form@ re - Open Journal per la formazione in rete

De Stasio, Fiorilli, Chiarito e Uusitalo-Malmivaara (2015) hanno condotto uno studio trasversale con l'obiettivo di studiare l'apporto di tre variabili (sociodemografiche, risorse personali e benessere a scuola) su tre dimensioni del burnout (personale, lavorativo, lavoro con gli studenti) degli/lle insegnanti di sostegno. Nello specifico, i/le partecipanti sono stati 180 insegnanti di sostegno in servizio nella scuola prima e secondaria. Gli strumenti utilizzati sono stati (1) la versione italiana del *CBI – Copenhagen Burnout Inquiry* (Avanzi, Balducci, Fraccaroli, 2013)⁸⁷, (2) una scala creata ad hoc per misurare l'autoefficacia del/la docente (*TSE – Teacher Self-Efficacy*), (3) la scala *RSE – Rosenberg Self-esteem* (Rosemberg, 1995) per valutare il valore di sé, (4) il *JSS – Job Satisfaction Survey* (Spector, 1985) per misurare la percezione positiva delle persone riguardo alla situazione lavorativa personale, infine (5) un questionario costruito ad hoc per valutare la felicità del/la docente a scuola (*THS – Teacher's Happiness at School*). L'analisi quantitativa effettuata dalle autrici sui dati ottenuti ha fatto emergere che la soddisfazione lavorativa, la felicità e l'autostima provate dagli/lle insegnanti nell'ambito scolastico hanno un valore predittivo di tipo incrementale sulle dimensioni del burnout indagate.

Proposta

Dato che condizioni ottimali a scuola potrebbero tutelare il/la docente dal vivere condizioni di burnout, le autrici suggeriscono alle istituzioni competenti di realizzare “un'azione formativa volta a ridurre il rischio di malessere a scuola”; per fare questo è necessario “partire dall'analisi dei punti di forza del contesto e dei soggetti, dalla circoscrizione delle zone problematiche e dall'attivazione di una rete il più possibile ampia per favorire il superamento delle difficoltà” (De Stasio, Fiorilli, Chiarito, & Uusitalo-Malmivaara, 2015, p. 126).

Aiello e colleghi (2016) hanno effettuato uno studio che ha visto la partecipazione di circa 450 docenti in servizio in quattro province campane, lo scopo della ricerca era quello di implementare una didattica inclusiva in relazione agli atteggiamenti, alle opinioni, e alle preoccupazioni dei/delle docenti verso l'inclusione; tale scopo è stato raggiunto attraverso la somministrazione di un questionario che andava a rilevare i loro livelli di efficacia. Lo strumento utilizzato ha previsto tre sezioni costituite da: (1) rilevazioni sociodemografiche (personale e professionale); (2) la versione italiana della scala *TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (v. o. Sharma, Loreman, & Forlin, 2012) che permette di indagare tre aree specifiche di competenza (possesso conoscenze pedagogico-didattiche, gestione della classe, lavoro in team) per l'implementazione di una

⁸⁷ Per la versione originale vedere: Kristensen T.S., Borritz M., Villadsen E., Christensen K.B. (2005). Per l'adattamento italiano vedere: De Stasio S., Di Chiacchio C., Benevene P., Fiorilli C., Iezzi F.D. (2015); Fiorilli C., De Stasio S., Benevene P., Iezzi M.S., Pepe A., Albanese O. (2015).

didattica inclusiva efficace; (3) la versione italiana della scala *SACIE-R – Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised* (v.o. Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011) che permette di misurare i sentimenti, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei/lle docenti verso l'educazione inclusiva. Dalle analisi statistiche condotte sui dati raccolti è emersa una correlazione positiva tra i livelli di efficacia dei/lle docenti e i loro atteggiamenti verso l'inclusione.

Proposta

Le autrici e gli autori, nell'essere d'accordo in una riconfigurazione dei percorsi formativi, propongono che questi vengano “concepiti come momenti di ricerca, di azione e di sperimentazione che capitalizzino, in maniera critica, forme ingenuie e talvolta inconsapevoli, ma pur sempre efficaci, del loro agire didattico (Sibilio, 2014), al fine di far fronte all'eterogeneità e alla complessità degli attuali contesti educativi (Rivoltella e Rossi, 2012)” (Aiello et al., 2016, pp. 80-81); quindi, percorsi di formazione e di aggiornamento professionali che vadano a incentivare e sviluppare nel/la docente processi di riflessione critica su di sé (sentimenti, atteggiamenti, preoccupazioni) e sulle possibili pratiche inclusive messe in atto in classe.

Lo studio presentato da Aiello, Pace, Dimitrov e Sibilio (2017) ha esaminato le dimensioni implicite che influenzano l'agire didattico, nello specifico ha indagato i sentimenti, gli atteggiamenti, le preoccupazioni e i livelli di efficacia percepita dagli/lle insegnanti riguardo all'implementazione di pratiche didattiche inclusive. L'indagine è stata condotta con 221 corsisti/e del TFA – Tirocinio Formativo Attivo e con 131 partecipanti al Corso di specializzazione per le attività di sostegno. Ai due gruppi è stato somministrato un questionario composto da tre sezioni: (1) informazioni sociodemografiche; (2) scala *SACIE-R – Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised* (Forlin et al., 2011); (3) *TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). Dalle analisi è risultato che l'atteggiamento positivo dei/lle docenti di sostegno verso l'inclusione scolastica potrebbe essere correlato alle caratteristiche dei percorsi di formazione piuttosto che alla loro esperienza professionale.

Proposta

Le autrici e gli autori consigliano fortemente di unire la rilevazione di dati quantitativi (con le scale sopra presentate) alla raccolta di dati qualitativi così da comprendere pienamente il tema indagato; aggiungono, inoltre, che tali scale potrebbero essere “utilizzate come opportunità di auto-riflessione durante i corsi di formazione per insegnanti, come strumenti di valutazione formativa per misurare i progressi o come test pre-post per misurare l'impatto dei programmi di formazione sulle sei variabili latenti” (Aiello et al., 2017, p. 22) ovvero: (1) i sentimenti, (2) gli atteggiamenti e (3) le preoccupazioni verso l'educazione inclusiva e la percezione

(4) dell'efficacia nella gestione del comportamento, (5) dell'efficacia nella collaborazione, (6) efficacia nella didattica inclusiva. Infine, sostengono che dovrebbero essere progettati percorsi di sviluppo e aggiornamento professionale che mirino “a soddisfare i bisogni specifici degli insegnanti per ridurre le preoccupazioni relative all'implementazione di pratiche didattiche innovative che soddisfino i bisogni di tutti gli studenti e promuovano atteggiamenti più positivi verso l'inclusione” (*Ivi*, p. 23).

Le autrici Ciraci e Isidori (2017), hanno condotto un'indagine empirica di impianto quasi-sperimentale che ha coinvolto 115 insegnanti iscritti/e al Corso di specializzazione su sostegno dell'Università dell'Aquila. La ricerca si situa nell'ambito degli studi che indagano l'efficacia dei corsi di formazione per insegnanti, nello specifico è andata a rilevare se al termine del corso ci sia stato un aumento di quelle specifiche competenze professionali didattiche che possono favorire l'apprendimento e promuovere processi inclusivi. È stato costruito un questionario ad hoc per la rilevazione, prendendo a riferimento il CDVR⁸⁸ (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014a). Sono state effettuate due somministrazioni, all'inizio e al termine del corso; il questionario prevedeva le seguenti sezioni: (1) informazioni sociodemografiche (personali e professionali); (2) Comportamenti professionali degli insegnanti, per rilevare le competenze didattiche, valutative e comunicativo-relazionali messe in atto in classe; l'ultima sezione era inserita solo nel questionario somministrato al termine, (3) Autoefficacia percepita, per indagare le opinioni, punti di vista e rappresentazioni degli/lle insegnanti rispetto al corso. L'analisi effettuata dalle autrici confrontando i due questionari (entrata-uscita) anche se mostra una tendenza generalizzata dell'uso da parte dei/lle docenti delle metodologie didattico-valutative studiate, non evidenzia però differenze sostanziali riguardo alle dimensioni indagate (didattiche, valutative, comunicativo-relazionali), essenziali per il processo di inclusione.

Proposta

Le autrici, sulla base dei risultati ottenuti, rilevano un cambiamento necessario da effettuare riguardo ai corsi di specializzazione per insegnanti di sostegno sia in termini di contenuti che di procedure. Infatti, “occorre che le metodologie formali e tradizionali di formazione, come corsi teorici e seminari, [...] lascino il passo ad attività maggiormente basate su forme collaborative tra pari, meno strutturate e focalizzate anche sul coinvolgimento degli studenti «sul campo»” (Ciraci & Isidori, 2017, p. 229). Non solo, suggeriscono che i suddetti corsi permettano di fare esperienze pratiche così che i/le partecipanti possano sperimentarsi in azione, acquisendo competenze di lettura della situazione, di identificazione/creazione di

⁸⁸ Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze professionali Didattiche, Valutative e Relazionali degli insegnanti.

procedure attuative, e abilità decisionali. La sperimentazione dell'esperienza deve essere affiancata e accompagnata da una riflessione su di essa. Infine, Curaci e Isidori (2017) ribadiscono quanto “le auto-descrizioni, le opinioni, le rappresentazioni degli insegnanti non possono essere ignorate da chi intende comprendere le dinamiche del sistema educativo italiano o agire efficacemente su di esso” (p. 230).

Hecht, Aiello, Pace e Sibilio (2017), attraverso uno studio esplorativo-comparativo tra Italia e Austria, hanno interrogato 364 futuri docenti di scuola secondaria (I=221, A=134) allo scopo di individuare quali sono quelle variabili che possono influenzare l'agentività del/lla docente e contribuire al successo dell'inclusione, andando ad esplorare le somiglianze e le differenze negli atteggiamenti verso l'inclusione e nelle percezioni di autoefficacia dei/le docenti in formazione. I dati sono stati raccolti somministrando un questionario composto da tre sezioni principali, quali (1) la scala *SACIE-R – Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised* (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011); (2) la scala *TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012); (3) informazioni sociodemografiche. È stata effettuata un'analisi statistica e dai risultati è emerso che è presente una forte adesione al sistema educativo inclusivo dato che, sia gli atteggiamenti che il senso di efficacia dei/delle docenti di entrambi i gruppi, sono al di sopra della media teorica, anche se i punteggi del campione italiano sono più alti rispetto a quelli austriaci; dato quest'ultimo che potrebbe dipendere dal differente contesto di provenienza.

Proposte

Le autrici e l'autore, per prima cosa sottolineano che per promuovere l'educazione inclusiva è necessario porre attenzione sia agli atteggiamenti che alle convinzioni di autoefficacia dei/le futuri/e docenti. In secondo luogo, consigliano ai/le ricercatori/rici delle linee di indagine maggiormente strutturate e di più ampio respiro, per esempio, rispetto (1) al campione (più ordini e gradi di scuola), (2) alla tipologia di formazione erogata (corsi, seminari, tutoring), o (3) alla metodologia utilizzata (quantitativa, qualitativa e *mixed method*). Riguardo a quest'ultima parte, le autrici e l'autore ritengono che, per gli studi comparativi, “un approccio qualitativo potrebbe rivelare somiglianze e differenze rispetto alla percezione dell'educazione inclusiva”, e aggiungono che uno studio qualitativo potrebbe essere utilizzato anche “per concentrarsi sui fattori che rafforzano le convinzioni di autoefficacia durante il corso di formazione degli insegnanti” (Hechet et al., 2017, p. 280).

Aiello e Sharma (2018), con lo scopo di valutare il possibile impatto di un corso di sviluppo professionale sulle variabili che intervengono sulla progettazione di

comportamenti intenzionalmente volti a promuovere l'inclusione scolastica, hanno condotto uno studio con 177 futuri insegnanti di sostegno iscritti/e al corso di specializzazione su sostegno promosso dall'Università di Salerno. Hanno indagato le preoccupazioni, gli atteggiamenti dei/lle candidati/e verso l'inclusione e le loro percezioni di autoefficacia nell'agire pratiche didattiche inclusive in classe. Sono state condotte due somministrazioni, una a inizio corso e l'altra alla fine; lo strumento utilizzato è stato un questionario composto da 5 parti: (1) la *AIS – Attitud towards Inclusion Scale* (Sharma & Jacobs, 2016) per misurare gli atteggiamenti verso l'inclusione; (2) la *ITICS – Intentions to Teach in Inclusive Classroom Scale* (Sharma & Jacobs, 2016) per rilevare le intenzioni ad insegnare in classi inclusive; (3) la scala *TEIP – Teachers Efficacy for Inclusive Practices* (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012) per indagare la percezione di autoefficacia nel mettere in atto pratiche inclusive; (4) la *CIES – Concerns about Inclusive Education Scale* (Sharma & Desai, 2002) per rilevare le preoccupazioni verso l'educazione inclusiva; (5) informazioni sociodemografiche. Dalle analisi, condotte utilizzando SPSS e Microsoft Excel, emerge che l'aver partecipato al corso di specializzazione ha influenzato positivamente le intenzioni dei/lle candidati/e ad insegnare in maniera inclusiva, quindi attuando pratiche didattiche inclusive in classe.

Proposta

L'autrice e l'autore ribadiscono quanto sia importante il ruolo della formazione “nell'influenzare positivamente gli atteggiamenti e l'autoefficacia degli insegnanti e nel ridurre le preoccupazioni che, a loro volta, stimolano le intenzioni necessarie per attivare pratiche inclusive” (Aiello & Sharma, 2018, p. 215). Sugeriscono che, per rilevare se i/le docenti applichino pratiche didattiche inclusive in classe e le mantengano/implementino nel tempo, sarebbe utile effettuare studi longitudinali e integrare l'indagine quantitativa con quella qualitativa per “consentire una riflessione su ciò che gli insegnanti sentono o pensano di fare in situazioni concrete e su come possono raggiungere gli obiettivi prefissati” (*Ibidem*).

Nello stesso anno, Sharma e Aiello insieme a Pace, Round e Subban conducono uno studio di tipo comparativo tra Australia e Italia con 309 insegnanti in servizio (A=153, I=156) per determinare: (a) se esistono significative differenze tra gli atteggiamenti, le intenzioni e le preoccupazioni di entrambi i gruppi ad insegnare in classi inclusive; (b) quali sono i fattori che predicano queste intenzioni; (c) mettere a confronto le preoccupazioni relative all'implementazione dell'educazione inclusiva. Come nel precedente studio, per la rilevazione sono state effettuate due somministrazioni, all'inizio e alla fine del corso e l'altra alla fine, di un questionario composto da 5 parti: (1) la *AIS – Attitud towards Inclusion Scale* (Sharma & Jacobs, 2016); (2) la *CIES – Concerns about Inclusive Education Scale* (Sharma & Desai, 2002); (3) la scala *TEIP – Teachers Efficacy for Inclusive Practices* (Sharma,

Loreman, & Forlin, 2012); (4) la *ITICS – Intentions to Teach in Inclusive Classroom Scale* (Sharma & Jacobs, 2016); (5) informazioni sociodemografiche. Dalle analisi condotte è emerso che l'efficacia e gli atteggiamenti risultano, per entrambi i gruppi, predittori significativi delle intenzioni ad includere studenti con disabilità nelle classi regolari; sebbene il campione italiano, rispetto a quello australiano, riporti minori preoccupazioni, atteggiamenti più positivi, e livelli più alti relativi all'intenzione di insegnare in classi inclusive, questo può essere spiegato dal contesto storico-culturale di ciascun paese.

Proposta

L'autore e le autrici propongono varie strategie che se combinate potrebbero sortire un effetto positivo sugli atteggiamenti e sulle convinzioni di autoefficacia degli/le insegnanti e sulle loro pratiche inclusive agite in classe, come (Sharma et al., 2018, pp. 442-444):

- assicurare supporti adeguati agli/le insegnanti da parte del sistema e dai/le dirigenti scolastici/he;
- progettare percorsi di formazione professionale che affrontino gli aspetti pratici dell'inclusione degli/le studenti/esse con disabilità;
- fornire informazioni alle scuole su come queste possano collaborare con le comunità locali per mobilitare le risorse per includere tutti/e;
- rafforzare l'impegno delle scuole a includere tutti/e attraverso riforme a livello di sistema.

All'interno di un Corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università di Palermo, Ferrara e Pedone (2019) hanno condotto una ricerca di impianto quasi-sperimentale collocata all'interno dei corsi di formazione per insegnanti. Pertanto, lo scopo dello studio è stato quello di rilevare un possibile incremento di determinate competenze professionali (didattiche, valutative, comunicativo-relazionali) e del senso di autoefficacia di 450 insegnanti dopo la partecipazione al corso di specializzazione sopracitato. La rilevazione dei dati è stata effettuata tramite questionario, *pre* e *post-training*, costruito ad hoc e suddiviso in tre parti: (1) informazioni sociodemografiche (personali e professionali); (2) Comportamenti professionali degli insegnanti, per valutare le competenze didattiche, valutative e comunicativo-relazionali messe in atto in classe; (3) Autoefficacia percepita, per rilevare le opinioni, punti di vista e rappresentazioni degli/le insegnanti rispetto alle loro azioni. Le analisi sono state effettuate facendo il confronto tra il *pre-training* (in ingresso) e il *post-training* (fine corso), i risultati mostrano che i contenuti e le esperienze proposte dal corso hanno avuto un impatto positivo sui/le partecipanti.

Proposta

Le autrici suggeriscono che, per implementare e promuovere l'educazione inclusiva attraverso e con i/le docenti (sia in pre-servizio che in-servizio), è necessario progettare percorsi formativi che siano costruiti su un approccio *student-centered*: modalità che potenzia in maniera significativa competenze didattiche e rafforza il senso di autoefficacia percepita dai/le docenti. Inoltre, riportano che una delle attività che ha sortito maggiori risultati è stata quella che ha permesso agli/le insegnanti di riflettere in maniera critica sulle loro azioni didattiche e sul loro sviluppo professionale attraverso “un’originale rilettura della propria esperienza di apprendimento” (Ferrara & Pedone, 2019, p. 230).

L'ultimo contributo preso in esame in questa sede è quello di Gariboldi, Antonietti, Bertolini, Pintus e Pugnaghi (2021), dove viene presentato un impianto valutativo per riprogettare e implementare il corso di specializzazione su sostegno. Hanno partecipato allo studio 92 insegnanti (pre-servizio e in-servizio) iscritti/e al corso di specializzazione. La rilevazione dei dati è stata effettuata tramite vari strumenti volti a rilevare tre differenti aree (pp. 289-290):

- 1) qualità del corso di specializzazione: questionario costruito ad hoc e somministrato al termine delle attività prima dell'esame finale che prevedeva domande sull'esperienza professionale posseduta e domande relative alla valutazione del corso;
- 2) autoefficacia e importanza percepita nelle aree di azione professionale (gestione della classe, coinvolgimento degli/le alunni/e, strategie didattiche): questionario, somministrato ad inizio e fine corso, costituito da due sezioni, ovvero (a) la versione italiana della *TSES – Teachers' Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) per rilevare la percezione di autoefficacia professionale, e (b) una sezione creata ad hoc per indagare le opinioni relative all'importanza attribuita alle diverse aree di azione della professionalità docente.
- 3) livello di conoscenze/competenze possedute prima e dopo aver frequentato il corso: scala di valutazione, somministrata ad inizio e fine corso, elaborata da Calvani, Menichetti, Pellegrini e Zappaterra (2017) per cogliere le percezioni dei/le corsisti/e sugli apprendimenti conseguiti.

Dall'analisi dei risultati emerge che (a) la qualità del corso viene valutata in maniera complessivamente buona, (b) vi è un incremento positivo del senso di autoefficacia riguardo alle aree di azione professionale, (c) vi è stato un progressivo miglioramento circa l'acquisizione di conoscenze/competenze significative per la professionalità del/la docente di sostegno.

Proposte

Gli autori e le autrici riportano che grazie all'impianto valutativo applicato hanno potuto migliorare l'offerta formativa facendo delle scelte importanti; per esempio (Gariboldi et al., 2021, pp. 301-302):

- nell'ottica di creare continue sinergie e scambi è stato costituito un Comitato scientifico dove sono presenti i/le docenti di sostegno impegnati nel corso e che fanno parte dei Centri Territoriali di Supporto (CTS). Il Comitato è stato coinvolto in un lavoro di analisi e identificazione dei principali nuclei tematici, considerati essenziali nella formazione degli insegnanti per le attività di sostegno didattico;
- per contestualizzare e valorizzare il contributo che le nuove tecnologie didattiche possono dare all'educazione inclusiva, è stato modificato a livello strutturale l'ambito relativo alle TIC attraverso la differenziazione in percorsi specifici affidati a insegnanti specializzati/e provenienti dai diversi ordini e gradi scolastici;
- per incentivare e stimolare la capacità dei/le corsisti/e di connettere tra loro i diversi momenti formativi, e per suscitare processi ricorsivi tra teoria e pratica, gli elaborati presentati alla prova finale (approfondimento teorico, relazione di tirocinio e prodotto multimediale) sono stati revisionati e integrati in un documento unico;
- per valorizzare l'importanza della dimensione progettuale nell'esperienza di tirocinio è stata assegnata a ciascun/a candidato/a il compito di progettare un intervento da presentare e condividere con il/la tutor della scuola e, nel caso fosse possibile, realizzarlo.

Infine, gli autori e le autrici aggiungono che per promuovere l'inclusione sarebbe opportuno creare “delle continue occasioni di scambio e confronto con le realtà scolastiche presenti sul territorio, al fine di incentivare a livello sistemico la capacità di ragionare in termini di rete, di crescita comune, di collaborazione tra le istituzioni e le figure che vi partecipano” (*Ivi*, p. 302).

Sia i contributi nazionali sia quelli internazionali hanno permesso di individuare numerose strategie e traiettorie di intervento, non solo relative alla formazione docente ma anche a ciò che può essere fatto in termini di comunità e di sistema inclusivo. Di seguito riporteremo in sintesi grafica (fig. 10 e 11) le varie proposte e i diversi suggerimenti dati dagli autori e dalle autrici degli studi sopra analizzati.

Figura 10 - Proposte relative alla formazione

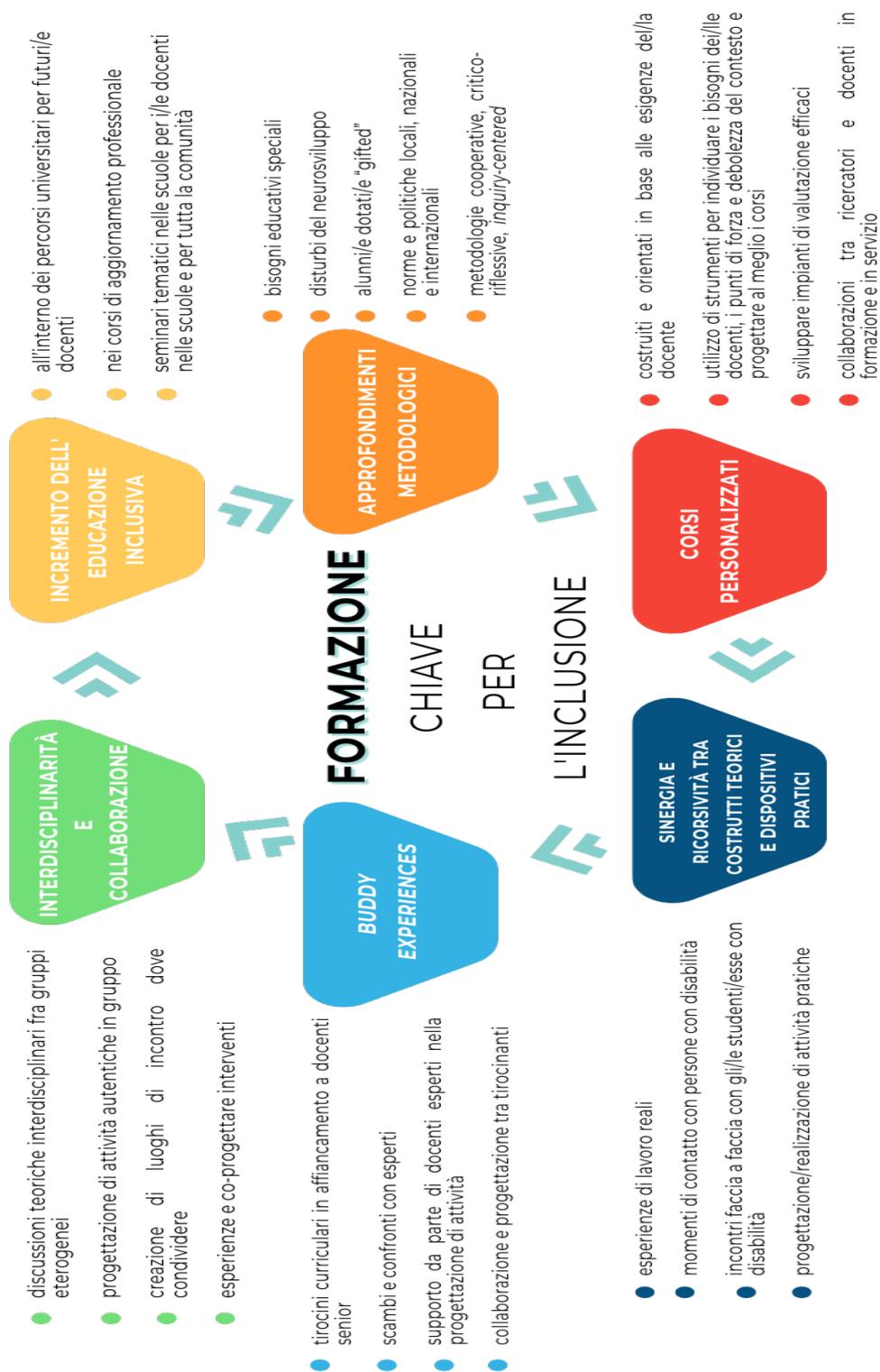
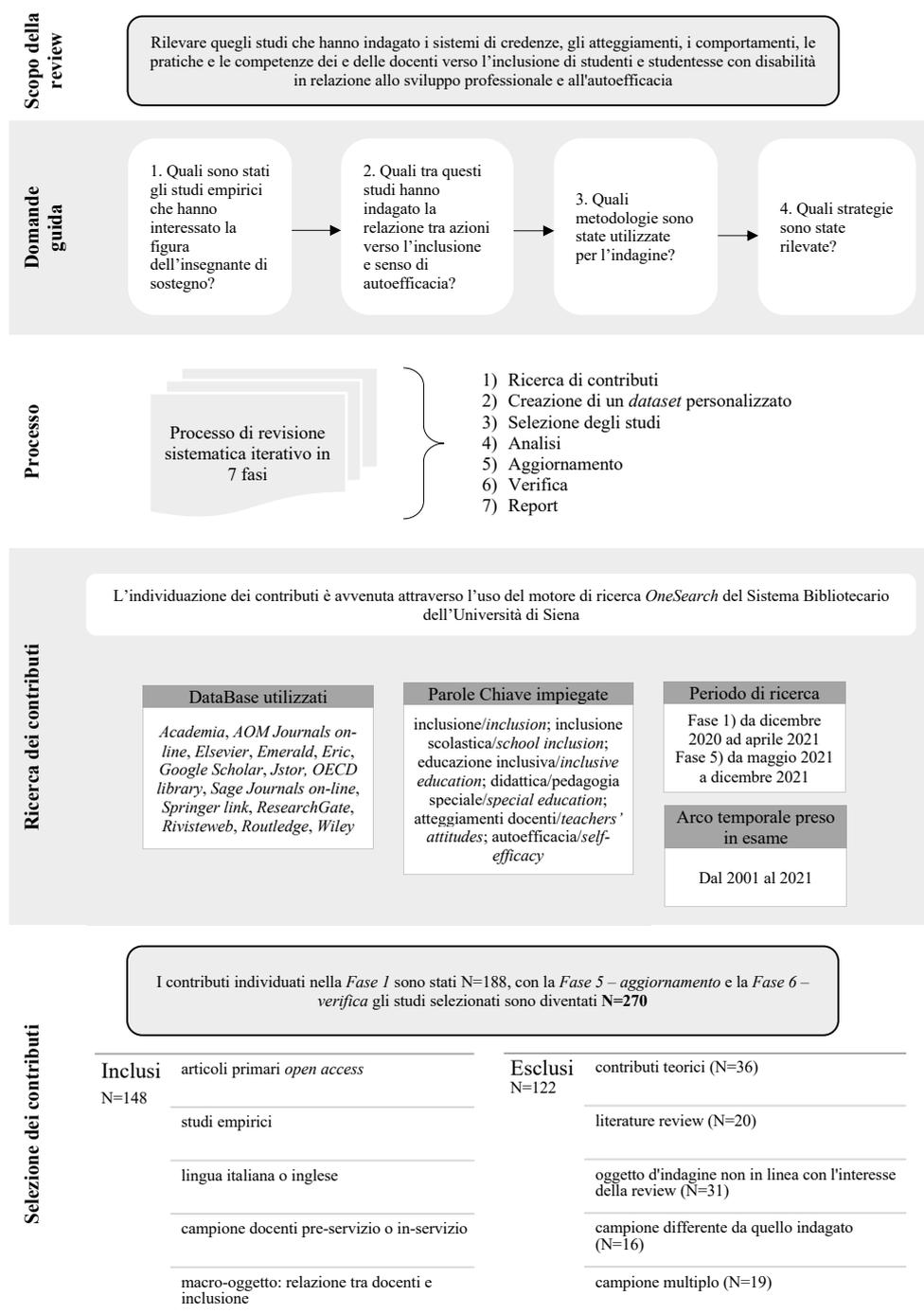


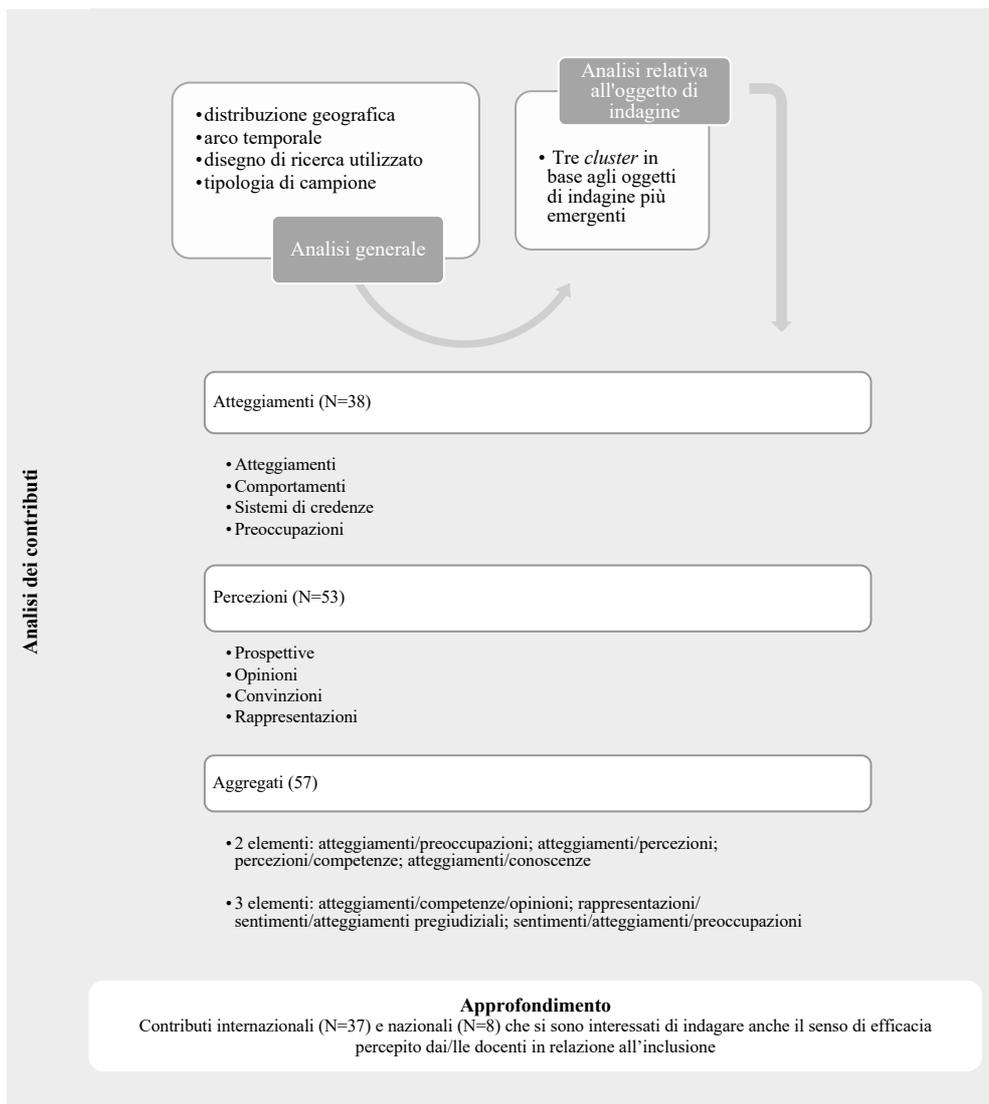
Figura 11 - Suggerimenti per le figure che concorrono all'inclusione



Per riassumere, riportiamo di seguito un diagramma di flusso (fig. 12) dove viene esposto il processo di revisione.

Figura 12 - Diagramma del processo di review della letteratura sullo sviluppo professionale degli/lle insegnanti di sostegno (da pp 1- 4)





Traiettorie da intraprendere

Dall'analisi dei contributi sono emerse numerose strategie e proposte migliorative, sia riguardo alla formazione docente sia per ciò che concerne cosa può essere fatto in termini di comunità e di sistema inclusivo

Proposte relative alla formazione	Incremento dell'educazione inclusiva	all'interno dei percorsi universitari per futuri/e docenti <hr/> seminari tematici nelle scuole per i/le docenti nelle scuole e per tutta la comunità <hr/> nei corsi di aggiornamento professionale
	Approfondimenti metodologici	bisogni educativi speciali <hr/> disturbi del neurosviluppo <hr/> alunni/e dotati/e "gifted" <hr/> norme e politiche locali, nazionali e internazionali <hr/> metodologie cooperative, critico-riflessive, <i>inquiry-centered</i>
	Corsi personalizzati	costruiti e orientati in base alle esigenze del/la docente <hr/> utilizzo di strumenti per individuare i bisogni dei/lle docenti, i punti di forza e debolezza del contesto e progettare al meglio i corsi <hr/> sviluppare impianti di valutazione efficaci <hr/> collaborazioni tra ricercatori e docenti in formazione e in servizio
	Sinergia e ricorsività tra costrutti teorici e dispositivi pratici	esperienze di lavoro reali <hr/> momenti di contatto con persone con disabilità <hr/> incontri faccia a faccia con studenti/esse con disabilità <hr/> progettazione/realizzazione di attività pratiche
	Buddy experiences	tirocini curriculari in affiancamento a docenti <i>senior</i> <hr/> scambi e confronti con esperti <hr/> supporto da parte di docenti esperti nella progettazione di attività <hr/> collaborazione e progettazione tra tirocinanti
	Interdisciplinarietà e collaborazione	discussioni teoriche interdisciplinari fra gruppi eterogenei <hr/> progettazione di attività autentiche in gruppo <hr/> creazione di luoghi di incontro dove condividere esperienze e co-progettare interventi

Suggerimenti per le figure che concorrono all' inclusione

Le politiche e le organizzazioni governative	maggiori finanziamenti
	strutture adeguate
	creazioni di reti tra vari professionisti e la comunità
	supporto continuo e non frammentario
	creazione o implementazione di riforme inclusive
La collaborazione fra docenti	incentivarla tra colleghi/e (sia di sostegno che curricolari)
	promuoverla tra docenti in pre-servizio e in servizio
	stimolarla tra i differenti ordini e gradi
Il raccordo tra istituzioni scolastiche	più aggiornamenti professionali incentrati sull'inclusione
	più personale specializzato
	più risorse (materiali e ambienti)
	strumentazioni adeguate
	collaborazione con le comunità locali per mobilitare le risorse
La partnership con le famiglie	risorsa con cui costruire reti sinergiche
	collaborazione e coinvolgimento nelle attività scolastiche
	confronto con le famiglie di tutti/e gli/le alunni/e della classe
Il contributo della ricerca scientifica	incrementare studi di tipo longitudinale
	integrare ricerche quantitative con ricerche qualitative
	indagare e mettere a confronto le diverse tipologie di formazione
	stimolare <i>network</i> nazionali e internazionali per scambi arricchenti e indagini comparative

Capitolo IV.

IL DISEGNO DELLA RICERCA

[...] metodo come strada per raggiungere un certo fine. Il prefisso greco met- (μέτα) compare in molti termini colti delle lingue occidentali nei suoi vari significati: come “oltre, al di là” [...]; “al posto di” [...]. In combinazione con sostantivo ὁδός (cammino), il prefisso met- assumeva un altro dei significati principali (“con”). Il composto μέθοδος (*méthodos*) significava quindi “strada con [la quale]”. [...] il suffisso ‘logia’ (derivante dal greco λόγος, *lógos*: discorso, pensiero), sta per “discorso su”, “studio di”. Pertanto, il termine ‘metodologia’ dovrebbe designare la riflessione sul metodo⁸⁹.

Nei capitoli precedenti abbiamo potuto posizionare la ricerca all’interno di un quadro di riferimento teorico-empirico incentrato sull’inclusione scolastica e sulla figura dell’insegnante di sostegno. In particolare, abbiamo potuto esplorare l’evoluzione dell’assetto normativo italiano riguardo al percorso dall’inserimento all’integrazione verso l’inclusione scolastica; e analizzare la letteratura nazionale e internazionale che ha indagato la relazione tra gli atteggiamenti, le percezioni, i sistemi di credenze, il senso di autoefficacia degli/le insegnanti verso l’inclusione di alunni/e con disabilità a scuola e nell’applicare pratiche didattiche inclusive in classe.

Nel presente capitolo viene esposto il disegno di ricerca utilizzato, ovvero vengono riportate le motivazioni che sottendono la ricerca (problema, ipotesi e domande) e le scelte relative al come (strumenti di rilevazione), al dove e al quando (contesto) raccogliere i dati, a quali soggetti coinvolgere (partecipanti) e a come esaminare i dati (strategia di analisi). Prima, però, è necessario fare una premessa: siamo consapevoli che la nostra ricerca non va a colmare una lacuna presente in letteratura bensì si inserisce all’interno di traiettorie di ricerca che da una parte replicano studi precedenti, esaminando tuttavia contesti e partecipanti differenti, e dall’altra esaminano il problema per portare a conoscenza nuove strategie e per migliorare le pratiche didattiche già in uso (Creswell, 2012, pp. 62-63).

⁸⁹ Marradi, A. (2007). Metodologia delle scienze sociali. Bologna: il Mulino, (pp.12-17).

1. Contesto

1.1. Framework di riferimento

Il presente studio si posiziona all'interno di una rete di studi empirici internazionali che ha come interesse quello di esaminare le rappresentazioni, le percezioni, i sistemi di credenze, gli atteggiamenti degli/le insegnanti di sostegno nei confronti dell'inclusione come condizioni facilitanti o ostacolanti l'inclusione scolastica (cfr. Forlin, Jobling, & Carroll, 2001; Sharma & Desai, 2002; Campbell et al., 2003; Ellins & Potter, 2005; Sharma et al. 2006; Loreman et al., 2007; De Caroli & Sagone, 2008; Ryan, 2009; Forlin et al., 2011; Sharma et al., 2012; Santos et al., 2013; Mura, 2014; De Stasio et al., 2015; Sharma & Jacobs, 2016; Ciraci & Isidori, 2017; Aiello et al., 2018; Bocci et al. 2019; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Montesano, Straniero, & Valenti, 2021). Nello specifico, la ricerca si inserisce all'interno di un network internazionale (cfr. Ashan et al., 2012; Loreman et al., 2013; Forlin, Sharma, & Loreman, 2014; Sharma, Simi, & Forlin, 2015; Aiello et al., 2016; Hecht et al., 2017; Aiello & Sharma, 2018; Song et al., 2019; Sharma et al., 2021) che correla gli atteggiamenti, le preoccupazioni, i sistemi di credenze verso l'inclusione e le pratiche didattiche inclusive messe in atto dagli/le insegnanti di sostegno e il loro senso di autoefficacia (Bandura, 1977).

A costituire il *framework* di riferimento della presente ricerca sono:

- la teoria socio-cognitiva di Bandura (cfr.1977; 1982; 1986; 1989; 1996; 1999; 2001) e gli studi sul senso di autoefficacia (cfr. Hackett & Betz, 1981; Coladarci, 1992; Podell & Soodak, 1993; Hackett, 1996; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998; Biasi, Domenici, Patrizi, & Capobianco, 2014);
- gli studi riguardanti la costruzione dell'identità professionale e del senso di agentività nei/nelle docenti (cfr. Evans, 2008, 2015; Ianes, 2014; 2015; Perla, Vinci, Tamborra, & Mascipinto, 2016; Sibilio & Aiello, 2015, 2018);
- la teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e gli studi ad essa associati (cfr. Fabbri, Striano & Melacarne, 2008; Mezirow & Taylor, 2009; Taylor & Cranton, 2012; Brookfield, 2015; 2017; Fabbri & Romano, 2017; Marsick & Neaman, 2018; Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018; Fabbri, 2019);
- infine, le ricerche empiriche che correlano il senso di autoefficacia alle pratiche inclusive agite dagli/dalle insegnanti di sostegno (cfr. Emam & Mohamed, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012; Loreman et al., 2013; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Sharma Shaukat, & Furlonger, 2015; Sharma & Jacobs, 2016; Aiello et al. 2017; 2018; 2019; Saloviita, 2020; Sharma et al., 2021), le quali hanno rilevato che maggiore è il senso di autoefficacia percepito maggiori saranno le

performance agite dagli/lle insegnanti di sostegno, sia in termini di impegno che di raggiungimento del successo, e di conseguenza aumenterà la soddisfazione relativa al proprio ruolo professionale (cfr. Sharma et al., 2012; Fiorucci, 2019),

Bandura (1977), con la sua teoria socio-cognitiva, ha fornito un framework teorico per studiare il senso di efficacia degli/lle insegnanti (Coladarci, 1992) permettendoci di comprendere le modalità di pensare, sentire, motivare, motivarsi e agire dei/lle docenti. Secondo Bandura (1977) “le persone elaborano, soppesano e integrano diverse fonti di informazioni sulle loro capacità e regolano di conseguenza il loro comportamento di scelta e il dispendio di energie” (p. 212): ciò che sta alla base di questi processi è il senso di autoefficacia che l’Autore definisce come la convinzione delle persone “nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati” (Ivi, 1996, p. 15). Il senso di autoefficacia si può tradurre, quindi, nella capacità, da parte del/la docente, sia di organizzarsi, prefissando degli obiettivi, per raggiungere con successo lo scopo preposto, sia di avere una certa influenza sull’apprendimento e sulle prestazioni degli/lle alunni/e (cfr. Ashton & Webb, 1986; Bandura, 1996; Tschannen-Morana & Hoy, 2001). La teoria del senso di autoefficacia è una teoria globale che permette di comprendere pienamente la dimensione dell’influenza personale sugli eventi, spiegandone i microprocessi che vi sono dietro, sia a livello individuale che collettivo, quali “le origini delle convinzioni di efficacia personale, la loro struttura e funzione, i processi attraverso i quali esse operano e i loro molteplici effetti” (Bandura, 1996, p. 14). In relazione all’ambiente scolastico, Bandura (1996) delinea tre principali modi in cui le convinzioni di autoefficacia agiscono come fattori fondamentali per lo sviluppo della carriera scolastica, e sono: (1) le convinzioni degli/lle studenti/esse riguardo alle loro capacità di apprendere e di applicare ciò che apprendono; (2) le convinzioni degli/lle docenti relative alla propria capacità, come abbiamo detto anche pocanzi, nel promuovere e stimolare l’apprendimento degli/lle alunni/e; (3) a livello collettivo, il senso di efficacia percepito dal gruppo docenti in relazione alla capacità della scuola in cui operano di implementare e favorire la creazione di un ambiente culturalmente significativo, e nel caso specifico, inclusivo e promuoverne il successo (Ivi, pp. 34-35). Questi ultimi due fattori sono di grande interesse per questa ricerca.

Il senso di autoefficacia è un fattore molto rilevante anche per lo sviluppo e la crescita professionale (Lent & Hackett, 1989; Bandura, Freeman, & Lightsey, 1999); infatti, le convinzioni di efficacia possono sia influenzare il processo decisionale relativo alle scelte professionali sia condizionare gli interessi, i valori e gli obiettivi che incidono sulle stesse (Hackett, 1996, p. 280). Dato che per la promozione di una cultura scolastica inclusiva il ruolo degli/lle docenti è visto come

centrale in quanto possono essere “agenti di cambiamento” (Pugnaghi, 2020) e operare in modo tale da apportare un contributo essenziale per l’implementazione dell’educazione inclusiva, risulta necessario sia costruire e implementare ambienti che favoriscano la professionalità docenti sia intervenire sul rafforzamento delle loro competenze professionali e sullo sviluppo della loro *agency* (Sibilio & Aiello, 2015; Ciambrone, 2018). Gli studi riguardanti la costruzione dell’identità professionale e del senso di agentività nei/nelle docenti (cfr. Evans, 2008; 2015; Ianes, 2014; 2015; Perla et al. 2016; Sibilio & Aiello, 2015; 2018;), consentono di tematizzare concetti come professionalità, identità professionale e *agency* in relazione agli/le insegnanti di sostegno: (a) professionalità intesa come una combinazione di più elementi (componente comportamentale, componente attitudinale, componente intellettuale) che riguardano la pratica professionale osservata, percepita e interpretata dal/la professionista, a livello personale, e dal gruppo, a livello collettivo, il cui sviluppo riguarda il miglioramento delle conoscenze, delle competenze e della pratica (Evans, 2008; 2015); (b) identità professionale vista per quell’insieme in costante divenire di abilità, atteggiamenti, stati affettivi e motivazionali, che la/il professionista costruisce sia in maniera individuale che collettiva (*Ibidem*); (c) *agency* ovvero capacità di agire da parte degli/le insegnanti “in modo mirato e costruttivo per orientare la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei/le loro colleghi/e” (Calvert, 2016, p.4); quindi, una competenza che può essere sviluppata e che riguarda l’intenzionalità, la propria percezione di efficacia, l’essere in grado di formulare ipotesi di azione, di considerarle opportunità applicabili e, infine, di esercitare la scelta, coinvolgendo dispositivi simbolici e materiali che influenzano il comportamento umano e che, a loro volta, ne sono influenzati (Aiello, 2018, p. 4). La costruzione di una solida identità professionale è una pratica in cui intervengono in primis i/le docenti di sostegno, ma che potrebbe indebolirsi ed essere limitata senza un adeguato supporto, un forte riconoscimento, un’efficace valorizzazione sia da parte della scuola che, in maniera più estesa, dai sistemi politici (Sibilio & Aiello, 2018). Ciò potrebbe influire sulla percezione degli/le insegnanti di sostegno come precari, emarginati e frustrati, o sull’eliminazione di pensieri distorti e svalutanti che percepiscono tale figura come di «serie b» e sulla riduzione dell’abbandono della professione su sostegno per passare a quella curricolare non appena è possibile a causa del precariato e della non continuità (Ianes, 2014; 2015). I corsi di formazione (sia in pre-servizio che in servizio) possono quindi essere visti come luoghi in cui certamente i/le docenti acquisiscono nozioni e competenze professionali ma, allo stesso tempo, siano costruiti come spazi in cui le preoccupazioni possano essere ridotte, dove gli/le insegnanti possano analizzare le proprie azioni, riflettere sulle decisioni prese o da prendere, identificare e implementare strategie didattiche inclusive (Aiello et al., 2017, p. 23).

In linea con questa visione, per individuare dispositivi formativi che stimolino processi riflessivi e critico-trasformativi, risulta indispensabile il contributo portato dalla teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e dagli studi ad essa associati (cfr. Mezirow & Taylor, 2009; Taylor & Cranton, 2012; Brookfield, 2017; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008; Fabbri & Romano, 2017; Marsick & Neaman, 2018; Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018; Fabbri, 2019), in particolare i costrutti di distorsioni di significato (Mezirow, 2003) e pensiero critico (Brookfield, 1997; 2015; 2017). Partendo da quest'ultimo, il/la docente utilizza il pensiero critico nel momento in cui diviene consapevole e reinterpreta le proprie azioni abituali, i valori, le credenze e i codici morali all'interno del proprio contesto, allo scopo di liberarsi da modi di vita che non gli/le sono più congeniali (Brookfield, 1997); lo sviluppo di un pensiero critico può anche permettere agli/le insegnanti di sostegno di divenire capaci di mettere in discussione le azioni non inclusive agite dall'intero *entourage* scolastico, e di individuare delle strategie sostitutive o migliorative nell'ottica di promuovere maggiormente un'educazione inclusiva e stimolare la creazione di una cultura inclusiva sistemica (Romano, Rullo, & Petruccioli, 2021). A questo costrutto si collega quello di distorsioni delle prospettive significato, ovvero errori nel processo di apprendimento e interpretazione della realtà (Mezirow, 2003). Le prospettive di significato sono schemi mentali che definiscono le aspettative, influenzano il processo di apprendimento e forniscono dei criteri binari per giudicare o valutare la realtà; è attraverso di esse che, in base all'esperienza pregressa, viene interpretata e valutata la realtà circostante, attribuendo quindi dei significati già precostituiti a delle nuove esperienze (*Ibidem*). Proprio perché sono “strutture composte da presupposizioni in gran parte pre-razionali e disarticolate”, possono sfociare in visioni distorte della realtà basate su assunti e premesse non validati (*Ivi*, p. 65). Questi errori nel processo di apprendimento e di interpretazione della realtà sono definiti distorsioni delle prospettive di significato e si distinguono in: (1) epistemologiche, le quali influenzano il modo di conoscere, (2) sociolinguistiche, che intaccano le convinzioni e le credenze, e (3) psicologiche, che incidono sul sentire e sull'agire della persona (Mezirow, 2003). I corsi di specializzazione possono contribuire alla costruzione e/o al rafforzamento, più consapevole, dell'identità dell'insegnante di sostegno attraverso la validazione e/o trasformazione di quegli schemi di significato tramite cui il/la docente interpreta l'agire professionale (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008; Romano, 2022).

In conclusione, i corsi di specializzazione, in quanto dispositivi di *scaffolding*, potrebbero essere costruiti su misura degli/le insegnanti di sostegno, utilizzando metodologie e strategie che permettano loro di:

- 1) essere coinvolti in maniera attiva lavorando su esperienze significative (Fabbri & Romano, 2017);

- 2) esprimere le proprie preoccupazioni (Aiello et al., 2017) e trovare attraverso il confronto tra pari possibili soluzioni condivise;
- 3) attivare processi critico-trasformativi riguardo alle possibili distorsioni (Mezirow, 2003) relative al costrutto di inclusione (Romano, 2022);
- 4) stimolare pensieri riflessivi (Schön, 2006) sulle pratiche inclusive messe in atto;
- 5) innescare atteggiamenti riflessivi e responsabili riguardo alla propria pratica professionale (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018);
- 6) assumere un atteggiamento più fiducioso nei confronti della propria professionalità (Ciraci & Isidori, 2017);
- 7) apprendere dalla propria esperienza risolvendo problemi e difficoltà autentici (Fabbri & Romano, 2017; Montanari & Ruzzante, 2020; d'Alonzo, 2022);
- 8) mettere in discussione le azioni e le decisioni (Brookfield, 2015) in una visione comunitaria dell'inclusione;
- 9) progettare azioni didattiche inclusive in collaborazione con colleghi/e (Song, Sharma, & Choi, 2019).

Così facendo è possibile vivere i corsi di formazione come luoghi di apprendimento e di ricerca in cui l'identità professionale si sviluppi sia in maniera individuale che collettiva sulla base di una traiettoria comune: creare una scuola inclusiva, ovvero

un'istituzione in grado di differenziare la propria proposta formativa rispetto alla pluralità delle differenze e dei bisogni, di attuare, nel quotidiano e nell'ordinario, una didattica capace di rispondere alle richieste, ai bisogni e ai desideri di ogni alunno, in modo da farlo sentire parte di un gruppo che lo riconosce, lo rispetta e lo apprezza, di sostenere la gioia d'imparare, di promuovere il piacere di sperimentare, di scoprire e sviluppare le proprie capacità, di prendere consapevolezza delle proprie abilità (Miato & Miato, 2003; Pavone, 2014). La scuola inclusiva, quindi, sostiene l'apprendimento e la partecipazione di tutti, riconducendo l'insuccesso dell'intervento scolastico non tanto a un deficit interno al soggetto, quanto a problemi nell'organizzazione della scuola e delle sue pratiche didattiche (Parente, 2017, p. 4).

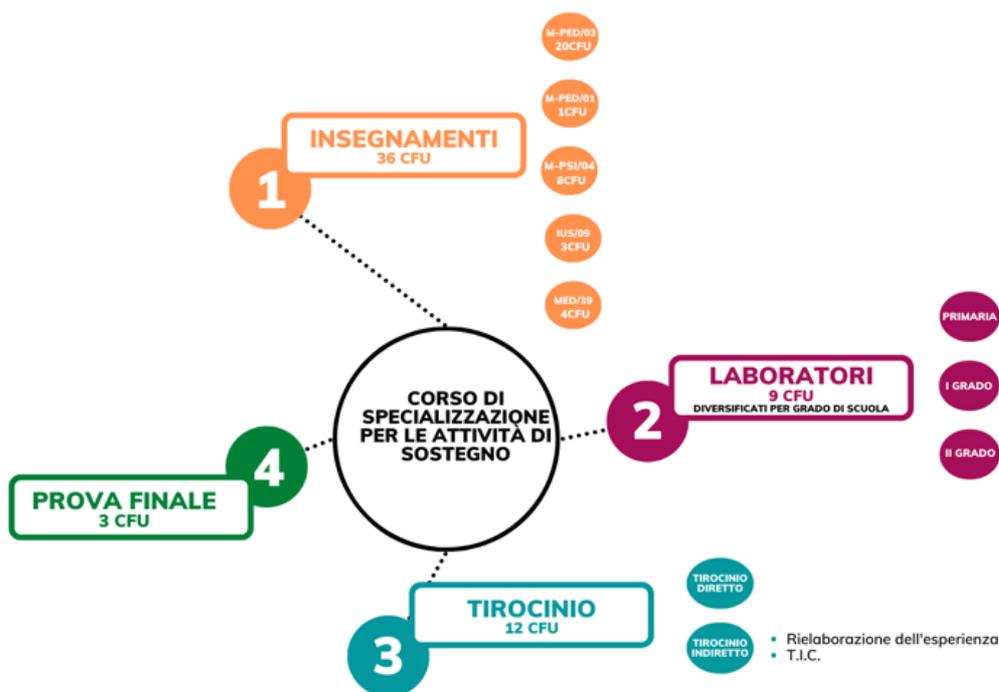
1.2. Il contesto: il Corso di specializzazione per le attività di sostegno

La ricerca si è sviluppata nell'ambito educativo, in particolare in occasione dei *Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno agli studenti con disabilità* (D.M. 30 settembre 2011⁹⁰) per gli ordini di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, erogati dall'Università degli

⁹⁰ Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n.249. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>

Studi di Siena. Il Corso permette di acquisire 60 Crediti Formativi Universitari divisi in quattro differenti attività (fig. 13).

Figura 13 - Struttura sintetica del Corso di specializzazione per le attività di sostegno⁹¹



Il corso quindi prevede: (1) 270 ore di *Insegnamenti* di didattiche disciplinari comuni (aree: pedagogica, psicologica, legislativa, medica); (2) 180 ore di *Laboratori* pedagogico-didattici diversificati per ciascun ordine e grado; (3) 300 ore di *Tirocinio* da svolgersi esclusivamente presso istituzioni scolastiche in base all'ordine e grado di scuola e così suddivise: 150 ore di *Tirocinio diretto*, 150 ore di *Tirocinio indiretto* che comprende 100 ore di *Rielaborazione dell'esperienza ed organizzazione delle competenze professionali* (50 con il/la tutor didattico/a e 50 con il/la tutor del/la tirocinante), e 75 *nuove Tecnologie per l'apprendimento – T.I.C. (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione* - le prime 25 ore sono in comune e le restanti 50 sono diversificate per ciascun ordine e grado). Al termine di ciascun blocco è prevista una prova. Il corso si conclude con una (4) *Prova Finale* orale complessiva del percorso svolto. Come si può evincere dall'organizzazione del corso (tab. 4), pur continuando a dare notevole rilevanza alla didattica, il corso mira a dare un riconoscimento sostanziale all'aspetto pratico ed esperienziale, soprattutto attraverso il tirocinio “il quale riveste il ruolo maggiore, in quanto

⁹¹ Rielaborazione personale dei contenuti presenti in *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n.249.

costituisce l'indiscutibile identità di questo corso [...]” (Ferrara & Pedone, 2019, p. 223). Il tirocinio, espletandosi in non meno di cinque mesi, può

[...] permettere che l'esperienza concreta a scuola, a contatto con i problemi reali, veri, non simulati o visti con il filtro di altre persone, possa alimentare quella conoscenza che solo il rapporto continuo, periodico e riflessivo può trasformare in competenza, necessaria per una specializzazione educativa e didattica assai delicata (d'Alonzo, 2022, pp. 63-64).

Tabella 4 - Composizione del Corso di specializzazione per le attività di sostegno⁹²

Attività	Descrizione	CFU Totali
<i>Insegnamenti</i>	Attività formativa composta da dieci insegnamenti.	36 CFU
M- PED/03	1. Pedagogia speciale della gestione integra del gruppo classe	20 cfu
	2. Progettazione del PDF, e del PEI-Progetto di Vita e modelli di Qualità della Vita: dalla programmazione alla valutazione	
	3. Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali	
	4. Pedagogia e didattica speciale della Disabilità intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo	
	5. Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo	
M- PED/01	6. Pedagogia della relazione d'aiuto	1 cfu
M-PSI/04	7. Modelli integrati di intervento psico-educativi per la disabilità intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo	8 cfu
	8. Psicologia dello sviluppo, dell'educazione e dell'istruzione: modelli di apprendimento	
IUS/09	9. Legislazione primaria e secondaria riferita all'integrazione scolastica	3 cfu
MED/39	10. Neuropsichiatria infantile	4 cfu
	Al termine dei dieci insegnamenti viene fatto una prova complessiva.	
<i>Laboratori</i>	Attività formativa composta da nove laboratori, diversificati per ordine e grado di scuola, svolti privilegiando apprendimenti di tipo cooperativo, collaborativo, metacognitivo e di ricerca-azione.	9 CFU
	PRIMARIA	
M- PED/03	1. Didattica delle Educazioni	1 cfu
M- PED/03	2. Didattica speciale: codici comunicativi della educazione linguistica	1 cfu

⁹² Rielaborazione personale dei contenuti presenti in *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n.249.*

CAPITOLO IV – IL DISEGNO DELLA RICERCA

SECONDARI DI PRIMO GRADO	M- PED/03	3. Didattica speciale: codici del linguaggio logico matematico	1 cfu
	M- PED/03	4. Didattica dell'area antropologica	1 cfu
	M- PED/04	5. Didattica per le disabilità sensoriali	1 cfu
	M-PSI/04	6. Interventi psico-educativi e didattici con disturbi comportamentali	1 cfu
	M-PSI/04	7. Interventi psico-educativi e didattici con disturbi relazionali	1 cfu
	M-PSI/07	8. Linguaggi e tecniche comunicative non verbali	1 cfu
	M- EDF/01	9. Metodi e didattiche delle attività motorie	1 cfu
	M- PED/03	1. Orientamento e Progetto di vita	1 cfu
	M- PED/03	2. Didattica speciale: codici comunicativi della educazione linguistica	1 cfu
	M- PED/03	3. Didattica speciale: codici del linguaggio logico matematico	1 cfu
	M- PED/03	4. Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica	1 cfu
	M- PED/04	5. Didattica per le disabilità sensoriali	1 cfu
	M-PSI/04	6. Interventi psico-educativi e didattici con disturbi comportamentali	1 cfu
	M-PSI/04	7. Interventi psico-educativi e didattici con disturbi relazionali	1 cfu
	M-PSI/07	8. Linguaggi e tecniche comunicative non verbali	1 cfu
	SECONDARIA DI SECONDO GRADO	M- EDF/01	9. Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive
M- EDF/02			
M- PED/03		1. Orientamento e Progetto di vita e alternanza scuola lavoro	1 cfu
M- PED/03	2. Didattica speciale: codici comunicativi della educazione linguistica	1 cfu	

EFFICACIA COLLETTIVA, SVILUPPO PROFESSIONALE E TRASFORMAZIONE DELLE PROSPETTIVE DI
SIGNIFICATO: UN'INDAGINE EMPIRICA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

M- PED/03	3.	Didattica speciale: codici del linguaggio logico matematico	1 cfu
M- PED/03	4.	Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica	1 cfu
M- PED/04	5.	Didattica per le disabilità sensoriali	1 cfu
M-PSI/04	6.	Interventi psico-educativi e didattici con disturbi comportamentali	1 cfu
M-PSI/04	7.	Interventi psico-educativi e didattici con disturbi relazionali	1 cfu
M-PSI/07	8.	Linguaggi e tecniche comunicative non verbali	1 cfu
M- EDF/01 M- EDF/02	9.	Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive	1 cfu
Al termine dei laboratori viene fatto una prova complessiva.			
<i>Tirocinio</i>	Attività formativa da svolgersi esclusivamente presso istituzioni scolastiche diversificata per ordine e grado di scuola.		12 CFU
	Tirocinio diretto	Durante il tirocinio la/il tirocinante è sotto la supervisione di un/a insegnante di sostegno dell'istituzione scolastica che assume il ruolo di Tutor.	6 cfu
	Tirocinio indiretto	- Rielaborazione dell'esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali ("dimensione operativa o tirocinio diretto" e "tirocinio indiretto") fatta con la supervisione sia del/la Docente Tutor dell'Università sia del/la Tutor della Scuola. Prevede la presentazione di un elaborato.	3 cfu
		- Nuove Tecnologie per l'apprendimento (T.I.C.). Prevede la creazione e presentazione di un project work.	3 cfu
<i>Prova finale</i>	Esame che valuta le conoscenze, le competenze e le abilità apprese durante il corso. La prova risulta è superata con un punteggio pari o superiore a 18/30.		3 CFU

2. Ipotesi e domande di ricerca

Gli atteggiamenti, le percezioni e le credenze dei/docenti rispetto all'inclusione hanno interessato e continuano a interessare gli/le studiosi/e della formazione docenti a livello mondiale (vedi § 3). I corsi di formazione sono visti come luoghi in cui il/la docente, in pre-servizio e/o in servizio, può acquisire conoscenze e

competenze (es. didattico-valutative, comunicativo-relazionali) utili per comprendere il proprio contesto e progettare pratiche inclusive adeguate (cfr. Ciraci & Isidori, 2017; Sharma et al., 2018; Ferrara & Pedone, 2019), e al contempo come spazi di libero scambio di esperienze vissute, di confronto su situazioni critiche, di riflessione sulle proprie prospettive, di collaborazione tra gruppi eterogeni (cfr. Aiello et al., 2016; Romano, 2019; Yada et al., 2021). Sono corsi che permettano agli/le insegnanti di sviluppare maggiormente la capacità di includere tutti/e gli/le studenti/esse, di acquisire competenze metodologiche e progettuali per attuare pratiche didattiche inclusive efficaci in classe, e di accrescere il senso di efficacia nell'essere in grado di applicare tali pratiche e allo stesso tempo, in ottica sistemica, di acquisire un ruolo "di attivatore e mediatore di risorse" nella relazione tra le figure coinvolte nel processo inclusivo, quali scuola, famiglia e territorio (Mura & Zurru, 2016). I corsi potrebbero influire positivamente sul senso di inefficacia che alcuni/e insegnanti di sostegno provano rispetto al proprio agire professionale, questo talvolta dato da possibili lacune didattico-metodologiche per affrontare le varie diversità che si presentano o da difficoltà relazionali riscontrate in classe (con alunni/e, colleghi/e) ma anche da un inadeguato o mancante supporto dell'intero sistema scolastico (cfr. Ianes, 2014; Aiello et al., 2018; Covelli et al., 2021).

L'urgenza di carattere scientifico e al tempo stesso culturale rispetto alle funzioni, alle competenze e di conseguenza alla formazione dell'insegnante specializzato costituisce quindi uno dei punti nodali alla quale è chiamata a rispondere la ricerca in Pedagogia speciale. Le rilevanti implicazioni che sottendono tale questione non sono solo teoriche o di natura ideale ma investono la qualità dell'insegnamento e di conseguenza la qualità dei processi educativi e formativi inclusivi realizzati concretamente a scuola e nei territori (Covelli & de Anna, 2020; cit. in Covelli, Utgé, & Moliterni, 2021, p. 274).

È evidente, come hanno affermato Covelli e de Anna (2020), quanto sia necessario continuare a indagare su questo tema così da poter: (a) sviluppare, a livello comunitario, una cultura dell'inclusione e, a livello scolastico, una didattica inclusiva (Aiello et al., 2016); (b) suggerire alle organizzazioni di competenza nuove strategie per l'implementazione delle politiche inclusive (De Stasio et al., 2015); (c) promuovere l'unitarietà di intenti tra le professionalità scolastiche (Mura & Zurru, 2016); (d) offrire supporti pratici alle istituzioni scolastiche per incentivare atteggiamenti inclusivi (Sharma et al., 2018); (e) supportare i/le docenti nello sviluppare un profilo sempre più inclusivo (Bocci et al., 2021); (f) individuare strumenti valutativi sempre più specifici e precisi (Gariboldi et al., 2021); (g) progettare percorsi formativi funzionali ai bisogni dei/le docenti, sia in pre-servizio che in-servizio (Ferrara & Pedone, 2019).

In linea con quanto finora detto, sostenuta dal *framework* teorico-concettuale già esposto e basata sull'assunto che la formazione può condizionare in modo significativo la disponibilità degli/le insegnanti a costruire modelli di azione inclusivi (Sharma, 2012), la ricerca ha inteso indagare come e a quali condizioni cambia il senso di efficacia professionale (individuale e collettiva) degli/le insegnanti di sostegno dopo aver partecipato al *Corso di specializzazione per le attività di sostegno*. L'ipotesi alla base della ricerca è che le esperienze di apprendimento possano sia portare a un aumento del senso di autoefficacia e di inclusività percepiti da parte degli/le insegnanti di sostegno nel mettere in atto pratiche didattiche inclusive che, allo stesso tempo, rafforzare la loro identità professionale (cfr. Sharma, 2012; Aiello et al., 2016; 2017; 2019). La rete di studi internazionali ha rilevato come un livello basso o alto del senso di efficacia può influire in maniera negativa o positiva sulle *performance* degli/le insegnanti di sostegno, e quindi diminuire o aumentare il senso di soddisfazione riguardo al proprio ruolo professionale (cfr. Sharma et al., 2012; Aiello et al., 2016; Sharma et al., 2018; Aiello et al., 2019).

In relazione a quanto appena esposto le domande cardine della ricerca sono state le seguenti:

- 1) la partecipazione a un programma di specializzazione sulla didattica speciale può migliorare gli atteggiamenti, l'efficacia e la motivazione degli/le insegnanti di sostegno ad attuare pratiche didattiche inclusive?
- 2) La partecipazione al corso di specializzazione su sostegno migliora l'efficacia collettiva percepita dai/le docenti?
- 3) Quali fattori possono predire la motivazione degli/le insegnanti di sostegno ad usare pratiche inclusive prima che partecipino a un corso di specializzazioni?
- 4) Quali fattori possono predire la motivazione nella fase finale del corso?

In conclusione, l'obiettivo non è solo quello di misurare gli effetti del corso sui risultati dei/le partecipanti bensì di indagare lo sviluppo di competenze professionali sulla base di quattro variabili: (1) atteggiamento verso l'inclusione; (2) efficacia didattica nelle pratiche inclusive; (3) efficacia collettiva nell'insegnare in classi inclusive; (4) motivazione a insegnare in classi inclusive. Per questo gli obiettivi pragmatici della ricerca sono:

- 1) rilevare l'impatto che il corso di specializzazione ha sugli atteggiamenti verso l'inclusione e sulle motivazioni a insegnare in classi inclusive da parte degli/le insegnanti di sostegno;
- 2) constatare l'impatto che il corso di formazione professionale sulla didattica speciale può avere sia sull'efficacia individuale che sull'efficacia collettiva nell'insegnare in classi inclusive;
- 3) individuare quali fattori possono essere considerati predittivi per la motivazione dei/le docenti ad insegnare in classi inclusive.

Di seguito uno schema (fig.14) che riassume la prima parte del disegno di ricerca.

Figura 14 - Disegno di ricerca (prima parte)



DOMANDA 3

 Quali fattori possono predire la motivazione degli/le insegnanti di sostegno ad usare pratiche inclusive prima che partecipino a un corso di specializzazioni? Quali fattori possono predire la motivazione nella fase finale del corso?

OBIETTIVO 1

 Rilevare l'impatto che il corso di specializzazione ha sugli atteggiamenti verso l'inclusione e sulle motivazioni ad insegnare in classi inclusive da parte degli/le insegnanti di sostegno

OBIETTIVO 2

 Costatare l'impatto che il corso di formazione professionale sull'educazione inclusiva può avere sia sull'efficacia individuale che sull'efficacia collettiva nell'insegnare in classi inclusive

OBIETTIVO 3

 Individuare quali fattori possono essere considerati predittivi per la motivazione dei/le docenti ad insegnare in classi inclusive

2 di 2

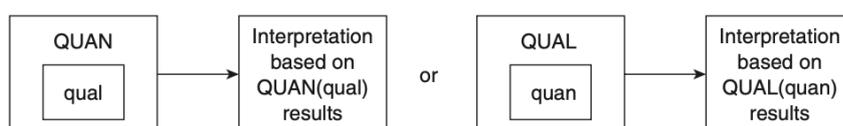
3. Metodologia

Per avere una miglior comprensione del problema e rispondere alle domande di ricerca in maniera più esaustiva è stata scelta una metodologia che unisse i punti di forza dei dati quantitativi e di quelli qualitativi: i primi “possono fornire informazioni utili se si devono descrivere le tendenze di un gran numero di persone” e i secondi “permettono di avere molte prospettive diverse sull'argomento dello studio e forniscono un quadro complesso della situazione” (Creswell, 2012, p. 535). Nello specifico, è stato utilizzato un *mixed method* con modello *embedded design* (disegno incorporato) (fig. 15).

Lo scopo del disegno incorporato è quello di raccogliere dati quantitativi e qualitativi contemporaneamente o in sequenza, ma di far sì che una forma di dati svolga un ruolo di supporto all'altra forma di dati. La ragione per cui si raccoglie la seconda forma di dati è che essa aumenta o supporta la forma primaria di dati (Ivi, p. 544).

Figura 15 -Rappresentazione grafica del Disegno Incorporato - Embedded design (tratto da Creswell, 2006, p. 68)

(a) Embedded Design



Nell' *Embedded Design* qui utilizzato le fonti primarie sono di tipo quantitativo, raccolte tramite questionario, mentre il ruolo supplementare è ricoperto dai dati qualitativi (secondari) ricavati attraverso due domande aperte volte a comprendere quali fossero i fattori facilitanti o ostacolanti l'inclusione scolastica secondo i/le rispondenti. Proprio perché la parte qualitativa (due domande *open-ended*) era inserita all'interno del questionario prettamente quantitativo, l'approccio di rilevazione è stato monofase: i tempi dei dati quantitativi e qualitativi sono stati concomitanti; la fase di rilevazione ha previsto la somministrazione di un unico questionario che presentava al suo interno sia i dati quantitativi che qualitativi (Creswell, 2006). È stato scelto di raccogliere anche i dati qualitativi (secondari) perché avrebbero fornito ulteriori e più dettagliate informazioni che solo con i dati quantitativi (primari) non sarebbero state ricavate.

La ricerca ha previsto due fasi consecutive: la prima presentava uno studio pilota utile a comprendere la fattibilità dell'indagine, l'attendibilità e la robustezza delle scale (Marradi, 2007), che ha previsto un'unica rilevazione effettuata agli/le insegnanti iscritti/e al IV° Ciclo del *Corso di specializzazione per le attività di sostegno*; la seconda fase ha previsto l'indagine completa con un campione differente, ovvero i/le candidati/e del V° Ciclo del *Corso di specializzazione per le attività di sostegno* e una duplice rilevazione, con una somministrazione a inizio corso e una a fine corso, che ha permesso di effettuare un confronto tra i dati emergenti dalla rilevazione antecedente la partecipazione al corso e quella successiva (Lucisano & Salerni, 2009, p. 120).

3.1. Partecipanti

Per la scelta dei/le partecipanti da studiare è stato effettuato un *campionamento a scelta ragionata* per cui sono stati selezionati gruppi che avessero una rilevanza rispetto alle domande di ricerca e, quindi, criteri che potessero essere significativi teoricamente, ovvero supportare l'intento della ricerca (Silverman, 2002, p. 159). Il criterio di inclusione da soddisfare era solamente uno: partecipare al *Corso di formazione per la specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità*.

Il campione, non probabilistico e non rappresentativo di tutta la popolazione degli/le insegnanti di sostegno (Corbetta, 2014), è stato raccolto dagli ultimi due cicli dei corsi di specializzazione su sostegno istituiti presso l'Università degli Studi di Siena. Nell'a.a. 2018-2019, hanno partecipato alla prima fase della ricerca (studio pilota) N=231 candidati/e del IV° Ciclo, mentre per la seconda fase (indagine *pre* e *post-training*), a.a. 2019-2020, sono stati coinvolti N=299 candidati/e del V° Ciclo; per un totale di N=530 partecipanti.

La tipologia di partecipanti è eterogenea riguardo alle seguenti categorie: età, genere, discipline di insegnamento e regione italiane di provenienza; tale eterogeneità si ritiene possa essere utile nell'analisi dei dati per capire se e come certe variabili incidono sul senso di autoefficacia.

3.2. Strumento di rilevazione

Come strumento di rilevazione è stato adottato un questionario composto da tre sezioni e formulato con una batteria di scale affidabili e già validate a livello internazionale (cfr. Sharma et al., 2012; Loreman et al., 2013; Ahmmed et al., 2014; Sharma, Shaukat, & Furlonger, 2015; Sharma & Jacobs, 2016; Sokal & Sharma, 2017; Yada et al., 2018; Sharma et al., 2019; Sharma et al., 2021) e nazionale (cfr. Aiello et al., 2016; Hecht et al., 2017; Aiello et al., 2017; Aiello & Sharma, 2018; Sharma et al., 2018; Aiello et al., 2019).

Tale scelta è stata dettata sia dalla volontà di far parte di un *network* internazionale sia dal fatto che le scale utilizzate fossero già state validate in Italia e, infine, perché coerenti con le domande di ricerca; infatti le scale adoperate, rispetto ad altre (per esempio cfr. TSES – *Teacher Self-Efficacy Scale*, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; SPATI - *School Principals' Attitudes toward Inclusion*, Bailey, 2004; SACIE-R – *Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised*, Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011; PSSIE - *Perceived School Support for Inclusive Education scale*, Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2012), sono focalizzate sugli/le insegnanti e hanno item che riguardano in maniera specifica le pratiche inclusive. Item che sono incentrati maggiormente sull'educazione inclusiva e non formulati su un modello medico (Aiello & Sharma, 2018).

Nella sezione uno vengono raccolte le informazioni sociodemografiche (personali e professionali) attraverso 18 item; la sezione due presenta la scala *TEIP-C: Teacher Efficacy for Inclusive Practices – Collective* (Sharma et al., 2019), relativa alla percezione dell'efficacia collettiva; infine, la sezione tre è composta da tre scale differenti: (1) *AIS - Attitudes towards Inclusion Scale* (Sharma & Jacobs, 2016), che misura gli atteggiamenti verso l'inclusione; (2) *ITICS - Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale* (Sharma & Jacobs, 2016), per rilevare la motivazione ad insegnare in classi inclusive; (4) *TEIP - Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (v.ita. Aiello et al., 2016; v.o. Sharma, Loreman & Forlin, 2012), che indaga i fattori che influenzano il successo di azioni volte a creare ambienti inclusivi. È possibile trovare una breve sintesi delle scale, che successivamente saranno trattate in maniera più approfondita, in *Tabella 5*.

Tabella 5 - Breve descrizione delle Scale

Acronimo	Titolo	Descrizione	Likert	Autori
TEIP-C	<i>Teacher Efficacy for Inclusive Practices – Collective</i> Scala Collettiva - Efficacia didattica per le pratiche inclusive	Composta da 18 item che misurano le convinzioni del/la docente sulle capacità dei/le colleghi/e, come gruppo, di affrontare compiti specifici e di influenzare o meno la creazione di ambienti di classe inclusivi di successo.	Ancoraggio a 6 punti di risposta che va da uno (Fortemente in Disaccordo) a sei (Fortemente d'Accordo)	Sharma et al., 2019
AIS	<i>Attitudes towards Inclusion Scale</i> Scala degli Atteggiamenti verso l'inclusione	Composta da 10 item che indagano le convinzioni e i sentimenti verso l'educazione inclusiva. I due affermazioni con formulazione negativa sono state escluse da questo studio. Quindi, la scala utilizzata in questa ricerca è composta da 8 item .	Ancoraggio a 7 punti di risposta che va da uno (estremamente improbabile) a sette (estremamente probabile)	Sharma & Jacobs, 2016

ITICS	<i>Intention to Teach in Inclusive Classrooms Scale</i> Scala della Motivazione a insegnare in classi inclusive	Composta da 7 item che rilevano le motivazioni degli/le insegnanti di cambiare il curriculum e collaborare con team di <i>stakeholders</i> differenti	Ancoraggio a 7 punti di risposta che va da uno (Fortemente in Disaccordo) a sette (Fortemente d'Accordo)	Sharma & Jacobs, 2016
TEIP	<i>Teacher Efficacy for Inclusive Practices</i> Efficacia didattica per le pratiche inclusive	Composta da 18 item che misurano le convinzioni del/lla docente sulle proprie capacità nell'implementare l'inclusione nelle attività di routine in classe.	Ancoraggio a 6 punti di risposta che va da uno (Fortemente in Disaccordo) a sei (Fortemente d'Accordo)	Sharma, Loreman, & Forlin, 2012 Aiello et al., 2016 (v.ita)

La tecnica di misurazione è la Scala di Likert per tutte quattro le scale, anche se alcune di queste differiscono per le alternative proposte (d'accordo/disaccordo, improbabile/probabile) (Corbetta, 2014).

La somministrazione del questionario autocompilato è avvenuta sotto forma di *survey analysis* utilizzando l'applicazione *Moduli* di *Google* come software sia per la somministrazione che per la gestione della raccolta dati. La compilazione online prevedeva una durata di massimo 20 minuti e i/le partecipanti potevano scegliere di utilizzare differenti dispositivi (computer, tablet, smartphone). Nel caso della doppia somministrazione i questionari erano identici sia nel *pre-training* che nel *post-training* così da permettere un confronto tra i due *dataset*.

Prima della somministrazione è stato spiegato il motivo dell'indagine, sono state date le istruzioni sulla procedura di compilazione ed è stato richiesto ai /alle partecipanti di inserire nella prima sezione il proprio indirizzo mail; quest'ultima richiesta è stata fatta per due motivi:

- 1) diminuire l'ansia di non riuscita dei/le partecipanti: prevedendo che i/le candidati/e avrebbero potuto trovare delle difficoltà con la compilazione online, è stato loro richiesto di inserire il proprio indirizzo mail in modo tale da ricevere una mail di conferma di avvenuta compilazione;
- 2) per coloro che hanno partecipato alla fase *pre* e *post-training*, l'indirizzo è stato richiesto sia per il motivo precedente sia per controllare che le compilazioni fossero stata eseguite dalle stesse persone così da ripulire i dati al fine di avere una corrispondenza tra *pre* e *post-training*.

Ovviamente, sia per lo studio pilota (una sola somministrazione) che per l'indagine completa (doppia somministrazione) è stato precisato che per le analisi

sarebbe stata rispettata la *privacy* e quindi i dati sarebbero stati anonimizzati non appena terminati i controlli.

Informazioni sociodemografiche

All'interno della prima sezione si trovano 18 domande di tipo quali-quantitativo relative a: genere, età, istruzione e formazione pregressa, tipologia e anni di servizio svolti, informazioni riguardo alla professione e sull'ambiente scolastico, eventuali esperienze di contatto con persone con disabilità, corsi di aggiornamento professionale. Alla fine di questa parte sono presenti due domande *open-ended* in cui viene richiesto ai/le partecipanti di riflettere su quali possono essere tre fattori facilitanti e tre ostacolanti l'inclusione scolastica nella propria classe. Con la raccolta di questi dati abbiamo potuto (1) delineare il profilo sia personale che professionale dei/le partecipanti e (2) utilizzare alcuni dei fattori, elencati sopra, per rilevare alcune possibili correlazioni con i livelli di efficacia, sia individuale che collettiva, gli atteggiamenti verso l'inclusione scolastica e le motivazioni ad insegnare in classi inclusive.

Scala TEIP

La *Scala dell'Efficacia didattica per le pratiche inclusive (Teacher Efficacy for Inclusive Practices; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012)* è composta da 18 item. Nella versione italiana (Aiello et al., 2016) è stato sostituito un item della versione originale (Sharma et al., 2012) con uno della Scala TEIP di Park e colleghi (2016) per rilevare il livello di sicurezza del/la docente riguardo alla propria capacità di supportare l'apprendimento di studenti/esse con disabilità (Aiello et al., 2016, p. 72). I 18 item indagano i fattori che influenzano il successo di azioni volte a creare ambienti di classe inclusivi, e nello specifico misurano tre aree specifiche di competenze per insegnare in maniera efficace in classi inclusive, misurate attraverso 6 item ciascuna e sono (Sharma et al., 2012, pp.15-16):

- 1) efficacia nella didattica inclusiva: fattore correlato alla percezione che hanno gli/le insegnanti riguardo alla propria efficacia didattica nell'utilizzare strategie che promuovono l'inclusione di tutti/e gli/le alunni/e;
- 2) efficacia nella collaborazione: fattore correlato alla percezione individuale dell'efficacia degli/le insegnanti nel lavorare insieme a varie figure coinvolte (es. famiglia, professionisti, servizi);
- 3) efficacia nella gestione del comportamento: fattore correlato all'autopercezione degli/le insegnanti riguardo all'efficacia nell'affrontare comportamenti dirompenti.

Queste aree sono misurate attraverso sei item ciascuna su una scala Likert a 6 indicatori che richiedono ai/le partecipanti di esprimere un valore da uno (molto in disaccordo) a sei (fortemente d'accordo) riguardo alle affermazioni presentate.

Scala TEIP – C

La *Scala Collettiva dell'Efficacia didattica per la pratica inclusiva (Teacher Efficacy for Inclusive Practices – Collective; Sharma et al., 2019)* comprende 18 item che permettono di indagare le opinioni del/la docente sulla capacità dei/le propri/e colleghi/e, intesi come *team*, di creare ambienti inclusivi nella scuola in cui opera. I fattori indagati sono gli stessi della scala TEIP (Sharma et al., 2012) ma riletti in chiave collettiva, quindi considerando le competenze del gruppo docenti riguardo (a) all'efficacia nell'utilizzo di strategie che promuovono inclusione scolastica, (b) all'efficacia di gestire comportamenti dirompenti, e (c) all'efficacia di collaborare con differenti figure.

In conclusione, viene posta una domanda relativa all'accuratezza delle risposte date relative ai/le colleghi/e (19 item).

Gli item sono misurati su una scala Likert a 6 punti riguardanti il grado di accordo o disaccordo che il/la partecipante prova nei confronti delle affermazioni esposte.

Scala AIS

La *Scala degli Atteggiamenti verso l'Inclusione (Attitudes towards Inclusion Scale - Sharma & Jacobs, 2016)* è composta da 10 item, in questo studio però sono stati esclusi i due item con formulazione negativa. Gli 8 item misurano le convinzioni e i sentimenti degli/le insegnanti riguardo l'educazione inclusiva su una scala Likert a 7 elementi che permette ai/le partecipanti di affermare il proprio grado di accordo o di disaccordo riguardo alle affermazioni proposte (da 1, fortemente in accordo, a 7, fortemente in disaccordo).

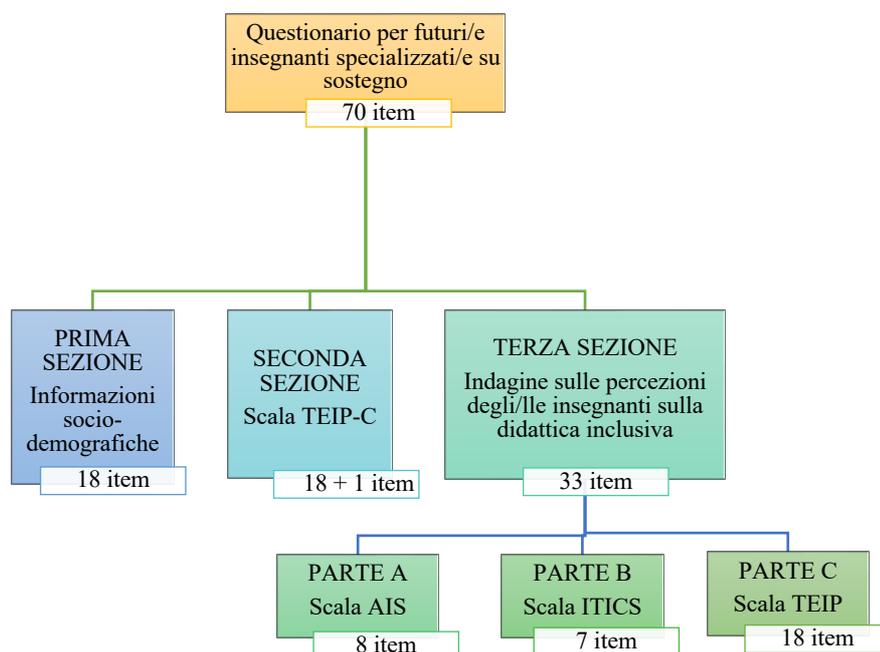
Scala ITICS

La *Scala della Motivazione a Insegnare in Classi Inclusive (Intentions to Teach in Inclusive Classrooms Scale - Sharma & Jacobs, 2016)* comprende 7 item utili a rilevare la motivazione dei/le docenti a insegnare in classi inclusive, in particolare il focus dalle convinzioni si sposta verso le azioni, come per esempio modificare il curriculum oppure confrontarsi con i familiari dello/a studente/essa oppure intraprendere un percorso di aggiornamento professionale. Gli item sono misurati

su una scala Likert a 7 punti i cui ancoraggi vanno da estremamente improbabile (1) a estremamente probabile (7).

È possibile trovare l'intero questionario nella sezione *Appendice – 4. Questionario*, mentre di seguito è riportato in maniera sintetica e schematica (fig.16).

Figura 16 – Struttura del questionario per i/le candidati/e del Corso di formazione per la specializzazione per le attività di supporto agli alunni con disabilità



3.3. Strategia di analisi

I dati sono stati raccolti attraverso l'applicazione *Moduli* di *Google*, la quale genera in automatico un file Excel con i dati grezzi. Il file Excel, una volta terminata la compilazione da parte dei/le partecipanti, è stato organizzato e ripulito per procedere all'analisi (Corbetta, 2014, p. 474). Nella fase di organizzazione e pulizia, sia dello studio pilota sia dell'indagine completa, sono stati sostituiti gli indirizzi mail con un codice identificativo, nei file Excel dell'indagine completa sono stati assegnati gli stessi numeri sia nel *pre* che nel *post-training*, così da permettere un confronto tra i due *dataset* (Creswell, 2012, p. 181).

Analisi statistica

Per l'analisi statistica dei dati, di tipo *variable-based*, è stato utilizzato il programma *IMB SPSS Statistics versione 21.0* con cui sono state eseguite le seguenti: (a) attendibilità delle scale, (b) statistiche descrittive, (c) correlazioni, (d) analisi delle differenze tra medie (t-test), (e) analisi delle correlazioni tra *pre-training* e *post-training*, e (f) analisi della regressione gerarchica (Corbetta, 2014). Le statistiche descrittive hanno permesso di descrivere il campione e le variabili che in esso sono state rilevate (Di Nuovo & Hichy, 2007, p. 119); le statistiche inferenziali, come le correlazioni ci hanno permesso di valutare se le variabili di interesse erano associate e se lo erano in maniera statisticamente significativa, così da verificare l'ipotesi di ricerca (*Ibidem*). Dalla matrice dati, per le analisi statistiche, sono state eliminate le colonne che riportavano le risposte alle due domande *open-ended* per le quali è stata prevista una *content analysis* (Silverman, 2008).

Le scale, utilizzate come variabili, sono state codificate con le seguenti etichette (Lucisano & Salerni, 2009):

1. "Autoefficacia" rappresenta la *Scala degli Atteggiamenti verso l'Inclusione* (AIS – *Attitudes towards Inclusion Scale*; Sharma & Jacobs, 2016);
2. "Efficacia collettiva" identifica la *Scala collettiva dell'Efficacia didattica per la pratica inclusiva* (TEIP-C – *Teacher Efficacy for Inclusive Practices – Collective*; Sharma et al., 2019);
3. "Motivazione" per esprimere la *Scala della Motivazione a Insegnare in Classi Inclusive* (ITICS – *Intentions to Teach in Inclusive Classrooms Scale*; Sharma & Jacobs, 2016)
4. "Inclusività" per intendere la *Scala dell'Efficacia didattica per le pratiche inclusive* (TEIP – *Teacher Efficacy for Inclusive Practices*; v.o. Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; v.ita. Aiello et al., 2016).

Analisi qualitativa

Per l'analisi qualitativa dei dati ricavati dalle due domande *open-ended*, invece, è stata effettuata una *content analysis* (Silverman, 2008) utilizzando il programma Microsoft Excel®. Le due domande aperte chiedevano di elencare prima tre fattori che facilitano poi che ostacolano l'inclusione di studenti/esse con disabilità in classe. Effettuare un'analisi del contenuto ci ha permesso di categorizzare e analizzare a posteriori i dati (Di Nuovo & Hichy, 2007, p. 105): dopo aver "spacchettato" le risposte, inserendo ciascun fattore all'interno di una colonna, sono state individuate un insieme di categorie e, successivamente, è stato contato il numero di casi che ricadeva in ciascuna categoria proposta (Silverman, 2008, p.

190). Nello specifico, prendendo come spunto le 6 fasi del processo qualitativo di analisi dei dati di Creswell (2012), l'analisi del contenuto delle due domande *open-ended* è stata effettuata attraverso un processo iterativo a 5 fasi:

- 1) “spacchettamento”: preparazione e organizzazione dei dati per l'analisi;
- 2) “categorizzazione”: individuazione di categorie e inserimento dei dati nelle apposite categorie;
- 3) “rappresentazione”: conteggio dei fattori che ricadono in una stessa categoria e riportare i risultati attraverso grafici, tabelle, figure;
- 4) “validazione”: verifica dell'accuratezza dei risultati.
- 5) “interpretazione”: riportare il significato dei risultati riflettendo sull'impatto dei risultati confrontandoli alla letteratura internazionale e nazionale.

Concludiamo questo capitolo, con uno schema (fig. 16) che sintetizza la metodologia utilizzata.

Figura 17 - Disegno di ricerca (seconda parte) - Metodologia



Capitolo V.

LO STUDIO PILOTA

Dedico questo mio ultimo articolo a una donna straordinaria, che ci è stata di esempio e ha convinto tutte noi a vedere il mondo attraverso nuovi occhi. Quando leggerete questo mio scritto, lei si sarà già imbarcata per l'Europa, dove so che troverà nuove barriere da abbattere e nuove idee con cui rimpiazzarle. Ho sentito dire che ha gettato la spugna per essersene andata, una girovaga senza meta, ma non tutti quelli che vagano sono senza meta, soprattutto non coloro che cercano la verità oltre la tradizione, oltre la definizione, oltre l'apparenza⁹³.

In questo capitolo si riportano i risultati della prima fase esplorativa della ricerca (Romano, Rullo, & Petruccioli, 2021), cioè dello studio pilota che ha permesso sia di comprendere l'attendibilità e la robustezza delle scale (Marradi, 2007), sia di rilevare le principali relazioni tra le variabili prese in esame. Lo studio è stato condotto all'interno del IV° Ciclo, a.a. 2018-2019, del *Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno agli studenti con disabilità* (D.M. 2011), erogato dall'Università di Siena per gli ordini di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Il corso è iniziato a metà giugno 2019 in presenza con gli *Insegnamenti*, primo blocco delle attività previste dal corso, e terminato i primi di maggio 2020 con la prova finale tenuta a distanza a causa della pandemia COVID-19⁹⁴. La somministrazione del questionario online è avvenuta a fine gennaio 2020, dopo il primo incontro per la rielaborazione dell'esperienza di tirocinio, e i/le partecipanti potevano usare differenti dispositivi

⁹³ Newell, M. (2003). *Mona Lisa Smile*. Columbia Pictures.

⁹⁴ Avviso riportato nella pagina ufficiale del corso "Recependo le ultime disposizioni governative concernenti le misure di prevenzione della diffusione del nCov-19 e alla luce del DM 175 dell'11 marzo 2020, si avvisa che è **pubblicato il Decreto Rettorale** con cui è **autorizzata la modalità di svolgimento a distanza della prova finale** del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno a.a. 2018-2019". <https://www.unisi.it/didattica/formazione-insegnanti/corsi-di-specializzazione-sul-sostegno/aa-2018-19-corsi-di> (visionato il 5 agosto 2022).

(computer, tablet, smartphone) per la compilazione con un tempo massimo di 20 minuti.

1. Analisi dei risultati

Come anticipato in precedenza (§4), l'utilizzo del software *IMB SPSS Statistics versione 21.0* ha permesso, per questo studio, di eseguire le seguenti analisi: (a) attendibilità delle scale, (b) analisi delle differenze tra medie (t-test), (c) statistiche descrittive, (d) correlazioni (Corbetta, 2014).

Il livello di significatività scelto è $p < .05$ (intervallo di confidenza per la differenza al 95%).

Nella *Tabella 6* è riportato il coefficiente alfa (alpha di *Cronbach*) relativo all'affidabilità di ciascuna scala utilizzata, che si è rilevato sufficientemente alto, ovvero $\alpha > .80$ per tutte le scale; inoltre, vengono ricordate le etichette con cui sono state categorizzate le scale in quanto variabili.

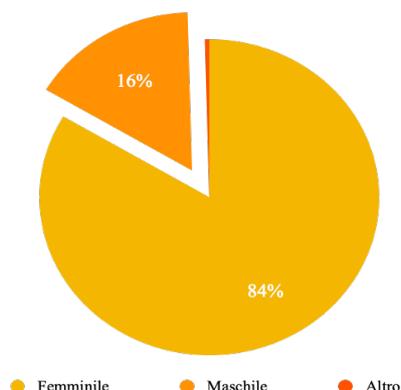
Tabella 6 – Affidabilità delle scale

Variabile	Scala	Alpha di Cronbach
Autoefficacia	<i>Scala degli Atteggiamenti verso l'Inclusione (AIS – Attitudes towards Inclusion Scale; Sharma & Jacobs, 2016).</i>	.875
Efficacia collettiva	<i>Scala collettiva dell'Efficacia didattica per la pratica inclusiva (TEIP-C – Teacher Efficacy for Inclusive Practices – Collective; Sharma et al., 2019);</i>	.946
Motivazione	<i>Scala della Motivazione a Insegnare in Classi Inclusive (ITICS – Intentions to Teach in Inclusive Classrooms Scale; Sharma & Jacobs, 2016)</i>	.889
Inclusività	<i>Scala dell'Efficacia didattica per le pratiche inclusive (TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practices; v.o. Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; v.ita. Aiello et al., 2016)</i>	.940

1.1. Partecipanti

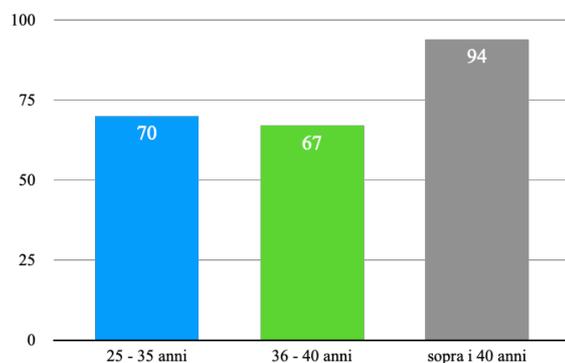
Alla rilevazione hanno preso parte 239 corsisti/e su 247 che si sono specializzati/e; nella fase di pulizia 8 partecipanti sono stati eliminati per errori nella compilazione (Corbetta, 2014), quindi il campione utilizzato in questo studio è di $N=231$ partecipanti, di cui l'84% ($N=194$) è di genere femminile (fig. 18)

Figura 18 – Distribuzione del campione in base al genere



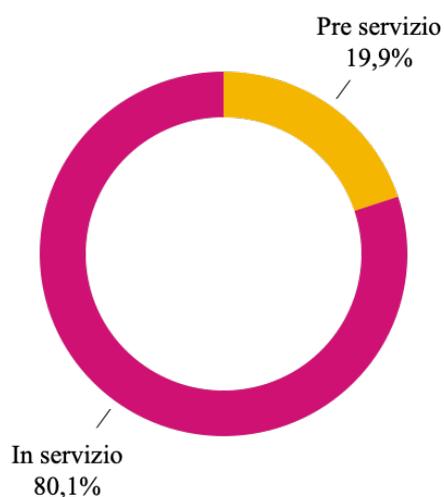
Il 40,7 % (N=94) dei partecipanti ha un'età superiore ai 40 anni, il 30,3% (N=70) ha un'età compresa tra i 25 e i 35 anni e il 29,0% (N=67) di età compresa tra i 36 e i 40 anni (fig. 19). Inoltre, ai/lle partecipanti era stata data la possibilità di definirsi, in relazione al profilo professionale, come insegnante in formazione (pre-servizio) o come insegnante che stava già svolgendo la professione (in servizio): N=185 (80,1%) si sono definiti/e “in servizio” a fronte di N=46 (19,9%) partecipanti che si sono definiti/e in “pre-servizio”⁹⁵ (fig. 20).

Figura 19 – Distribuzione del campione per età



⁹⁵ Alla categoria *docenti in “pre-servizio”* appartengono coloro che sono in possesso dell’abilitazione all’insegnamento ma che ancora non hanno effettuato incarichi in qualità di insegnante. Con la categoria *docenti “in servizio”* si intende coloro che possiedono l’abilitazione all’insegnamento e svolgono la professione di insegnante presso una determinata istituzione scolastica.

Figura 20 - Inquadramento professionale dei/le partecipanti

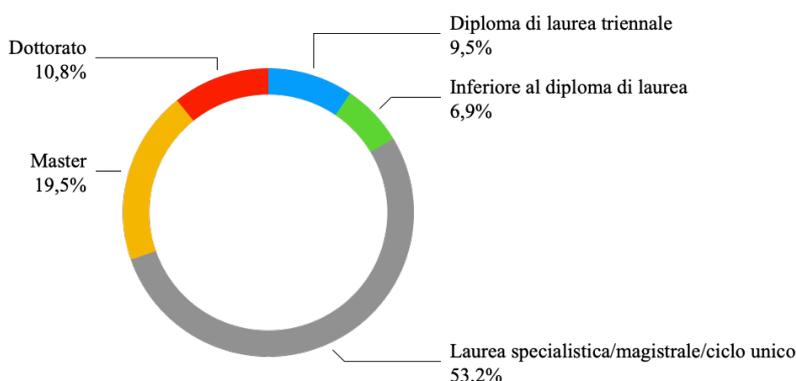


Formazione pregressa dei/le partecipanti

In questa parte del questionario sono state poste domande relative al titolo di studi più alto posseduto, alla partecipazione a corsi formativi e/o di aggiornamento professionale specifici per le tematiche in oggetto, effettuati prima di partecipare al Corso di specializzazione per le attività di sostegno.

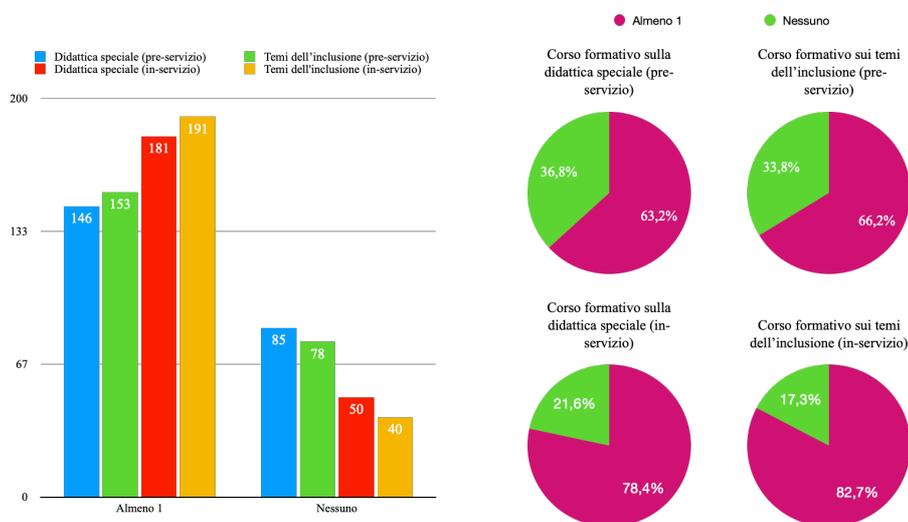
Riguardo al titolo di studio posseduto in entrata (fig. 21), N=25 (10,8%) partecipanti hanno dichiarato di avere un Dottorato di ricerca, mentre N=123 (53,2%) partecipanti possiedono una laurea specialistica, magistrale o a ciclo unico, N=45 (19,5%) partecipanti hanno un master, N=16 (9,5%) hanno un diploma di laurea; infine, N=22 (6,9%) partecipanti hanno dichiarato di possedere un titolo inferiore al diploma di laurea (es. diploma ITP o diploma magistrale prima del 2000-2001).

Figura 21 – Titolo di studio posseduto dai/lle partecipanti



In aggiunta, è stato chiesto ai/lle partecipanti di riportare la partecipazione ad attività formative nell'ambito della didattica speciale e sui temi dell'inclusione, svolte sia in pre-servizio (corsi formativi) che successivamente in-servizio (corsi di aggiornamento) (fig. 22). Nell'ambito della didattica speciale il 63,2% (N=146) ha dichiarato di aver partecipato almeno a un percorso formativo prima di svolgere servizio come insegnante mentre il 36,8% (N=85) ha riportato di non aver mai svolto attività formativa di questo tipo prima di prendere servizio; in relazione ai temi dell'inclusione, il 66,2% (N=153) ha dichiarato di aver svolto almeno un percorso formativo prima della presa di servizio, invece il 33,8% (N=78) dichiara di non averne frequentato nemmeno uno. Nell'ambito dei percorsi di aggiornamento professionale (quindi dopo la presa di servizio), in riferimento alla didattica speciale il 78,4% (N=181) ha dichiarato di averne svolto almeno uno percorso, contro il 21,6% (N=50) che ha riportato di non averne frequentato nessuno; riguardo ai temi dell'inclusione, emerge un quadro simile, con l'82,7% (N=191) che ha dichiarato di aver partecipato almeno a un percorso formativo a fronte del 17,3% (N=40) che ha riportato di non averne svolto nessuno.

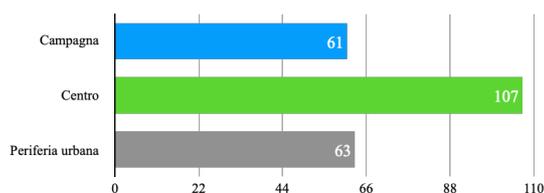
Figura 22 – Partecipazione ad attività formative nell'ambito della didattica speciale e sui temi dell'inclusione (pre-servizio e in-servizio)



Esperienza di servizio scolastico

Relativamente all'esperienza in servizio svolta a scuola emerge che i/le partecipanti hanno insegnato in media 4,5 anni (SD= 4,16, max. 25 anni). Il 46,3% (N=107) ha dichiarato di svolgere il proprio servizio in una scuola situata in un centro cittadino, il 27,3% (N=63) in una periferia urbana e il 26,4% (N=61) in campagna (fig. 23).

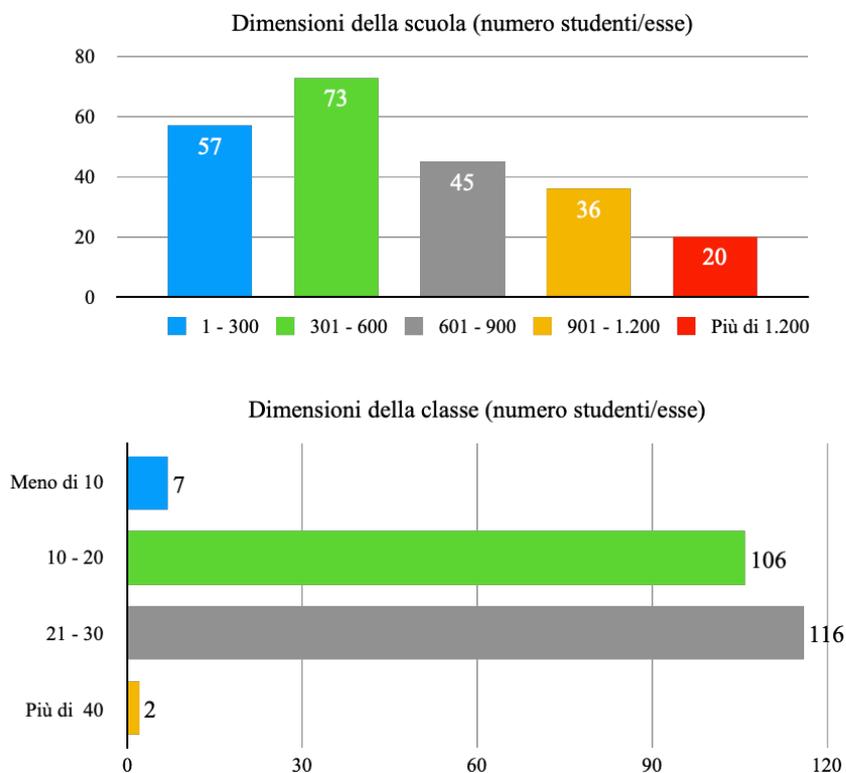
Figura 23 – Contesto in cui è situata la scuola dei/le partecipanti



In termini di dimensioni (fig. 24), riguardo a quelle della scuola dove i/le partecipanti hanno svolto o svolgono servizio come insegnanti, il 24,7% (N=57) ha dichiarato che la propria scuola accoglie meno di 301 studenti/esse, il 31,6% (N=73) tra i/le 301-600 studenti/esse, il 19,5% (N=45) tra i/le 601-900 studenti/esse, il 15,6% (N=36) tra i/le 901-1.200 studenti/esse e solo l'8,7% (N=20) più di 1200 studenti/esse. Per quanto riguarda, invece, le dimensioni della classe, il 45,9% (N=106) ha riportato che la classe in cui presta servizio è composta da 10-21 studenti/esse mentre il 50,2% (N=116) ha dichiarato di avere tra i/le 21-30 studenti/esse; solamente il 3% (N=7) dichiara di avere classi composte da meno di

10 studenti/esse e, infine, lo 0,9% (N=2) dei/le partecipanti ha risposto di avere più di 40 studenti/esse in classe.

Figura 24 – Dimensioni della scuola e della classe dei/le partecipanti

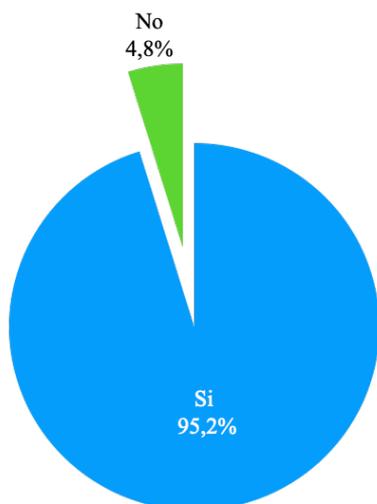


In questa sede non sono stati riportati i risultati della domanda relativa al numero di studenti/esse con disabilità in classe poiché, a causa di un errore nella formulazione del quesito, ha fornito dei risultati non validi (Lucisano & Salerni, 2009). Tuttavia, ciò ha permesso di capire come migliorare e correggere la domanda per la successiva somministrazione.

Esperienze di contatto con la disabilità

Per quanto concerne l'esperienza dei/le partecipanti con la disabilità la maggioranza (N=219 su N=231, cioè il 95,2%) ha dichiarato di conoscere o aver conosciuto almeno una persona con disabilità (fig. 25).

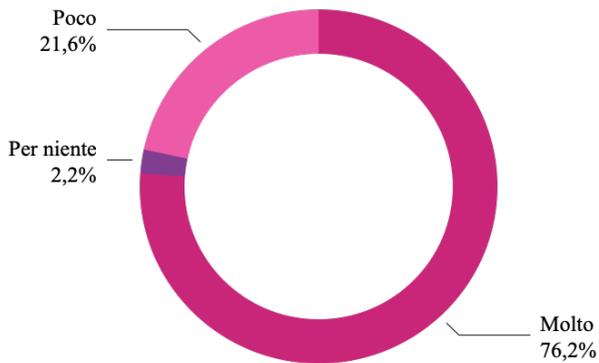
Figura 25 – Esperienza di contatto con la disabilità



Delle persone che hanno avuto contatto con la disabilità, il 59,3% (N=130) di esse ha dichiarato che le persone con disabilità che ha incontrato sono per la perlopiù conoscenti (es. vicini di casa), il 16,9% (N=37) ha dichiarato di essere amico di una persona con disabilità, l'11,3% (N=25) ha riportato di aver un familiare con disabilità e il 4,3% (N=9) di essere collega di una persona con disabilità. Rimane un 8,2%, (N=18) rappresentativo di coloro che hanno deciso di non specificare la natura della relazione intercorsa con le persone con disabilità incontrate.

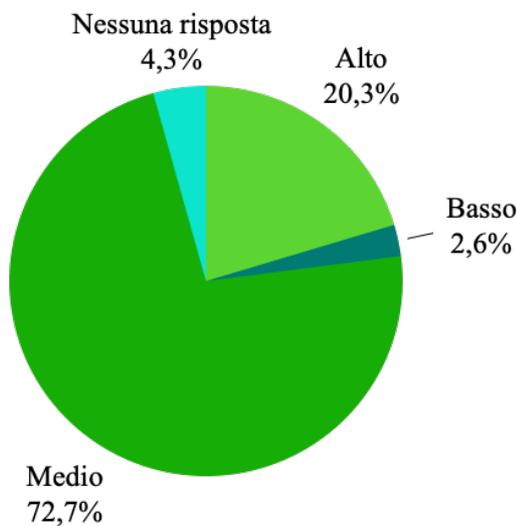
Andando più nello specifico, alla richiesta posta ai/le partecipanti di ripensare alla propria carriera di insegnanti e fare una stima di quanto siano stati/e a contatto con l'educazione di studenti/esse con disabilità (fig. 26), la maggioranza (76%, N=176) dei/delle rispondenti ha dichiarato di aver avuto molte esperienze di educazione a studenti/esse con disabilità, mentre i/le restanti hanno riportato o di averne avute poche (21,6%, N=50) o di non essere entrato per niente in contatto con l'educazione agli/le studenti/esse con disabilità (2,2%, N=5) nel corso della loro professione.

Figura 26 – Contatto con l'educazione di studenti/esse con disabilità



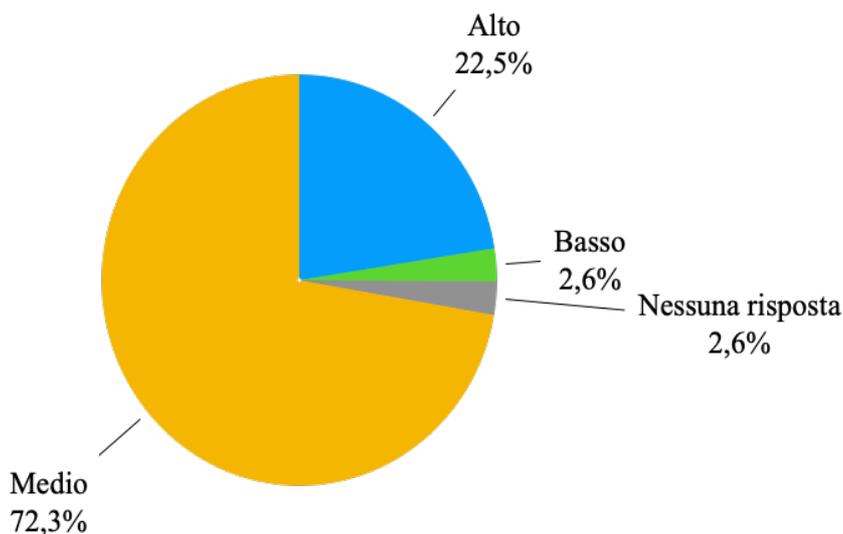
A conclusione di questa parte è stato richiesto ai/lle partecipanti di indicare, in termini di autoefficacia percepita, (1) il grado di successo percepito nell'insegnamento a studenti/esse con differenti bisogni di apprendimento e (2) quanto si sentissero capaci di insegnare a studenti/esse con disabilità. Per quanto riguarda il grado di successo percepito (fig. 27), N=47 (20,3%) partecipanti ha definito il proprio grado di successo ad un livello "alto", mentre la maggioranza (72,7%, N=168) ha riferito un grado di successo "medio", solo N=6 (2,6%) partecipanti ha dichiarato un livello "basso" del grado di successo nell'insegnare a studenti/esse con differenti bisogni di apprendimento e N=10 (4,3%) partecipanti non ha dato risposta a questa domanda.

Figura 27 – Grado di successo percepito nell'insegnare a studenti/esse con differenti bisogni di apprendimento



Riguardo alla capacità di insegnare a studenti/esse con disabilità (fig. 28), il 72,3% (N=167) dichiara di essersi sentito abbastanza capace, il 22,5% (N=52) di sentirsi capace a livelli alti e il 2,6% (N=6) a livelli bassi; infine, il 2,6% (N=6) non ha risposto a questa domanda.

Figura 28 – Grado di capacità percepita di insegnare a studenti/esse con disabilità in classe



1.2. *Analisi correlazionali tra le principali variabili dello studio e gli anni di servizio dei/le partecipanti*

I risultati dell'analisi delle correlazioni tra le principali variabili (autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione e inclusività) sono state riportate nella *Tabella 7*, la quale mostra che tutte le misure delle variabili principali intrattengono forti relazioni tra loro. In particolare, l'efficacia collettiva sembra correlare maggiormente con l'inclusività ($r=.35, p<.001$); allo stesso tempo, l'inclusività intrattiene relazioni molto forti e positive con la motivazione ($r=.43, p<.001$) e con l'autoefficacia ($r=.49, p<.001$). L'autoefficacia, invece, riporta una correlazione meno forte con l'efficacia collettiva ($r=.17, p<.005$) rispetto a quella più forte che mostra con la motivazione ($r=.30, p<.001$). Per quanto riguarda l'esperienza lavorativa, ricordiamo che i/le rispondenti hanno svolto il ruolo di insegnante in media di 4,5 anni ($SD= 4.16$, max. 25 anni), gli anni di servizio svolti come insegnante correlano significativamente con l'inclusività ($r=.16, p<.05$), questo indica che chi ha più anni di esperienza come insegnante riporta anche un punteggio maggiore nella scala dell'inclusività (*Efficacia didattica nelle pratiche inclusive*).

Gli anni di servizio al contrario non hanno correlazioni significative con le altre variabili, quindi motivazione, autoefficacia ed efficacia collettiva.

Tabella 7 – Medie, Deviazioni Standard e Correlazioni tra le variabili dello studio

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Anni di servizio	4.58	4.16	1				
2. Autoefficacia	6.57	.68	-.02	1			
3. Efficacia collettiva	4.15	.84	.10	.17**	1		
4. Motivazione	6.33	.75	.06	.30**	.17**	1	
5. Inclusività	4.80	.61	.16*	.49**	.35**	.43**	1

1.3. Differenze nelle principali variabili in funzione del genere, dell'età, e della formazione (pre-servizio e in-servizio) dei/le partecipanti

È impossibile negare che la maggioranza dei/le partecipanti all'interno del campione sia di genere femminile; pur essendoci questa forte preponderanza è stato condotto un t-test a campioni indipendenti per rilevare eventuali differenze nei livelli delle variabili principali tra donne e uomini; nonostante ciò, i risultati di quest'analisi (tab. 8) non hanno indicato differenze significative in nessuna delle variabili principali.

Tabella 8 – Medie, Deviazioni Standard, “t” test: autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione, inclusività nel genere femminile e in quello maschile

	N=37 maschi	N=194 femmine	<i>t</i>	<i>p</i>
Autoefficacia	6.35 (SD= 1.04)	6.61 (SD= .58)	-1.51	0.13
Efficacia collettiva	4.07(SD= .75)	4.16(SD= .86)	-0.60	0.54
Motivazione	6.12(SD= .94)	6.37(SD= .71)	-1.53	0.13
Inclusività	4.62(SD= .74)	4.83(SD= .58)	-1.58	0.12

Sono state poi condotte una serie di ANOVA⁹⁶ sulle misure di autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione e inclusività utilizzando come fattore *between* il

⁹⁶ Nota metodologica: l'analisi della varianza (*Analysis of Variance*) permette di mettere a confronto due o più gruppi di dati attraverso il calcolo e il confronto della variabile interne a questi gruppi (*whithin*) con quella tra i gruppi (*between*). Possiamo quindi pensare all'intera variabilità dei punteggi della variabile dipendente legata al fatto che all'interno di ogni gruppo i soggetti sono diversi fra loro, e una legata al fatto che esistono delle differenze fra le medie dei gruppi e la media generale. [...] È importante notare come la devianza tra i gruppi rappresenti la variabilità legata

raggruppamento dell'età dei partecipanti nelle tre classi: (a) 25 – 35 anni; (b) 36 – 40 anni; (c) più di 40 anni. Dalle analisi è emerso che l'età sembra influire esclusivamente sul livello di inclusività riportato dai/le (F (1, 230)= 4.59, $p = .011$, $\eta^2 = 0.39$). L'analisi dei confronti a coppie tra le medie ha rilevato un minore livello di inclusività riportato dai/le partecipanti di età compresa tra i 25-35 anni ($M= 4.62$, $SD= .59$) rispetto ai/le partecipanti di età compresa tra i 36-40 anni ($M= 4.81$, $SD= .55$) e tra coloro con più di 40 anni ($M= 4.91$, $SD= .64$). Tuttavia, tra questi ultimi due gruppi (36-40; più di 40) non sembrano esserci differenze significative ($p=.29$).

Per quanto riguarda la partecipazione ad attività formative, siano esse state svolte prima di prendere servizio in qualità di insegnante che dopo come corsi di aggiornamento, è stato condotto un t-test per campioni indipendenti che ha rilevato che quei/le partecipanti che avevano frequentato almeno un corso di formazione pre-servizio sui temi della didattica speciale, mostravano un livello maggiore di inclusività ($t(229)= 2.27$, $p= .02$, $d= 0.18$) ma non una maggiore efficacia collettiva, autoefficacia o motivazione (all $p= .ns$). La stessa situazione è stata riscontrata sui corsi di aggiornamento sui temi della didattica speciale che sembrano distinguere, almeno per quanto riguarda la scala di inclusività ($t(229)= 2.41$, $p= .01$, $d= 0.20$), i partecipanti che hanno svolto almeno un percorso formativo in questo ambito da chi non ne ha svolto nemmeno uno. Infine, sempre conducendo altri due t-test è stato possibile rilevare che, riguardo ai corsi sui temi dell'inclusione, i/le rispondenti che avevano partecipato almeno ad un corso (sia pre-servizio che di aggiornamento) differivano dagli/le altri/e nuovamente solo per i maggiori punteggi sulla scala di inclusività (rispettivamente: $t(229)= 1.88$, $p= .06$, $d= 0.17$ e $t(229)= 2.32$, $p= .02$, $d= 0.23$) ma non sulle scale di autoefficacia, efficacia collettiva, o motivazione.

1.4. Differenze nelle principali variabili in funzione delle caratteristiche della scuola

Attraverso l'analisi della varianza è stato possibile mostrare se il luogo dove la scuola è situata potesse influire sulle variabili principali: l'analisi ha rilevato che il contesto scolastico, sia esso in un centro urbano, in periferia o in campagna, non influisce né sull'autoefficacia, né sull'efficacia collettiva, sulla motivazione o sull'inclusività ($p= .ns$). Quindi, non sembrano esserci differenze significative nei livelli di queste variabili in funzione delle differenze tra il contesto delle istituzioni scolastiche presso cui i/le partecipanti hanno svolto o svolgono servizio.

all'effetto della variabile indipendente, mentre la devianza all'interno dei gruppi sia legata all'effetto di altre fonti di variazioni che non sia quello della variabile indipendente (Corti, 2010, pp. 369-370).

Relativamente alle dimensioni della scuola, sono state accorpate le quattro dimensioni che descrivevano la grandezza della scuola in base al numero di studenti/esse in due uniche dimensioni: scuola con meno di 600 studenti/esse categorizzata come “piccola” (N=132), mentre “grande” è stato utilizzato per descrivere la scuola che presenta più di 600 studenti/esse (N=99). È stato effettuato un t-test per campioni indipendenti che ha rilevato una differenza, se pur marginalmente significativa, tra le scuole grandi e piccole nei livelli di inclusività riportati dai/lle partecipanti ($t(229) = 1.76, p = .07, d = 0.08$). Per quanto riguarda le variabili principali (autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione), dalle analisi dei dati condotte non è emersa nessuna differenza significativa in funzione della grandezza della scuola (tab. 9).

Tabella 9 – Medie, Deviazioni Standard e “t” test: autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione e inclusività nelle scuole piccole e grandi

	N=132 Scuole piccole	N=99 Scuole grandi	t	p
Autoefficacia	6.63 (SD= .50)	6.49 (SD= .85)	1.44	0.15
Efficacia collettiva	4.13(SD= .88)	4.17(SD= .78)	-0.41	0.76
Motivazione	6.33(SD= .71)	6.33(SD= .81)	0.60	0.95
Inclusività	4.86(SD= .55)	4.71(SD= .67)	1.76	0.07

2. Discussione

Con lo studio pilota appena esposto è stato possibile:

- 1) verificare la forte validità e la robustezza delle scale (Marradi, 2007) riscontrate anche in numerosi altri studi sia a livello nazionale che internazionale (cfr. Sharma et al., 2012; Loreman et al., 2013; Ahmmed et al., 2014; Sharma, Simi, & Forlin, 2015; Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2017; Sharma et al., 2018; Song et al., 2019; Sharma et al., 2021);
- 2) effettuare un’indagine esplorativa sulla variazione degli atteggiamenti, delle motivazioni, e delle opinioni degli/lle insegnanti di sostegno in relazione a vari aspetti, sia a quelli sociodemografici (genere e età) e contestuali (luogo e grandezza della scuola) che, con particolar attenzione, a quelli formativi (pre-servizio e aggiornamento).

Dato che la misurazione è avvenuta quasi al termine del corso (ricordiamo che la rielaborazione dell’esperienza è l’ultima fase prima dell’esame finale) è possibile che la frequentazione del corso e l’aver acquisito una serie di competenze abbia

equiparato la percezione dell'autoefficacia, dell'efficacia collettiva, dell'inclusività e della motivazione al di là degli indicatori presi in esame, quali genere, età, dimensione della scuola e formazione sia prima dell'entrata in servizio che durante lo svolgimento di quest'ultimo (aggiornamento). È probabile che questo abbia anche inciso su alcune risposte relative all'esperienza degli/le insegnanti con la disabilità, ricordiamo che riguardo alla conoscenza di persone con disabilità la maggioranza (95,2%) ha risposto in maniera affermativa. Infine, potrebbe aver influenzato i risultati concernenti sia il grado di successo percepito nell'insegnare a studenti/esse con differenti bisogni di apprendimento, con un 72,7% che dichiara un livello "medio", sia la percezione dell'essere capaci ad insegnare a studenti/esse con disabilità, sempre ad un livello medio pari al 72,3%.

Attraverso le analisi delle correlazioni è stato possibile constatare che le variabili principali (autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione e inclusività) intrattengono forti relazioni tra loro, soprattutto per quanto riguarda l'inclusività che intrattiene relazioni forti con tutte e tre le altre variabili principali, soprattutto con l'autoefficacia. È stato possibile rilevare l'inclusività attraverso la *Scala dell'Efficacia didattica per le pratiche inclusive* (TEIP- *Teachers Efficacy for Inclusive Practices Scale*; Sharma et al., 2012; Aiello et al., 2016). Sempre riguardo all'inclusività, è stato possibile osservare che essa aumenta in base ai livelli di alcuni indicatori, come l'età, le dimensioni dell'ambiente scolastico e la formazione; ciò che non era stato previsto è che l'inclusività non variasse in base all'indicatore del genere, pur essendo un campione con un'alta percentuale di partecipanti femminili. Inoltre, non sono state rilevate differenze significative in relazione al genere con nessuna delle altre variabili principali, quindi motivazione, efficacia collettiva e autoefficacia.

Riguardo al contesto scolastico, si riscontrano risultati differenti: da un lato, è emerso che l'ubicazione della scuola non influisce sulle variabili principali dall'altro, è stata rilevata una differenza marginale tra le scuole grandi e le scuole piccole nei livelli di inclusività. Questo implica che minore è la dimensione dell'istituto maggiore potrebbe essere il livello di inclusività percepito.

Mentre per quanto concerne la formazione, come variabile secondaria, correla positivamente con l'inclusività ovvero i/le partecipanti che hanno avuto esperienze formative pregresse sui temi della didattica speciale o sull'inclusione tendono ad avere un senso di efficacia nell'attuazione di pratiche didattiche inclusive maggiore rispetto a chi non ha frequentato tali corsi. Il senso di efficacia didattica nel creare ambienti inclusivi aumenta sia per coloro che hanno frequentato corsi formativi prima di prendere servizio che per coloro che hanno partecipato a corsi di aggiornamento durante lo svolgimento della professione di insegnante di sostegno. Per quest'ultimi, è emerso anche che l'inclusività può aumentare in base

all'esperienza lavorativa pregressa: maggiori sono gli anni di servizio più alti sono i punteggi in questa scala.

Questi risultati sembrano coerenti con altre ricerche che hanno messo in relazione il senso di efficacia con atteggiamenti, sentimenti, opinioni, preoccupazioni, motivazioni verso la disabilità e l'inclusione di studenti/esse con disabilità in classe (cfr. Emam & Mohamed, 2011; Ahsan et al., 2012b; Loreman et al., 2013; Ahmmed et al., 2014; Sharma et al., 2015; Sharma & Jacobs, 2016; Sokal & Sharma, 2017; Aiello et al. 2016; Aiello et al., 2017; Sharma et al., 2018; Aiello et al., 2019; Sharma et al., 2021).

In conclusione, ciò che emerge da questa indagine esplorativa è che c'è una sostanziale apertura nei confronti di una cultura inclusiva e di un'educazione inclusiva; i livelli positivi presentati dai/le partecipanti nei confronti della disabilità e dell'inclusione di studenti/esse con disabilità in classe potrebbero essere stati influenzati anche dal contesto storico-culturale-normativo italiano, che è stato “uno dei pionieri nell'abolizione delle scuole speciali e con la quasi totalità degli studenti con disabilità che frequentano le scuole pubbliche ordinarie” (Aiello et al., 2017, p. 21). In Italia da oltre 40 anni viene portato avanti l'intento di creare una cultura inclusiva dove la persona con disabilità si trovi in contesti sociali dove poter vivere e percepire la propria dignità e le proprie potenzialità pienamente ovvero vivendo “esperienze di vita educativa, sociale e professionale inclusive, dove la sua «diversità» non è un' «urgenza» da risolvere, ma che rappresenta una «condizione» ordinaria che si è predisposti a sostenere con intenzionalità e competenza” (d'Alonzo, 2020, pp. 15-16). Pertanto, inclusione intesa come capacità di creare un ambiente comunitario che sia

preparato, pronto, predisposto ad accogliere la persona «diversa» indipendentemente dalla sua presenza o meno in quel contesto ambientale e civile, dove ad esempio, a scuola l'insegnante programma seguendo una logica inclusiva che diventa naturale, un *modus operandi* assunto, accettato e fatto proprio, perché ritenuto valido indipendentemente dalla presenza o meno di allievi con certificazione di disabilità (Ivi, p. 16).

Come emerge anche dalla letteratura nazionale e internazionale (§3) i Corsi di formazione possono dare la possibilità ai/le docenti di: (1) colmare lacune riguardo a conoscenze e competenze specifiche; (2) divenire consapevoli delle loro convinzioni riguardo alla disabilità e all'inclusione; (3) accrescere la motivazione ad insegnare in classi inclusive; (4) incrementare il senso di efficacia (personale e collettiva) e rafforzare l'identità professionale.

Alcuni limiti di questo studio sono: il fatto che i dati non sono generalizzabili a una popolazione più ampia; l'impossibilità di predire se i/le partecipanti al corso metteranno, una volta specializzati, in atto pratiche inclusive e se queste

perdureranno nel tempo (Aiello & Sharma, 2018); l'effettuare la somministrazione quasi alla fine del percorso, fatto che non ha permesso di valutare realmente l'impatto del corso. Ciò ha rafforzato la progettualità di condurre una seconda indagine, con somministrazione *pre* e *post-training*. In questa seconda indagine, inoltre, è stato possibile ricalibrare la formulazione di alcuni item che con questo studio pilota erano risultati essere poco chiari.

Capitolo VI.

**LA RICERCA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO IN
FORMAZIONE: *PRE E POST TRAINING TEST***

J. Keating: Perché sono salito quassù? Chi indovina?

Charlie: Per sentirsi alto.

J. Keating: No. Grazie per aver partecipato. Sono salito sulla cattedra per ricordare a me stesso che dobbiamo sempre guardare le cose da angolazioni diverse e il mondo appare diverso da quassù. Non vi ho convinto? Venite a vedere voi stessi. Coraggio, è proprio quando credete di sapere qualcosa, che dovete guardarla da un'altra prospettiva, anche se ci può sembrare sciocco o assurdo, ci dovete provare. Ecco, quando leggete, non considerate soltanto l'autore, considerate quello che voi pensate⁹⁷.

Nel seguente capitolo, vengono mostrati i risultati delle analisi statistiche della seconda fase della ricerca⁹⁸ cioè l'indagine completa che ha visto una misura ripetuta ad uno stesso campione: una in ingresso e una in uscita dal corso (Lucisano & Salerni, 2009). La ricerca si è svolta nell'ambito del V° Ciclo, a.a. 2019-2020, del *Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno agli studenti con disabilità* (D.M. 2011), erogato dall'Università di Siena per gli ordini di scuola primaria e secondaria di primo e secondo.

Il corso, svolto completamente in modalità a distanza, è iniziato a metà dicembre 2020 con gli *Insegnamenti*, primo blocco delle attività previste dal corso, e terminato a metà luglio 2021 con la *Prova finale*. La prima somministrazione del questionario online è avvenuta a fine dicembre 2020, mentre la seconda somministrazione è avvenuta al termine della *rielaborazione dell'esperienza* quindi a metà giugno 2021. I/le partecipanti potevano effettuare la compilazione tramite vari dispositivi, quali smartphone, tablet o pc; per quanto riguarda le tempistiche, sono stati lasciati/e in totale autonomia: potevano compilare il questionario durante l'ora della lezione a disposizione, oppure in un momento differente come

⁹⁷ Weir, P. (1989). *L'attimo fuggente*. Touchstone Pictures.

⁹⁸ Le analisi qui riportate sono state supervisionate dalla professoressa Marika Rullo.

esercitazione in asincrono (ovvero non rimanendo presenti nella stanza virtuale, ma prendendosi il tempo più giusto per loro).

1. Analisi dei risultati

Per questa indagine, grazie al software *IMB SPSS Statistics versione 21.0* è stato possibile eseguire le seguenti analisi: (a) attendibilità delle scale, (b) statistiche descrittive, (c) correlazioni, (d) analisi delle differenze tra medie (t-test), (e) analisi delle correlazioni tra *pre-training* e *post-training*, e (f) analisi della regressione gerarchica (Corbetta, 2014).

Il livello di significatività scelto è $p < .05$ (intervallo di confidenza per la differenza al 95%).

In *Tabella 10* sono riportati, sia per il *pre-training* che per il *post-training*, il coefficiente alfa (*alpha di Cronbach*) relativo all'affidabilità di ciascuna scala utilizzata, le medie e le deviazioni standard; inoltre, vengono ricordate le etichette con cui sono state categorizzate le scale in quanto variabili. Già da questa prima comparazione è possibile notare come ci sia stato un aumento nella media di alcuni punteggi del *post-training* rispetto a quelli del *pre-training*, in particolare sono aumentati statisticamente tutti tranne quelli relativi alla motivazione che, invece, non ha subito nessuna variazione.

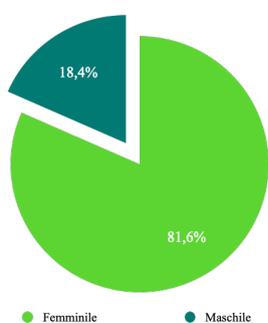
Tabella 10- Affidabilità delle scale, Media e Deviazione Standard

Variabile	Scala	Alpha di Cronbach pre	Alpha di Cronbach post	M pre	SD pre	M post	SD post	P paired samples test
Autoefficacia	<i>Scala degli Atteggiamenti verso l'Inclusione (AIS - Attitudes towards Inclusion Scale; Sharma & Jacobs, 2016);</i> Scala Likert 7 Punti	.819	.833	6.58	.627	6.69	0.54	.001
Efficacia collettiva	<i>Scala collettiva dell'Efficacia didattica per la pratica inclusiva (TEIP-C - Teacher Efficacy for Inclusive Practices - Collective; Sharma et al., 2019);</i> Scala Likert 6 punti	.932	.944	4.02	.780	4.11	0.76	.024
Motivazione	<i>Scala della Motivazione a Insegnare in Classi Inclusive (ITICS - Intentions to Teach in Inclusive Classrooms Scale; Sharma & Jacobs, 2016);</i> Scala Likert 7 punti	.829	.868	6.20	.778	6.24	0.65	.378
Inclusività	<i>Scala dell'Efficacia didattica per le pratiche inclusive (TEIP - Teacher Efficacy for Inclusive Practices; v.o. Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; v.ita. Aiello et al., 2016);</i> Scala Likert 6 punti	.914	.938	4.56	.612	4.77	0.61	.000

1.1. *Partecipanti*

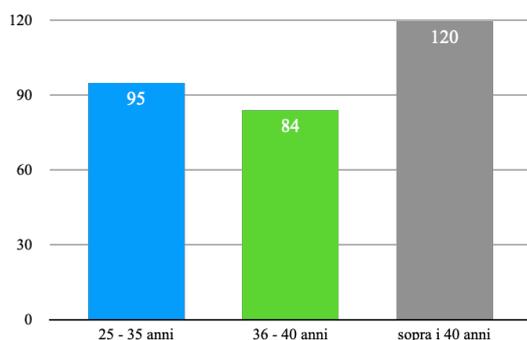
All'indagine hanno partecipato 334 (*pre-training*) e 335 (*post-training*) corsisti/e su 339 che si sono specializzati/e; nella fase di pulizia, sia per errori di compilazione (es. doppia compilazione) che per uniformare le due misurazioni (Lucisano & Salerni, 2009), sono stati eliminati, rispettivamente 35 partecipanti nel *pre-training* e 36 partecipanti nel *post-training*; quindi il campione complessivo utilizzato in questa indagine è di N=299 partecipanti (uguali per entrambe le somministrazioni), di cui solo N=55 (18,4%) sono di genere maschile, tutte le altre (81,6%, N=244) sono di genere femminile (fig. 29).

Figura 29 - Distribuzione del campione in base al genere



Il 40,1 % (N=120) dei partecipanti ha un'età superiore ai 40 anni, il 31,3% (N=95) ha un'età compresa tra i 25 e i 35 anni e il 28,1% (N=84) di età compresa tra i 36 e i 40 anni (fig. 30); con una media di 39,2 anni (SD= 7.27, max. 59 anni).

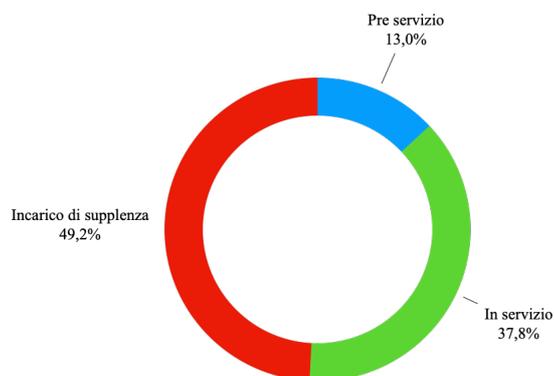
Figura 30 - Distribuzione del campione per età



Nell'inquadrarsi all'interno di un certo profilo di insegnante (fig. 31), N=39 (13%) partecipanti si è definito in "pre-servizio", cioè che non stava ancora svolgendo la professione, mentre N=260 (87%) ha dichiarato di svolgere il ruolo di

insegnante, di cui N=113 (37,8% del totale) in servizio e N=147 (49,2% del totale) con incarico di supplenza.

Figura 31 - Inquadramento professionale dei/le partecipanti

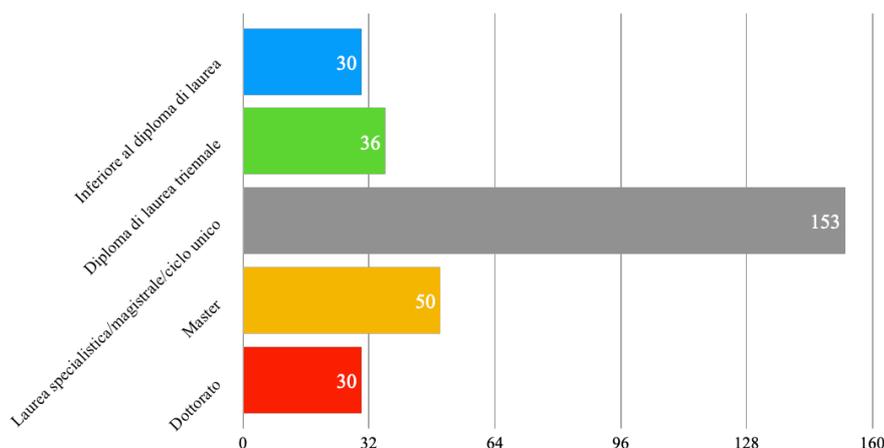


Formazione pregressa dei/le partecipanti

In questa parte sono state effettuate domande relative al titolo di studi più alto posseduto, e alla partecipazione a corsi formativi e/o di aggiornamento professionali, specifici per le tematiche in oggetto, effettuati prima di partecipare al Corso di specializzazione per le attività di sostegno.

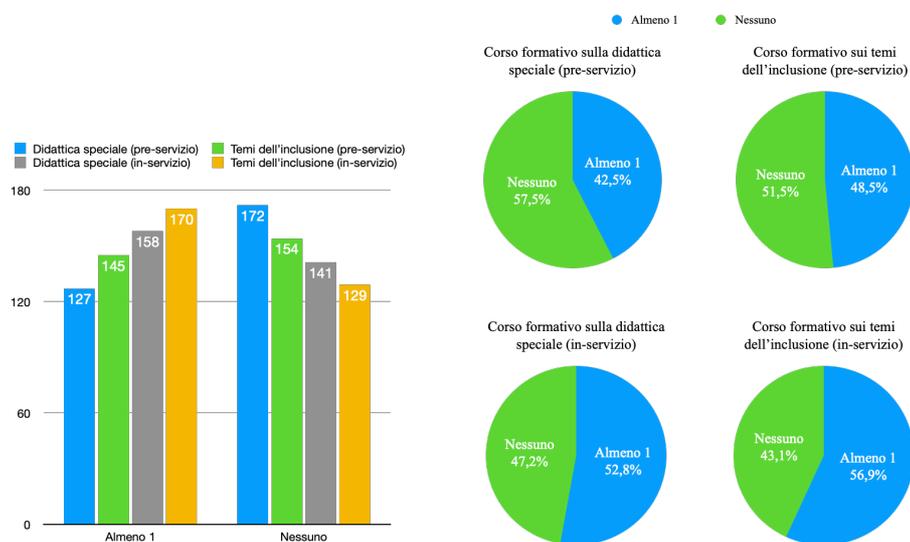
Riguardo al titolo di studio posseduto in entrata (fig. 32), il 51,2% (N=153) dei/le partecipanti ha dichiarato di possedere una laurea magistrale, specialistica o a ciclo unico, il 16,7% (N=50) ha riportato di avere un master, il 12,0% (N=36) ha dichiarato di possedere un diploma di laurea, infine, a parimerito con il 10,0%, (N=30) ci sono quei/le partecipanti che hanno riportato o di avere un dottorato o di avere un titolo inferiore al diploma di laurea (es. diploma magistrale prima del 2000-2001 o diploma ITP).

Figura 32 - Titolo di studio posseduto dai/le partecipanti



Inoltre, è stato chiesto ai/le partecipanti di riportare la partecipazione ad attività formative nell'ambito della didattica speciale e sui temi dell'inclusione, svolte sia in pre-servizio (corsi formativi) che successivamente in-servizio (corsi di aggiornamento) (fig. 33). Nell'ambito della didattica speciale il 57,5% (N=172) ha dichiarato di non aver mai partecipato a percorsi formativi di questo genere prima di svolgere servizio come insegnante, mentre il 42,5% (N=127) ha riportato di averne seguito almeno uno. In relazione ai corsi formativi sui temi dell'inclusione, il 51,5% (N=154) ha dichiarato di non aver svolto nessun corso a riguardo prima della presa di servizio, invece il 48,5% (N=145) ha dichiarato di averne frequentato almeno uno. Nell'ambito dei percorsi di aggiornamento professionale (quindi dopo la presa di servizio), in riferimento alla didattica speciale il 52,8% (N=158) ha dichiarato di averne svolto almeno uno, rispetto al 47,2% (N=141) che invece ha riportato di non averne frequentato alcuno. Riguardo ai temi dell'inclusione, emerge un quadro opposto, con il 43,1% (N=170) che ha dichiarato di aver partecipato almeno a un percorso formativo e il 56,9% (N=129) che dichiara di non averne svolto nessuno.

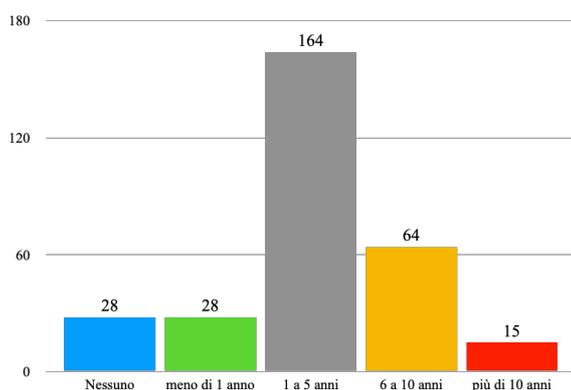
Figura 33 - Partecipazione ad attività formative nell'ambito della didattica speciale e sui temi dell'inclusione (pre-servizio, in-servizio)



Esperienza di servizio scolastico

Per quanto concerne l'esperienza professionale svolta a scuola in qualità di insegnante (fig. 34), dalle analisi risulta che poco più della metà (54,8%, N=164) dei/le partecipanti ha dichiarato di insegnare da 1 anno a 5 anni, contro il 5% (N=15) che ha riportato di insegnare da più di 10 anni e il 21,4% (N=64) che invece rientra tra i 6 e i 10 anni; mentre coloro che hanno dichiarato di insegnare da meno di un anno o di non aver mai avuto esperienza di insegnamento sono, in entrambi i casi, il 9,4% (N=28).

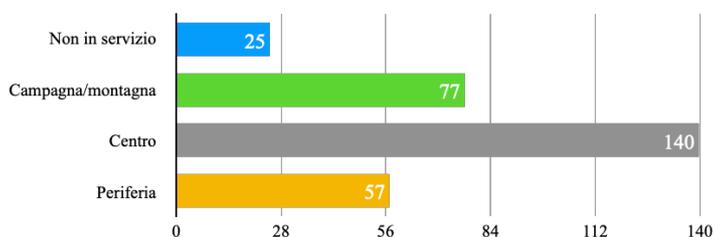
Figura 34 - Esperienza professionale in qualità di insegnante (espressa in anni di servizio)



Relativamente a coloro che hanno dichiarato di essere in servizio, il 46,8% (N=140) ha riportato di svolgere il proprio ruolo di insegnante in una scuola situata in un centro cittadino, il 19,1% (N=57) in una scuola di periferia e il 25,7% (N=77)

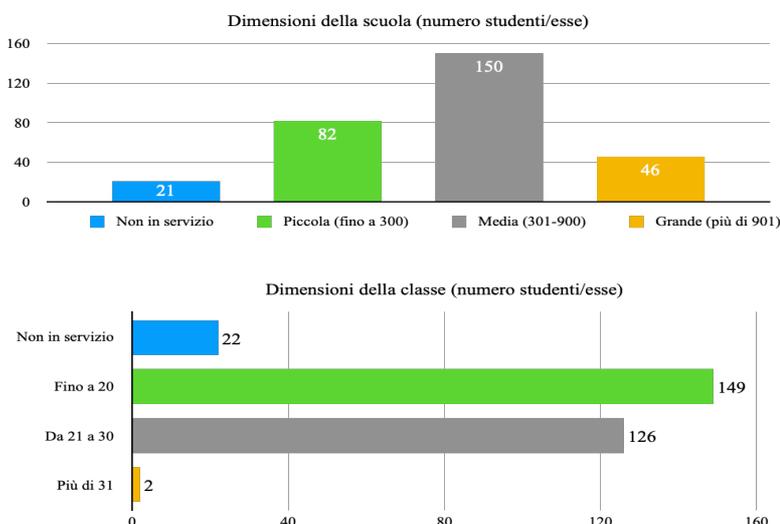
in campagna o montagna; resta fuori un 8,4% (N=25) che rappresenta coloro che al momento della compilazione non stavano lavorando nella scuola (fig. 35).

Figura 35 - Contesto in cui è situata la scuola dei/le partecipanti



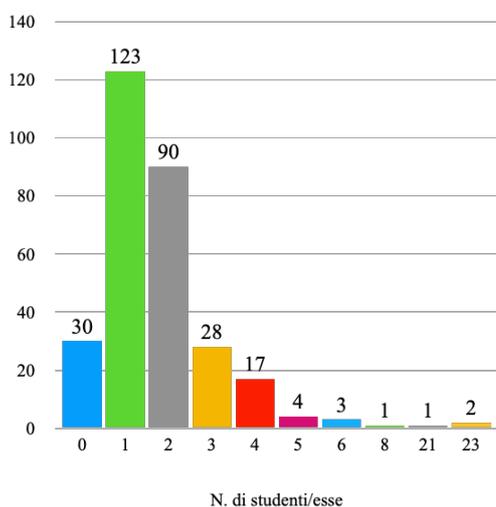
Riguardo alle dimensioni dell'istituzione scolastica dove i/le partecipanti hanno dichiarato di aver svolto o stare svolgendo servizio come insegnanti (fig. 36), il 27,4% (N=82) ha dichiarato che la propria scuola accoglie fino a un massimo di 300 studenti/esse (piccola), la poco più della metà (50,2%, N=150) dei/le partecipanti ha riportato che la scuola ospita tra i/le 301-900 studenti/esse (media), mentre il 15,4% (N=46) ha dichiarato di svolgere o aver svolto servizio in una scuola che ha più di 901 studenti/esse (grande); il restante 7,0% (N=21) rappresenta coloro che hanno dichiarato di non star svolgendo servizio nella scuola durante la somministrazione. Andando più nel dettaglio, in termini di dimensioni della classe, il 7,4% (N=22) ha dichiarato di non svolgere servizio nella scuola, il 49,8% (N=149) ha riportato di avere fino a un massimo 20 studenti/esse in classe, il 42,1% (N=126) ha riportato che la classe in cui presta servizio è composta da 21 a 30 studenti/esse, mentre solo lo 0,7% (N=2) ha dichiarato di lavorare in una classe dove sono presenti più di 31 studenti/esse.

Figura 36 - Dimensioni della scuola e della classe dei/le partecipanti



Infine, è stato richiesto ai/le candidate di riportare quanti/e studenti/esse con disabilità fossero presenti nella loro classe. Anticipiamo che, pur avendo esplicitato che il numero (espresso in cifre) doveva riferirsi a studenti/esse con disabilità presenti nella classe in cui i/le partecipanti stavano svolgendo servizio, alcuni/e di loro (0,6%, N=2) hanno espresso cifre non congrue (es. 20 o 23 studenti/esse con disabilità in classe)⁹⁹. Il 10,0% (N=30) dei/le partecipanti ha espresso di non avere studenti/esse con disabilità in classe, mentre il 41,1% (N=123) ha dichiarato di averne 1 in classe, il 30,1% (N=90) di avere due studenti/esse con disabilità in classe, il 9,4% (N=28) di averne 3, il 5,7% di averne 4 (N=17), e l'3,0% (N=9) ha dichiarato di avere 5 o da 6 a 8 studenti/esse con disabilità in classe (fig. 37).

Figura 37 - Numero di studenti/esse con disabilità nella classe dove i/le partecipanti hanno o stanno svolgendo servizio



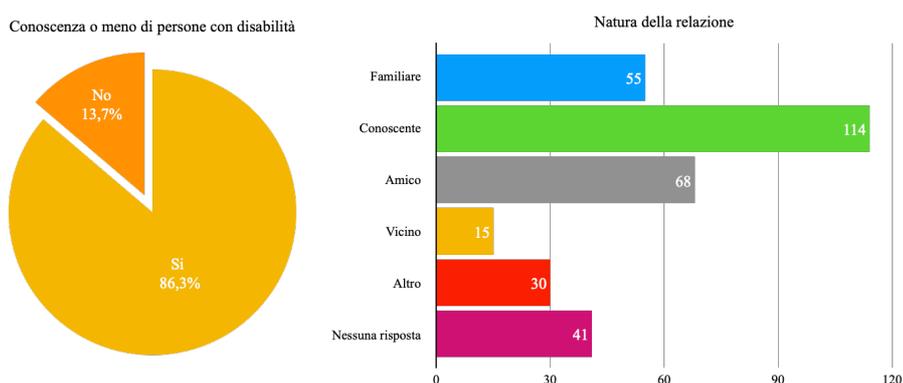
Esperienze di contatto con la disabilità

Per quanto concerne la conoscenza di persone con disabilità da parte dei/le partecipanti prima di svolgere servizio a scuola (fig. 38), la maggioranza (86,2%, N=258 su N=299) ha dichiarato di conoscere o aver conosciuto almeno una persona

⁹⁹ Tenendo conto che il DPR 81/2009 *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola* disciplina la formazione della classe e stabilisce che “le classi iniziali delle scuole ed istituti di ogni ordine e grado, ivi comprese le sezioni di scuola dell’infanzia, che accolgono alunni con disabilità sono costituite, di norma, con non più di 20 alunni, purché sia esplicitata e motivata la necessità di tale consistenza numerica, in rapporto alle esigenze formative degli alunni disabili, e purché’ il progetto articolato di integrazione definisca espressamente le strategie e le metodologie adottate dai docenti della classe, dall’insegnante di sostegno, o da altro personale operante nella scuola” (art. 5 co. 2). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/02/009G0089/sg>

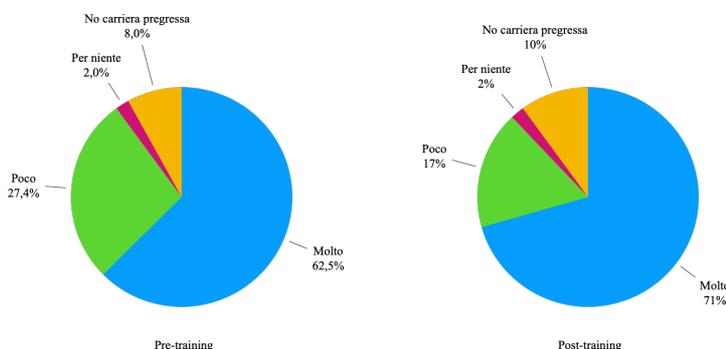
con disabilità; mentre il 13,7% (N=41) dei/le partecipanti ha dichiarato di non aver conosciuto persone con disabilità prima di entrare nel contesto scolastico. Relativamente alla tipologia di relazione instaurata dai/le partecipanti con le persone con disabilità prima di svolgere servizio a scuola, il 3,9% (N=10) dei/le partecipanti ha riportato di aver conosciuto persone vicino a lui/lei (es. compagno di stanza), il 14,3% (N=37) ha riportato di aver un familiare stretto o un parente con disabilità (es. fratello o sorella, cugini/e, nipoti), il 25,2% (N=65) ha riportato di avere una relazione amicale con la persona con disabilità, e il 45% (N=116) dei/le partecipanti ha dichiarato avere una relazione di conoscenza con la persona con disabilità (es. vicini di casa). Alcuni/e rispondenti (11,6%, N=30) hanno specificato che la relazione con le persone con disabilità si è instaurata durante differenti esperienze professionali (es. educatore/ricce, tutoring) o sociali (es. scoutismo, volontariato). Infine,

Figura 38 - Esperienza di contatto con la disabilità e tipologia di relazione instaurata



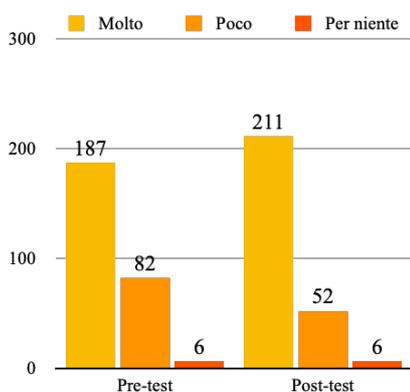
Passando all'esperienza professionale, è stato chiesto ai/le partecipanti di ripensare alla propria carriera di insegnanti e fare una stima di quanto siano stati/e a contatto con l'educazione di studenti/esse con disabilità (fig. 39): nel *pre-training* un numero elevato (62,5%, N=187) dei/delle rispondenti ha dichiarato di aver avuto molte esperienze di educazione a studenti/esse con disabilità, N=82 (27,4%) rispondenti ne ha avute poche, mentre solo N=6 (2%) non ha avuta nessuna esperienza con l'educazione di studenti/esse con disabilità; a questi/e possiamo aggiungere coloro che dichiarano di non aver avuto esperienze pregresse nell'insegnamento (8%, N=24).

Figura 39 - Contatto con l'educazione di studenti/esse con disabilità



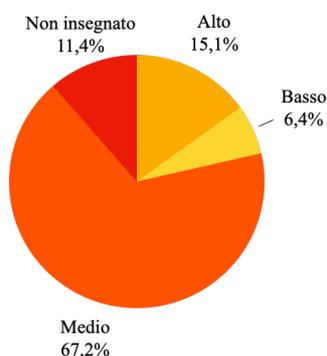
Nella misurazione *post training*, sempre riguardo questa domanda, si può vedere come siano lievemente aumentati i numeri dei/le rispondenti (71%, N=211) che hanno avuto molte esperienze con l'educazione di studenti/esse con disabilità abbassandosi, di conseguenza, i numeri di chi ne ha avute poche (17%, N=52) ma rimanendo invariato il numero di coloro che non ne hanno avute nessuna (2%, N=6); il 10% (N=30) rimanente riguarda le persone che hanno dichiarato non avere avuto esperienze pregresse nell'insegnamento. Il grafico (fig. 40) mette a confronto i dati *pre* e *post-training* relativi al contatto con l'educazione di studenti/esse con disabilità. Va specificato che qui non sono stati riportati i valori relativi a coloro che hanno risposto di non aver svolto attività di insegnamento (rispettivamente *pre*=24 e *post*=30); si presume che le N=6 persone in più che hanno dichiarato di non aver avuto esperienze di insegnamento nel *post-training*, possano aver sbagliato la compilazione dato che nel *pre-training* avevano riportato una risposta differente.

Figura 40 - Confronto pre e post-training relativo all'esperienza di contatto con l'educazione di studenti/esse con disabilità



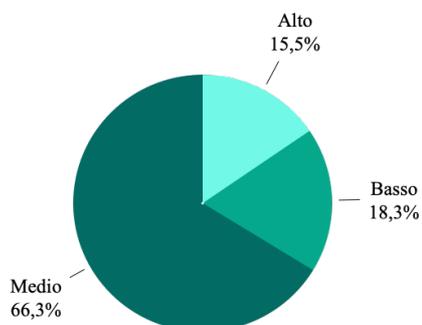
Alla fine di questa parte ai/le rispondenti è stato chiesto, in termini di autoefficacia percepita, di indicare prima il grado di successo percepito nell'insegnamento a studenti/esse con differenti bisogni di apprendimento, poi quanto si sentissero capaci di insegnare a studenti/esse con disabilità. Per quanto riguarda il grado di successo percepito (fig. 41), nel *pre-training* la maggioranza (67%, N=201) dei/le partecipanti ha riportato un livello "medio" di grado di successo percepito, un numero nettamente inferiore ha dichiarato un livello "alto" (15,1%, N=45) o un livello "basso" (6,4%, N=19). N=34 (11,4%) partecipanti ha risposto di non aver mai insegnato a studenti/esse con differenti bisogni di apprendimento.

Figura 41 - Grado di successo percepito nell'insegnare a studenti/esse con differenti bisogni di apprendimento – misurazione pre-training



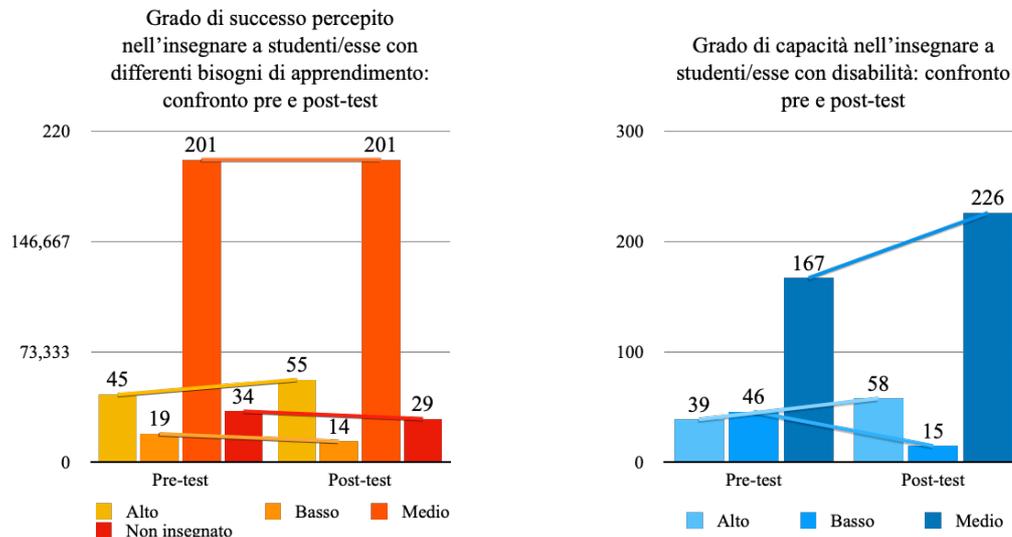
In conclusione, per quanto riguarda la domanda relativa alla capacità di insegnare a studenti/esse con disabilità (fig. 42), tutti/e i/le partecipanti hanno dato una risposta: N=167 (66,3%) ha dichiarato di percepirsi capace a un livello medio contro i/le partecipanti che hanno riportato o un livello alto (15,5%, N=39) oppure un livello basso (18,3%, N=46).

Figura 42 - Grado di capacità percepita di insegnare a studenti/esse con disabilità in classe – misurazione pre-training



Dai risultati della compilazione *post training* per ciò che concerne queste ultime due domande, risulta che siano aumentati alcuni valori e se ne siano abbassati altri (fig. 43): rispetto al grado di successo percepito nell'insegnamento a studenti/esse con differenti bisogni di apprendimento, è aumentato il livello alto (18,4%, N=55) riducendosi il livello basso (4,7%,N=14) e quello relativo a chi non aveva mai insegnato (9,7%, N=29), mentre è rimasto invariato il livello medio (67,2%, N=201); riguardo alla percezione dei/lle partecipanti di quanto si sentissero capaci di insegnare a studenti/esse con disabilità, sono aumentati sia il livello alto (19,4%, N=58) che quello medio (75,6%, N=226) mentre è diminuito il livello basso (5,0%, N=15). Tuttavia, il Test dei ranghi con segno di Wilcoxon¹⁰⁰, ha mostrato una non significatività nella distribuzione delle risposte: ciò vuol dire che non vi è stato un cambiamento significativo nel grado di successo percepito nell'insegnare a studenti/esse con differenti bisogni di apprendimento. Per quanto riguarda, invece, il sentirsi capaci di insegnare a studenti/esse con disabilità, il test di Wilcoxon è risultato significativo ($Z=(-3,968) p. < .001$), cosa che potrebbe indicare che il corso ha aumentato il grado di capacità percepita dai/lle partecipanti nell'insegnare a studenti/esse con disabilità.

Figura 43 - Confronto tra pre e post-training rispetto al grado di successo e di capacità



¹⁰⁰ Nota metodologica: il test dei ranghi permette di fare un test non parametrico prendendo in considerazione due campioni indipendenti così da rilevare se ci sia stato un cambiamento (miglioramento o peggioramento) nella distribuzione delle risposte tra il *pre* e il *post-training* (Chiorri, 2010, p.333).

1.2. *Analisi correlazionali tra le principali variabili nella misurazione pre-training*

Nella *Tabella 11* sono riportati i risultati dell'analisi delle correlazioni *pre-training* tra le principali variabili (autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione e inclusività) e alcuni indicatori, quali l'età e il genere. La tabella mostra che tutte le misure delle variabili principali intrattengono forti relazioni tra loro. In particolare, l'autoefficacia presenta una correlazione forte e positiva soprattutto con la motivazione ($r=.46, p <.001$) e una meno forte con l'inclusività ($r=.20, p <.001$); l'inclusività, intrattiene relazioni forti e positive con la motivazione ($r=.34, p <.001$). Invece, non vale lo stesso per l'efficacia collettiva che correla maggiormente con l'inclusività ($r=.31, p <.001$) rispetto alle altre due variabili con cui ha relazioni inferiori: autoefficacia ($r=.16, p <.001$) e motivazione ($r=.15, p <.001$).

Tabella 11 - Medie, Deviazioni Standard e Correlazioni tra le variabili (misura pre-training)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1. Autoefficacia	6.57	.68	1			
2. Efficacia collettiva	4.15	.84	.16**	1		
3. Motivazione	6.33	.75	.46**	.15**	1	
4. Inclusività	4.80	.61	.20**	.31**	.34**	1

1.3. *Analisi multivariate tra le principali variabili, genere, età, partecipazione a corsi di formazione pregressi*

Sono state eseguite una serie di ANOVA sulle misure di autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione e inclusività, utilizzando come fattore *between* genere, età, partecipazione a corsi formativi pregressi. Riguardo a quest'ultimi ricordiamo che si riferiscono a: (1) corsi di formazione in ambito della didattica speciale svolti in pre-servizio; (2) corsi di formazione sui temi dell'inclusione svolti in pre-servizio; (3) corsi di aggiornamento in ambito della didattica speciale; e (4) corsi di aggiornamento sui temi dell'inclusione.

Per quanto riguarda l'inclusività dalle analisi non emergono interazioni significative con il genere, l'età, i corsi di aggiornamento e i corsi in pre-servizio sulla didattica speciale; mentre, vi è un'interazione marginale tra l'effetto del corso di specializzazione e coloro che hanno partecipato a dei corsi di formazione sui temi dell'inclusione in fase di pre-servizio ($F(1, 295) = 3.437, p = .065$). In *Tabella 12* riportiamo solo i risultati dove è emersa significatività ovvero con il corso

formativo sui temi dell'inclusione svolto in pre-servizio (riportato in tabella come Formazione2).

Tabella 12 - ANOVA sull'inclusività con fattori between genere, età, formazione sui temi dell'inclusione in pre-servizio

Test multivariati^a

Effetto		Valore	F	Gl dell'ipotesi	Gl errore	Sign.
Inclusività	Traccia di Pillai	,005	1,525 ^b	1,000	295,000	,218
	Lambda di Wilks	,995	1,525 ^b	1,000	295,000	,218
	Traccia di Hotelling	,005	1,525 ^b	1,000	295,000	,218
	Radice di Roy più grande	,005	1,525 ^b	1,000	295,000	,218
Inclusività * Genere	Traccia di Pillai	,006	1,762 ^b	1,000	295,000	,185
	Lambda di Wilks	,994	1,762 ^b	1,000	295,000	,185
	Traccia di Hotelling	,006	1,762 ^b	1,000	295,000	,185
	Radice di Roy più grande	,006	1,762 ^b	1,000	295,000	,185
Inclusività * Età	Traccia di Pillai	,002	,469 ^b	1,000	295,000	,494
	Lambda di Wilks	,998	,469 ^b	1,000	295,000	,494
	Traccia di Hotelling	,002	,469 ^b	1,000	295,000	,494
	Radice di Roy più grande	,002	,469 ^b	1,000	295,000	,494
Inclusività * Formazione2	Traccia di Pillai	,012	3,437 ^b	1,000	295,000	,065
	Lambda di Wilks	,988	3,437 ^b	1,000	295,000	,065
	Traccia di Hotelling	,012	3,437 ^b	1,000	295,000	,065
	Radice di Roy più grande	,012	3,437 ^b	1,000	295,000	,065

a. Disegno: Intercetta + Genere + Età + Formazione2 (corsi di formazione sui temi dell'inclusione svolti in pre-servizio)

Disegno entro soggetti: Inclusività

b. Statistica esatta

Un effetto simile lo ritroviamo sulle ANOVA condotte sulla motivazione, dove però l'interazione marginale si verifica con coloro che hanno partecipato ad almeno un corso di formazione sulla didattica speciale prima di entrare in servizio (Formazione 1) (tab. 13); mentre non risultano interazioni significative con le altre covariate.

Tabella 13 - ANOVA sulla motivazione con fattori *between* genere, età, formazione sulla didattica speciale in pre-servizio

Test multivariati^a

Effetto		Valore	F	GI dell'ipotesi	GI errore	Sign
Motivazione	Traccia di Pillai	,003	,749 ^b	1,000	295,000	,387
	Lambda di Wilks	,997	,749 ^b	1,000	295,000	,387
	Traccia di Hotelling	,003	,749 ^b	1,000	295,000	,387
	Radice di Roy più grande	,003	,749 ^b	1,000	295,000	,387
Motivazione * Genere	Traccia di Pillai	,000	,064 ^b	1,000	295,000	,801
	Lambda di Wilks	1,000	,064 ^b	1,000	295,000	,801
	Traccia di Hotelling	,000	,064 ^b	1,000	295,000	,801
	Radice di Roy più grande	,000	,064 ^b	1,000	295,000	,801
Motivazione * Età	Traccia di Pillai	,004	1,155 ^b	1,000	295,000	,283
	Lambda di Wilks	,996	1,155 ^b	1,000	295,000	,283
	Traccia di Hotelling	,004	1,155 ^b	1,000	295,000	,283
	Radice di Roy più grande	,004	1,155 ^b	1,000	295,000	,283
Motivazione * Formazione1	Traccia di Pillai	,011	3,266 ^b	1,000	295,000	,072
	Lambda di Wilks	,989	3,266 ^b	1,000	295,000	,072
	Traccia di Hotelling	,011	3,266 ^b	1,000	295,000	,072
	Radice di Roy più grande	,011	3,266 ^b	1,000	295,000	,072

a. Disegno: Intercetta + Genere + Età + Formazione1 (Corsi di formazione nell'ambito della didattica speciale svolti in pre-servizio)

Disegno entro soggetti: Motivazione

b. Statistica esatta

In merito alle ANOVA effettuate sull'autoefficacia, invece, si riscontra che il corso di specializzazione, rispetto a chi ha già partecipato a dei corsi, ha un effetto su coloro che hanno frequentato corsi di aggiornamento sui temi dell'inclusione (Formazione 4): cioè i/le partecipanti che hanno già svolto tali corsi traggono giovamento dal corso di specializzazione in termini di aumento dei livelli di autoefficacia (tab. 14). Allo stesso tempo però, dalla differenza tra le medie, emerge che comunque il corso di formazione ha un impatto superiore in coloro che non hanno mai partecipato ad un corso di aggiornamento sui temi dell'inclusione (*pre-*

training $M=6,453$ $DS=.822$; *post-training* $M=6,64$ $DS=.645$) rispetto all'effetto di interazione tra coloro che invece hanno partecipato almeno a uno corso (*pre-training* $M=6,682$ $DS=.399$; *post-training* $M=6,728$ $DS=.443$): dal corso di formazione hanno tratto più giovamento in termini di autoefficacia coloro che non avevano mai partecipato in precedenza a corsi su tali tematiche.

Tabella 14 - ANOVA sull'autoefficacia con fattori between genere, età, formazione sui temi dell'inclusione in servizio

Test multivariati^a

Effetto		Valore	F	Gl dell'ipotesi	Gl errore	Sign.
Autoefficacia	Traccia di Pillai	,000	,009 ^b	1,000	295,000	,923
	Lambda di Wilks	1,000	,009 ^b	1,000	295,000	,923
	Traccia di Hotelling	,000	,009 ^b	1,000	295,000	,923
	Radice di Roy più grande	,000	,009 ^b	1,000	295,000	,923
Autoefficacia * Genere	Traccia di Pillai	,001	,254 ^b	1,000	295,000	,615
	Lambda di Wilks	,999	,254 ^b	1,000	295,000	,615
	Traccia di Hotelling	,001	,254 ^b	1,000	295,000	,615
	Radice di Roy più grande	,001	,254 ^b	1,000	295,000	,615
Autoefficacia * Età	Traccia di Pillai	,000	,137 ^b	1,000	295,000	,711
	Lambda di Wilks	1,000	,137 ^b	1,000	295,000	,711
	Traccia di Hotelling	,000	,137 ^b	1,000	295,000	,711
	Radice di Roy più grande	,000	,137 ^b	1,000	295,000	,711
Autoefficacia * Formazione4	Traccia di Pillai	,017	5,080 ^b	1,000	295,000	,025
	Lambda di Wilks	,983	5,080 ^b	1,000	295,000	,025
	Traccia di Hotelling	,017	5,080 ^b	1,000	295,000	,025
	Radice di Roy più grande	,017	5,080 ^b	1,000	295,000	,025

a. Disegno: Intercetta + Genere + Età + Formazione4 (corsi di aggiornamento sui temi dell'inclusione)

Disegno entro soggetti: Autoefficacia

b. Statistica esatta

Rispetto alle misure sull'efficacia collettiva, le ANOVA mostrano che il corso di specializzazione ha un impatto significativo ($p<.05$) sull'efficacia collettiva (F

(1, 297)= 5.33, $p=.022$), anche se le covariate, quali genere, età, corsi formativi progressivi vanno a sopprimere tale effetto.

1.4. Regressioni gerarchiche tra le variabili principali e variabili secondarie

Sono state effettuate delle analisi di regressione gerarchiche (lineari multiple)¹⁰¹ dove come fattori predittivi, nel primo modello, sono stati inseriti i seguenti: (a) età; (b) genere; (c) studenti/esse con disabilità in classe; (d) tempo di insegnamento; (e) partecipazione a corsi di formazione sulla didattica inclusiva in pre-servizio (Formazione 1); (f) partecipazione a corsi formativi sui temi dell'inclusione in pre-servizio (Formazione 2); (g) partecipazione a corsi di aggiornamento sulla didattica speciale (Formazione 3); (h) partecipazione a corsi di aggiornamento sui temi dell'inclusione (Formazione 4). Nel secondo modello, ai predittori già elencati sono state inserite le variabili principali ovvero inclusività, autoefficacia, efficacia collettiva. La motivazione, invece, è stata considerata variabile dipendente proprio perché interessate a vedere il grado e l'influenza che i predittori hanno su di essa (Chiorri, 2010), facendo una distinzione tra *pre-training* e *post-training*. In aggiunta è stata fatta anche una regressione gerarchica sulla motivazione *post-training* ma inserendo le altre variabili principali del *pre-training*.

Le regressioni gerarchiche sulla motivazione *pre-training* (tab. 15) mostrano che il primo modello spiega lo 0,7% della varianza in relazione al punteggio di motivazione *pre-training* ($F=2,961, p.<.005$); quando vengono aggiunte le variabili nel secondo modello, il modello è significativo e spiega il 30% di varianza ($F=11,549, p.<.001$). In particolare, viene registrato che sia l'inclusività sia l'autoefficacia predicono fortemente la motivazione ($p.<.001$); lo stesso, anche se in misura minore, vale per la Formazione 3 ($p.<.05$): ovvero vi è un aumento della motivazione in coloro che hanno partecipato in precedenza a dei corsi di aggiornamento sulla didattica speciale. Tuttavia, le altre variabili come i fattori sociodemografici e l'efficacia collettiva sembra che non influenzino la motivazione.

¹⁰¹ Nota metodologica: l'analisi di regressione è una tecnica statistica che permette di specificare una variabile come causa (variabile indipendente, o predittore) e l'altra come effetto (variabile dipendente, o criterio). Gli obiettivi principali sono quelli di: (1) misurare il grado e l'influenza della variabile indipendente X sulla variabile dipendente Y; (2) ottenere un'equazione che permetta di prevedere il valore della variabile dipendente Y in base al valore della variabile indipendente X. La regressione può essere semplice (o bivariata), quando vi è un solo predittore e un solo criterio; può essere multipla quando i predittori di un criterio sono più di uno; può essere multivariata quando non solo vi è più di un predittore, ma anche più di un criterio (Chiorri, 2010, p. 434).

Tabella 15 - Regressione gerarchica multipla per la Motivazione pre-training

Motivazione pre-training						
	Modello 1			Modello 2		
	Beta	t	p	Beta	t	p
Genere	-.032	-.542	.588	-.005	-.088	.930
Età	-.103	-1.763	.079	-.095	-1.870	.062
Tempo di Insegnamento	.096	1.594	.112	.056	1.060	.290
Studenti con Disabilità in Classe	.008	.138	.891	-.009	-.178	.859
Formazione1	-.089	-1.054	.293	-.100	-1.352	.178
Formazione2	.085	1.018	.310	.033	.436	.663
Formazione3	.190	2.345	.020*	.155	2.182	.030*
Formazione4	.044	.542	.588	-.051	-.710	.478
Inclusività <i>post</i>	-	-	-	.239	4.170	.000**
Efficacia Collettiva <i>post</i>	-	-	-	.021	.394	.694
Autoefficacia <i>post</i>	-	-	-	.393	7.691	.000**
	R ² adattato=.05			R ² adattato=.28		
N=299						
*p<.05						
**p<.001						

Rispetto alle analisi sulla motivazione *post-training* (tab. 16) si rileva anche qui che il modello 1 spiega lo 0,7% della varianza in relazione al punteggio di motivazione *post-training* ($F=2,725, p.<.01$); nel momento in cui vengono aggiunte le variabili principali nel modello 2, il modello è significativo e spiega il 34% di varianza ($F=13,690, p.<.001$), ma solamente l'autoefficacia e l'inclusività predicono la motivazione ad insegnare in classi inclusive con un valore molto significativo ($p.<.001$); le restanti variabili, invece, non risultano avere un'influenza significativa su di essa.

Tabella 16 - Regressione gerarchica multipla per la Motivazione post-training

Motivazione post-training						
	Modello 1			Modello 2		
	Beta	t	p	Beta	t	p
Genere	-.007	-.119	.905	-.004	-.079	.937
Età	-.024	-.415	.679	-.022	-.449	.654
Tempo di Insegnamento	.044	.730	.466	.034	.653	.514
Studenti con Disabilità in Classe	.010	.167	.868	-.032	-.653	.514
Formazione1	.055	.643	.521	.013	.175	.861
Formazione2	.087	1.041	.299	.049	.692	.490
Formazione3	.099	1.213	.226	.014	.195	.845
Formazione4	.120	1.471	.142	.095	1.375	.170
Inclusività <i>post</i>	-	-	-	.332	5.745	.000*
Efficacia Collettiva <i>post</i>	-	-	-	.074	1.397	.163
Autoefficacia <i>post</i>	-	-	-	.285	5.488	.000*
	R ² adattato=.04			R ² adattato=.32		
N=299						
*p<.05						
**p<.001						

Infine, a proposito dell'analisi condotta sulla motivazione *post-training* con l'inserimento delle variabili principali misurate nel *pre-training* (inclusività, autoefficacia, efficacia collettiva) (tab. 17), si riscontra che il primo modello spiega lo 0,7% della varianza in relazione al punteggio di motivazione *post-training* ($F=2,725, p<.01$); nel momento in cui vengono aggiunte le variabili principali nel modello 2, il modello è significativo e spiega il 20% di varianza ($F=6,609, p<.001$); in questo caso però si evidenzia un cambiamento: oltre all'inclusività e all'autoefficacia ($p<.001$), anche l'efficacia collettiva mostra un impatto sulla motivazione ($p<.05$), se pur minore rispetto alle prime due.

Tabella 17 - Regressione gerarchica multipla per la Motivazione *post-training* con variabili principali *pre-training*

	Motivazione <i>post-training</i>					
	Modello 1			Modello 2		
	Beta	t	p	Beta	t	p
Genere	-.007	-.119	.905	.031	.565	.572
Età	-.024	-.415	.679	-.023	-.420	.675
Tempo di Insegnamento	.044	.730	.466	.004	.066	.947
Studenti con Disabilità in Classe	.010	.167	.868	.002	.028	.977
Formazione1	.055	.643	.521	.065	.818	.414
Formazione2	.087	1.041	.299	.012	.144	.885
Formazione3	.099	1.213	.226	.059	.776	.438
Formazione4	.120	1.471	.142	.054	.705	.481
Inclusività <i>pre</i>	-	-	-	.272	4.427	.000*
Efficacia Collettiva <i>pre</i>	-	-	-	-.114	-2.003	.046*
Autoefficacia <i>pre</i>	-	-	-	.256	4.668	.000*
	R ² adattato=.04			R ² adattato=.17		
N=299						
*p<.05						
**p<.001						

2. Discussione

Gli esiti dell'analisi statistica hanno confermato l'ipotesi originaria: il corso di specializzazione, in quanto esperienza di apprendimento, può portare all'aumento dei livelli sia di efficacia sia di inclusività percepite nelle pratiche didattiche messe in atto dagli/le insegnanti di sostegno, rafforzando la loro identità professionale (Sharma, 2012). Infatti, i risultati hanno consentito di rispondere in maniera positiva alle prime due domande di ricerca: il corso di formazione professionale sulla didattica speciale (corso di specializzazione) migliora gli atteggiamenti, la percezione dell'efficacia individuale e collettiva degli/le insegnanti di sostegno ad attuare pratiche didattiche inclusive. Riguardo alla motivazione a insegnare in classi inclusive è stata disattesa l'aspettativa che anche questa variabile migliorasse con la partecipazione al corso; tale risultato però si può spiegare grazie al fatto che coloro che passano la selezione di accesso al corso e scelgono di parteciparvi hanno

un alto livello di motivazione, conoscendo l'impegno sia in termini di tempo che di costi (economici e personali) richiesto per poterlo completare. Altro aspetto importante e confortante è che dopo la partecipazione al corso, i/le partecipanti si sentono più capaci, hanno un maggior senso di autoefficacia nell'insegnare agli/le alunne/i con disabilità; questo potrebbe significare che il corso può aver influenzato tale percezione, per esempio grazie all'esperienza di tirocinio (di durata non inferiore a cinque mesi) e alla rielaborazione di tale esperienza. L'apertura dei/le partecipanti nei confronti dell'inclusione scolastica è molto rilevante, in quanto ricopriranno un ruolo di co-autori e registi in direzione trasformativa in cui il loro agire si riverbererà non solo sull'alunna/o ma sull'intero sistema (Muscara, 2018, p. 62), divenendo una figura "determinante nell'orientare le azioni e pianificare gli interventi necessari all'implementazione delle pratiche inclusive" (Aiello et al., 2016, p. 79).

Analizzando singolarmente le variabili principali (inclusività, autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione) in relazione a determinati fattori, come età, genere e formazione pregressa è stato possibile constatare che ci sono alcuni fattori che hanno un impatto significativo su di esse mentre per altri non emerge significatività (es. genere ed età). In particolare, si è riscontrato che il corso, oltre ad avere un impatto positivo su coloro che non hanno una formazione pregressa sui temi dell'inclusione o sulla pedagogia speciale, ha anche un impatto su coloro che hanno frequentato in precedenza alcuni dei corsi già citati, per esempio: in termini di aumento dei livelli di autoefficacia, il corso ha un impatto significativo in particolare su coloro che hanno frequentato un corso di aggiornamento sui temi dell'inclusione. Sia per l'inclusività che per la motivazione si riscontra una marginale interazione con coloro che hanno partecipato a corsi in pre-servizio, rispettivamente sui temi dell'inclusione per l'inclusività e sulla didattica speciale per la motivazione; tale tendenza, non pienamente significativa, potrebbe cambiare se venissero variati alcuni fattori del corso (es. il campione). Infine, il corso ha un forte impatto sui livelli di efficacia collettiva anche se viene soppresso dalle variabili, come genere, età e formazione pregressa. Quest'ultimo dato, comunque, è molto significativo perché, data la molteplicità di problematiche caratterizzate da diverse peculiarità che possono incontrare i/le insegnanti, la collaborazione diviene elemento indispensabile per una co-progettazione efficace (Ianes & Cramerotti, 2019). Pertanto, risulta sempre più necessario l'utilizzo, all'interno dei corsi di specializzazioni, di

dispositivi metodologici e setting di riflessione grupppale in cui gli insegnanti possano posizionarsi all'interno della propria esperienza professionale e validare le distorsioni individuali, collettive, organizzative, sociolinguistiche ed epistemologiche che riguardano la disabilità (Romano, 2022, pp. 226-27).

La terza domanda era volta a comprendere quali fattori fossero predittivi della motivazione ad utilizzare pratiche didattiche inclusive prima che gli/le insegnanti frequentassero il corso di specializzazione (in entrata) e quali fossero quelli dopo la partecipazione al corso (in uscita). Dagli esiti delle analisi è emerso che i fattori in entrata che possono contribuire ad aumentare la motivazione ad agire pratiche inclusive sono: la formazione relativa a corsi di aggiornamento sulla didattica speciale, l'inclusività e l'autoefficacia; tuttavia, in uscita, solamente l'inclusività e l'autoefficacia possono essere considerate fattori predittivi della motivazione a mettere in pratica azioni didattiche inclusive. L'efficacia collettiva risulta avere un certo impatto sulla motivazione in uscita se considerata come fattore in entrata, altrimenti non risulta produrre alcun impatto.

In conclusione, i risultati qui emersi sembrano confermare ciò che è stato evidenziato da altre ricerche: (1) l'importanza che hanno gli atteggiamenti, l'autoefficacia e l'efficacia collettiva percepita sulla motivazione a insegnare in classi inclusive e nell'attuazione e implementazione di pratiche didattiche inclusive; (2) i corsi formativi, in questo caso di specializzazione, possono influenzare positivamente la motivazione dei/le partecipanti ad operare in ambienti inclusivi e attuare pratiche inclusive in classe e allo stesso tempo rafforzare il senso di *agency* professionale. Molti studi hanno dimostrato sia che l'inclusività, l'efficacia individuale e collettiva percepite, e la motivazione possono avere un impatto sul successo o meno dell'implementazione di pratiche didattiche inclusive, sia che esperienze di apprendimento possono, a loro volta, influire su di esse concorrendo allo sviluppo e al rafforzamento dell'identità professionale (cfr. Carrol et al., 2003; Sharma et al., 2006; Sharma et al., 2008; Emam & Mohamed, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012; Loreman et al., 2013; Forlin, Sharma, & Loreman, 2014; Montgomery & Mirenda, 2014; Sharma et al., 2015; Aiello et al., 2016; Sharma & Jacobs, 2016; Aiello et al., 2017; Hecht et al., 2017; Aiello & Sharma, 2018; Sharma et al. 2018; Aiello et al., 2019; Song et al., 2019; Sharma et al., 2021).

[...] queste iniziative di ricerca confermano ulteriormente il ruolo significativo della formazione degli insegnanti nell'influenzare positivamente gli atteggiamenti e l'autoefficacia degli insegnanti e nel ridurre le preoccupazioni che, a loro volta, stimolano le intenzioni necessarie per attivare pratiche inclusive (Aiello & Sharma, 2018, p. 215).

Tuttavia, siamo consapevoli che i risultati ottenuti dalla presente ricerca non possono essere accreditati alla sola partecipazione al corso di specializzazione, il merito potrebbe essere anche di altre variabili che, nell'arco di tempo intercorso tra il *pre-training* e il *post-training*, possono aver influito sugli atteggiamenti, sulle percezioni di efficacia individuale e collettiva e sulla motivazione degli/le

insegnanti di sostegno. Ciò nonostante, sono dati confortanti che vengono rafforzati dagli esiti della *content analysis* presentati nel capitolo successivo.

Capitolo VII. **CONTENT ANALYSIS**

Abbiamo parole per vendere, parole per comprare, parole per fare parole, ma ci servono parole per pensare.

Abbiamo parole per uccidere, parole per dormire, parole per fare solletico, ma ci servono parole per amare.

Abbiamo le macchine per scrivere le parole, dittafoeni magnetofoni, microfoni, telefoni.

Abbiamo parole per far rumore, parole per parlare non ne abbiamo più¹⁰².

Come anticipato nel capitolo metodologico (§4), l'analisi manuale delle due domande *open-ended* è stata effettuata attraverso una *content analysis* (Silverman, 2008) grazie al supporto del programma Microsoft Excel®. Le due domande in questione erano le seguenti:

- 1) Puoi elencare tre fattori che faciliteranno l'inclusione degli/le studenti/esse con disabilità nella tua classe (in altre parole, quale supporto potrà rendere più facile includere gli/le studenti/esse con disabilità nella tua classe)?
- 2) Puoi elencare tre fattori che, secondo te, ostacolano l'inclusione degli/le studenti/esse con disabilità nella tua classe?

I dati sono stati analizzati a posteriori grazie a un processo iterativo sviluppato su cinque fasi: (1) spaccettamento; (2) categorizzazione; (3) rappresentazione; (4) validazione; (5) interpretazione (cfr. Di Nuovo & Hichy, 2007; Silverman, 2008; Creswell, 2012).

All'inizio sono stati creati due file Excel distinti tra le domande *open-ended* della somministrazione *pre-training* e quelle della misurazione *post-training*, per ciascun file sono state eseguite poi le stesse operazioni.

1. Analisi dei risultati

1.1. Le fasi dell'analisi

¹⁰² “Le parole” tratto da Rodari, G. (1985). Il secondo libro delle filastrocche. Torino: Einaudi

La prima fase, lo “spacchettamento”, ha previsto la preparazione e l’organizzazione dei dati. Nello specifico, è stato riportato il *corpus* delle risposte all’interno di due fogli Excel, uno per quelle relative ai fattori facilitanti l’inclusione e l’altro per quelle riguardanti gli ostacoli all’inclusione, per un totale di N=598 risposte, suddivise in frammenti o segmenti¹⁰³ e inseriti in colonne in base al numero di fattori che era stato riportato da ciascun/a partecipante. Alcuni/e partecipanti hanno riportato più di tre fattori, altri/e meno di tre. In particolare, nella domanda sui fattori facilitanti nel *pre-training* N=4 partecipanti non hanno inserito alcun fattore adducendo motivazioni legate al fatto di non avere esperienza nell’ambito scolastico (N=3) e solo un/a partecipante ha riportato come motivazione che “*il bambino nella mia classe è abbastanza incluso all'interno del gruppo*”; mentre nella domanda sui fattori ostacolanti N=6 partecipanti (N=3 sono gli/le stesse della precedente) hanno risposto che non potevano inserire alcun fattore dando motivazioni legate alla non esperienza come insegnante (N=3). A tal proposito riportiamo di seguito le unità testuali dei/lle partecipanti:

1. *Il ragazzo è ben incluso anche perché è al IV anno, conosce i compagni ormai da molto;*
2. *Non ci sono fattori che ostacolano l'inclusione;*
3. *Secondo me, nella mia classe non ci sono fattori che possano ostacolare l'inclusione dello studente con disabilità. È una classe formata da 9 bambini, tutti molti composti e sempre pronti ad includere il bambino con disabilità.*

Riguardo alle risposte nel *post-training*, alla domanda sui fattori ostacolanti, solo una persona ha riferito che

Non ci sono dei fattori specifici che ostacolano, perché l'alunno è ben incluso all'interno della classe. Sicuramente gli stessi aspetti che possono migliorare l'inclusione, se non potenziati, possono creare qualche ostacolo all'inclusione in alcune circostanze.

Successivamente sono stati puliti e uniformati i segmenti togliendo gli articoli iniziali così da ridurre l’eterogeneità degli elementi presenti e porre le basi per la loro aggregazione e computazione (Montalbetti & Lisimberti, 2015, p. 179), quindi per la *clusterizzazione*. Nel complesso sono stati individuati un totale di 3.565 frammenti/segmenti (tab. 18).

¹⁰³ Precisazione terminologica: i frammenti sono degli enunciati (dotati di senso compiuto) o frasi (con rilevanza sintattica) che compongono il testo; un segmento è un insieme di forme grafiche (dette anche occorrenze, sono gli elementi che compongono il documento, quindi le parole) che assumono particolare significato in associazione (es. compagni di classe) (Montalbetti & Lisimberti, 2015, p. 180).

Tabella 18 - Numero di frammenti/segmenti individuati nelle somministrazioni pre e post-training

	<i>Pre-training</i>	<i>Post-training</i>	<i>Tot.</i>
Facilitanti	896	905	1.801
Ostacolanti	874	890	1.764
Totale complessivo			3.565

La seconda fase, la “categorizzazione”, ha previsto come azioni principali la lettura, la segnalazione tramite codici colori, e la divisione in parti (Creswell, 2012, pp. 239-247). La lettura di tutti i frammenti e i segmenti ha permesso individuare inizialmente quattro *cluster* attraverso cui categorizzare i dati, quali: (1) didattica; (2) figura docente; (3) fattori contestuali; (4) fattori organizzativi. Nel proseguire il processo di codifica è emerso un altro *cluster*: (5) fattori di confine. Successivamente è stato assegnato un colore ad ogni *cluster* così da procedere con la colorazione dei frammenti in base alla categoria di appartenenza. Una volta divisi i frammenti nei *cluster* principali, sono stati riportati in un nuovo foglio Excel e incolonnati in base alle categorie assegnate, questo ha permesso di procedere, in maniera più semplice e chiara, al controllo dei frammenti e dei segmenti, tramite una rilettura e un confronto (*Fase 4 - validazione*) per definire se le posizioni in determinate categorie erano coerenti o se invece dovevano essere spostati in un’altra categoria, così da assicurarsi l’accuratezza dei risultati (Ivi, p. 259)

Stabilito a quali *cluster* principali appartenevano i frammenti e/o i segmenti, è stato possibile effettuare un’ulteriore categorizzazione, e individuare le subcategorie presenti, che possono variare da *pre* e *post-training* e da fattori facilitanti a ostacolanti.

La terza fase, la “rappresentazione”, si riferisce al momento della computazione, in cui si contano i frammenti e i segmenti, all’interno di ogni categoria e subcategoria e si riportano i risultati in grafici e tabelle. Questa fase risulta utile anche per la produzione della discussione: una narrazione che spiega e riassume in dettaglio i risultati dell’analisi dei dati (Creswell, 2012, pp. 253-254). Segue un ulteriore controllo e confronto per verificare l’accuratezza dei risultati (*Fase 4 – validazione*).

Infine, la quinta fase, quella dell’“interpretazione”, prevede una discussione sull’impatto dei risultati e sul confronto di questi con la letteratura internazionale e nazionale. In questa fase viene dato “senso ai dati” attraverso la connessione con le domande di ricerca, con la letteratura e riportando eventuali limitazioni (Ivi, pp. 257-259).

1.2. Content analysis dei fattori facilitanti l'inclusione scolastica. Somministrazione pre e post training

In prima analisi vengono riportati i risultati del quesito sui fattori facilitanti l'inclusione ottenuti da entrambe le somministrazioni (fig. 44 e 45) mettendoli a confronto.

Figura 44 - Mappa concettuale dei fattori facilitanti l'inclusione degli/le studenti/esse in classe, somministrazione pre-training

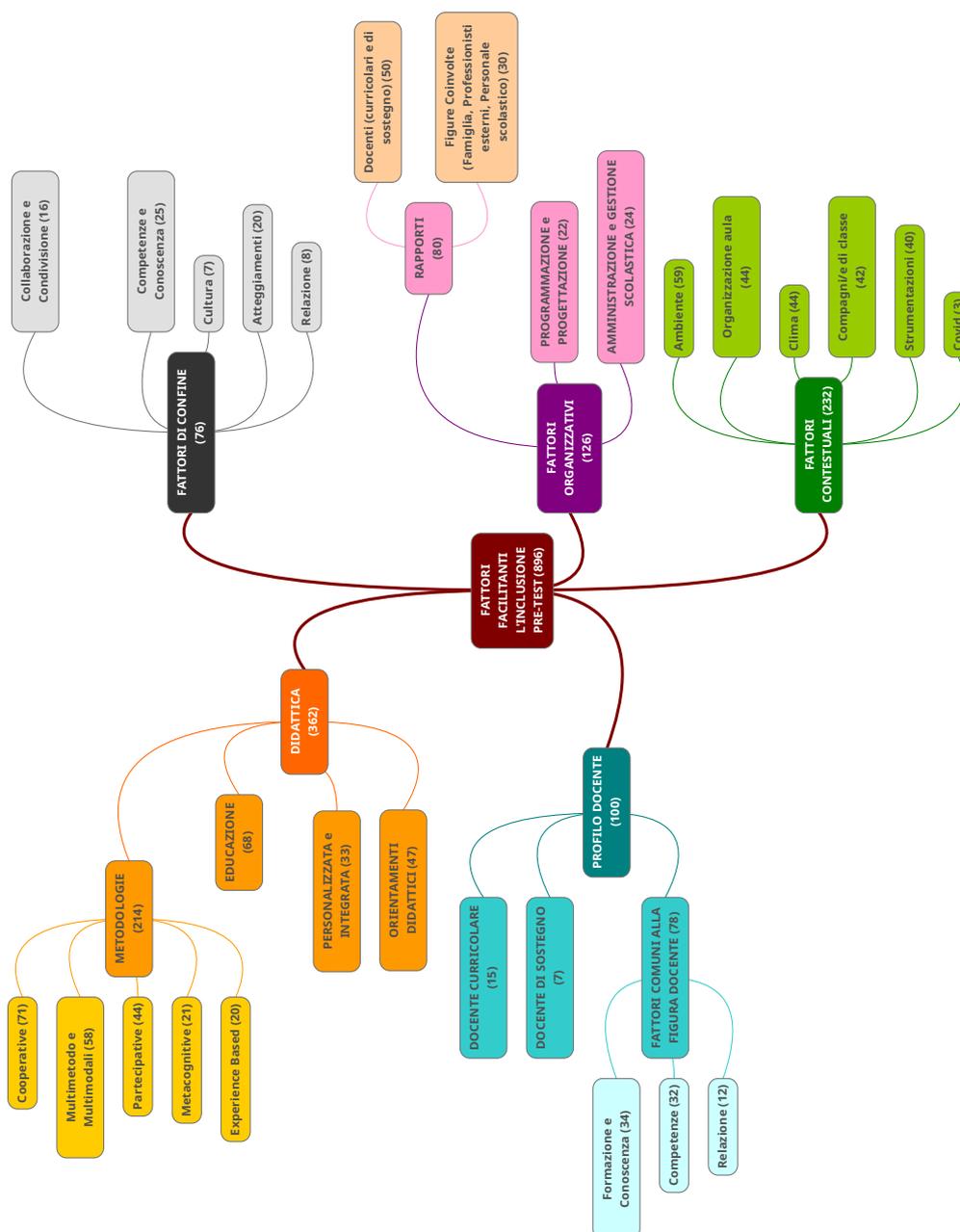
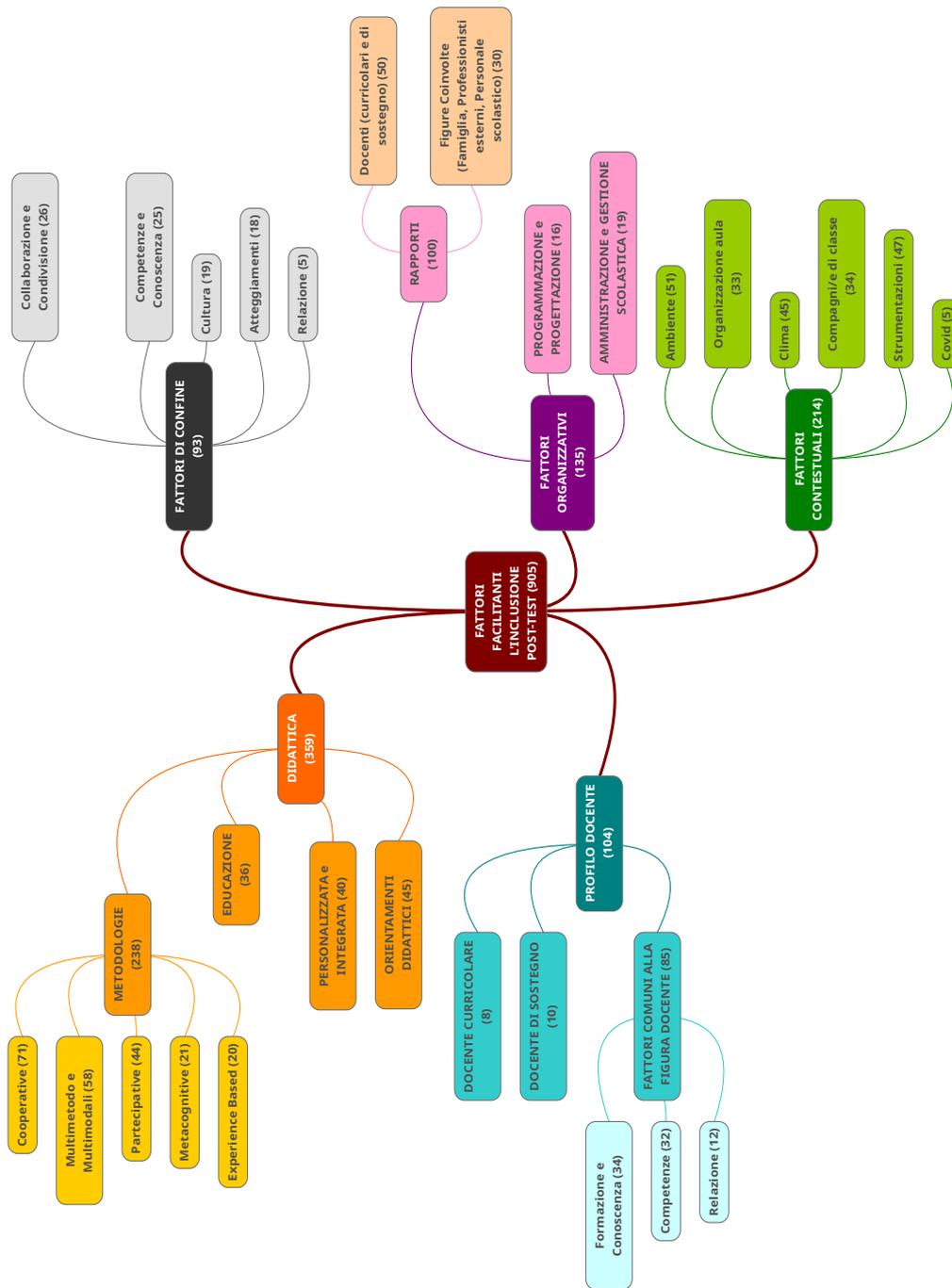


Figura 45 - Mappa concettuale dei fattori facilitanti l'inclusione degli/le studenti/esse in classe, somministrazione post-training



Sono stati identificati N=1801 frammenti o segmenti relativi ai fattori che possono facilitare l'inclusione scolastica. Rispettivamente, N=896 frammenti/segmenti sono stati ricavati dalla somministrazione *pre-training* e

N=905 dalla misurazione *post-training*. Le categorie principali individuate per entrambe le somministrazioni sono rappresentate come segue:

- Didattica: *pre-training* (N=362) e *post-training* (N=359);
- Profilo Docente: *pre-training* (N=100) e *post-training* (N=104);
- Fattori Contestuali: *pre-training* (N=232) e *post-training* (N=214);
- Fattori Organizzativi: *pre-training* (N=126) e *post-training* (N=135);
- Fattori di Confine: *pre-training* (N=76) e *post-training* (N=93).

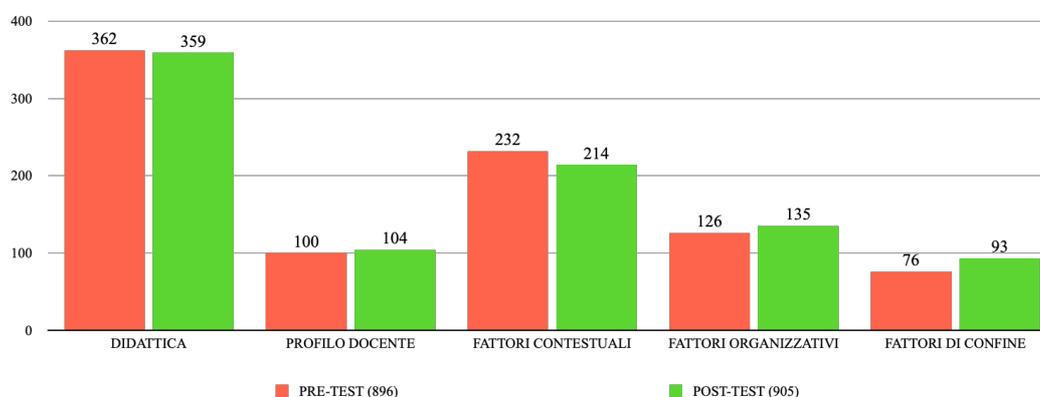
Ciascuna macrocategoria è composta da delle mesocategorie, queste a loro volta possono contenere delle microcategorie, per esempio: la macrocategoria Didattica contiene quattro mesocategorie, una delle quali ha al suo interno delle microcategorie.

Sia in *Tabella 19* che in *Figura 46* è possibile vedere le macrocategorie relative ai fattori facilitanti l'inclusione a confronto tra il *pre-training* e il *post-training*; i livelli sono più o meno simili: nel *post-training* è aumentato leggermente il *cluster* Profilo Docente, oltre a quelli Fattori Organizzativi e Fattori di Confine che invece hanno avuto un aumento più marcato; viceversa, è diminuito, anche se di poco, il *cluster* Didattica ed è sceso un poco di più il *cluster* Fattori Contestuali.

Tabella 19 - Fattori facilitanti l'inclusione scolastica - Macrocategorie a confronto tra pre e post-training

<i>Macrocategorie</i>	<i>Pre-training</i>	<i>Post-training</i>
Didattica	362	359
Profilo Docente	100	104
Fattori Contestuali	232	214
Fattori Organizzativi	126	135
Fattori di Confine	76	93
Tot.	896	905

Figura 46 - Fattori facilitanti l'inclusione scolastica - Macrocategorie a confronto tra pre e post-training



Relativamente alle mesocategorie possiamo notare (tab. 20) che sono state identificate le stesse per entrambe le somministrazioni; in particolare possiamo vedere come si sono distribuiti i valori all'interno delle macrocategorie.

Tabella 20 - Fattori facilitanti l'inclusione scolastica - Mesocategorie a confronto tra pre e post-training

Macrocategorie	Mesocategorie	Pre-training	Post-training
Didattica	Metodologie	214	238
	Educazione	68	36
	Personalizzata e Integrata	33	40
	Orientamenti didattici	47	45
Profilo Docente	Docente Curricolare	15	8
	Docente di Sostegno	7	10
	Fattori comuni alla Fig. del docente	78	85
Fattori Contestuali	Ambiente	59	51
	Clima	44	45
	Compagni/e di classe	42	34
	Organizzazione aula	44	33
	Strumentazioni	40	47
	Covid	3	5
Fattori Organizzativi	Rapporti	80	100
	Programmazione e Progettazione	22	16
	Amministrazione e Gestione scolastica	24	19
Fattori di Confine	Competenze e Conoscenza	25	25
	Atteggiamenti	20	18
	Collaborazione e Condivisione	16	26
	Relazione	8	5
	Cultura	7	19
Tot. complessivo		896	905

Nella macrocategoria Didattica (pre=362, post=359) la mesocategoria che ha maggior numero di fattori è quella *metodologie* (pre=214, post=238), al cui interno possiamo trovare le seguenti microcategorie: cooperative (pre=71, post=102), multimetodo e multimodali (pre=58, post=57), partecipative (pre=44, post=41), metacognitive (pre=21, post=25), *experience based* (pre=20, post=13). Le altre mesocategorie sono: *educazione* (pre=68, post=36), in cui sono riportate le tipologie di educazione che dovrebbero essere attuate in classe (es. pro-sociale, emotiva, inclusiva); *personalizzata e integrata* (pre=33, post=40) che si riferisce all'adattamento e adeguamento delle lezioni ai bisogni e necessità degli/le studenti/esse presenti in classe e allo svolgimento di attività che prendono in considerazione l'intera classe; *orientamenti didattici* (pre=47, post=45) che riporta quei fattori che possono guidare verso una didattica inclusiva (es. impostazioni delle lezioni, scelte metodologiche, applicazioni di strategie).

La macrocategoria Profilo Docente (pre=100, post=104) contiene tre mesocategorie. La prima, la più corposa, è *fattori comuni alla figura del docente*

(pre=78, post=85), costituita da quei frammenti/segmenti che non si riferiscono solamente al/la docente curricolare o al/la docente di sostegno ma sono considerati comuni ad entrambi, e presenta tre microcategorie:

- 1) formazione e conoscenze (pre=34, post=37), in cui viene proposta la partecipazione a corsi formativi sui temi dell'inclusione o la specializzazione su sostegno per tutti/e, un'adeguata preparazione professionale e una conoscenza approfondita sia degli/le studentesse con disabilità che delle disabilità stesse;
- 2) competenze (pre=32, post=46) sia comunicativo-relazionali (es. empatia, ascolto, accoglienza, linguaggio inclusivo, mediazione) sia valutative (es. osservazione, riflessione, autovalutazione);
- 3) relazione (pre=12, post=2), che si instaura con l'alunna/o con disabilità e con la classe.

La seconda mesocategoria è *docente curricolare* (pre=15, post=8), comprendente fattori che sono stati specificatamente assegnati (dai/le partecipanti) al/la docente curricolare (es. atteggiamenti, formazione specifica, conoscenze); mentre nella terza mesocategoria, *docente di sostegno* (pre=7, post=10), sono stati riportati frammenti/segmenti specifici riguardo al/la docente di sostegno (es. mediazione, acquisizione di un ruolo attivo, essere competente).

Nella macrocategoria Fattori Contestuali (pre=232, post=214) sono presenti sei mesocategorie:

- *ambiente* (pre=59, post=51), in cui sono stati riportati quei frammenti/segmenti che facevano riferimento all'eliminazione o riduzione delle barriere strutturali che non permettono una piena inclusione dello/a studente/essa e, di conseguenza, all'inserimento dei facilitatori ambientali, all'implementazione e al miglioramento degli spazi (es. laboratori, palestre, ampiezza e maggior organizzazione) in linea con la prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF secondo la quale, oltre alle condizioni di salute, anche i fattori contestuali, in questo caso ambientali, concorrono a determinare il livello e il grado di funzionamento della persona e il suo benessere fisico, psichico e sociale (OMS, 2004);
- *organizzazione aula* (pre=44, post=33), nella quale sono stati inclusi quei fattori specificatamente connessi all'aula, quali la struttura (es. dimensioni più grandi, insonorizzazione, banchi ergonomici), la progettazione (es. disposizione dei banchi e degli arredi, personalizzazione) e la riduzione della numerosità degli/le studenti/esse per classe;
- *clima* (pre=44, post=45), in cui sono stati immessi sia quei frammenti/segmenti che parlano del clima generale (es. sereno, positivo, inclusivo) che del clima della classe (es. favorevole, collaborativo, stimolante) su cui è possibile lavorare per migliorarli;

- *compagne/i di classe* (pre=42, post=34), questa mesocategoria fa specifico riferimento alle caratteristiche, agli atteggiamenti e ai comportamenti che dovrebbero avere le/i compagne/i, visti come risorsa, nei confronti degli/le studenti/esse con disabilità (es. accoglienza, flessibilità, disponibilità, confronto, considerazione, collaborazione);
- *strumentazioni* (pre=40, post=47), qui sono stati inseriti i frammenti/segmenti riguardanti la disponibilità di ausili (es. libri, CAA), l'adeguatezza e il funzionamento di dispositivi tecnologici (es. lim, pc, software didattici,) che possono favorire e facilitare l'inclusione dell'alunna/o;
- *covid* (pre=3, post=5), alcuni/e partecipanti hanno segnalato dei fattori strettamente legati alla pandemia come la didattica in presenza o il tornare ad aver un contatto fisico.

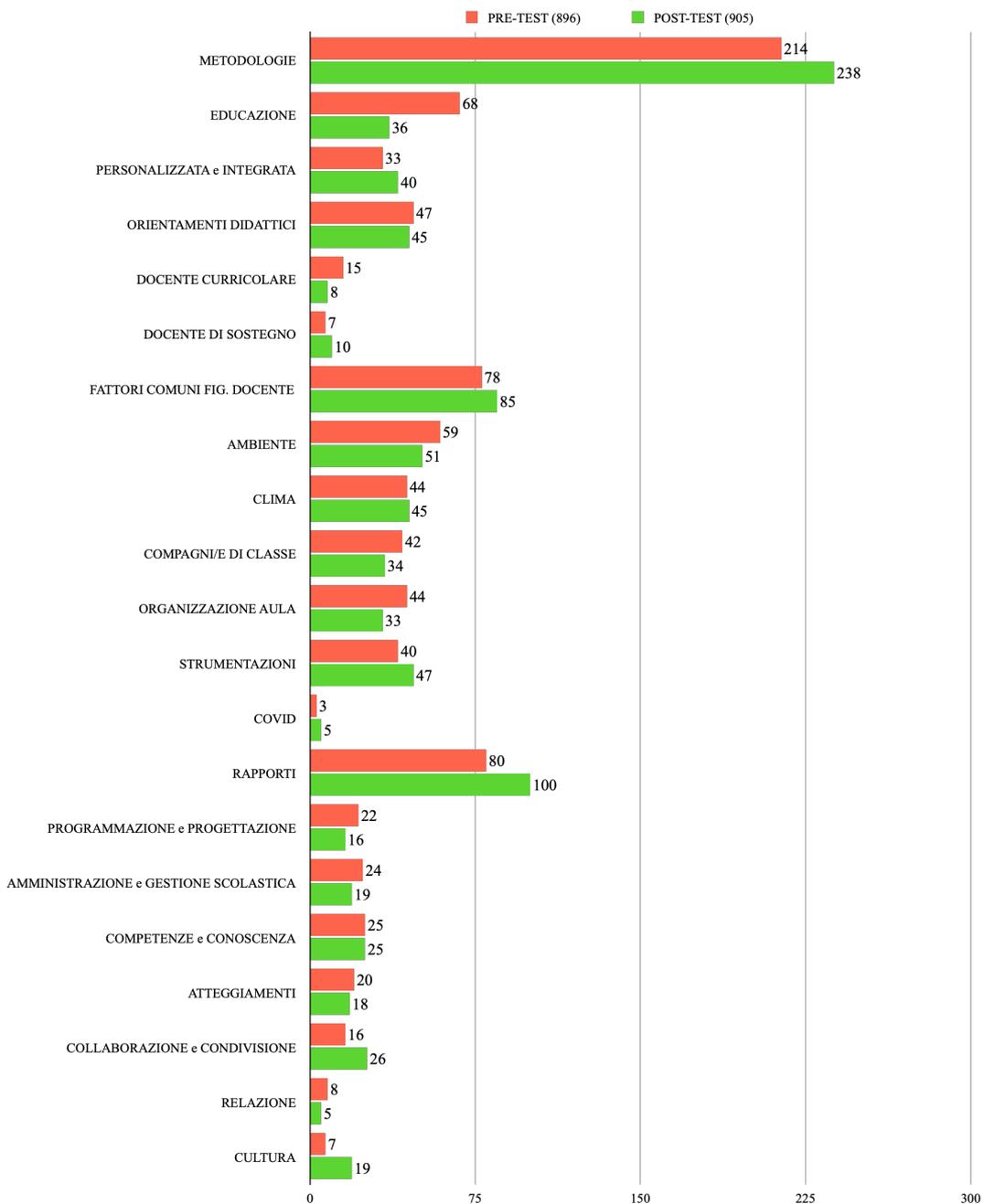
In riferimento alla macrocategoria Fattori Organizzativi (pre=126, post=135), che presenta tre mesocategorie, la più corposa è *rapporti* (pre=80, post=100) in cui sono state individuate due microcategorie: (1) docenti (pre=50, post=73), relativa al tipo di relazione instaurata tra colleghi/e che prevede maggior coesione, condivisione, collaborazione, e corresponsabilità nella gestione della classe; (2) figure coinvolte (pre=30, post=27), riguardo al rapporto (es. dialogo, collaborazione, rete, coordinamento) che si crea tra i/le docenti e quegli/le attori/rici che concorrono all'inclusione scolastica (es. famiglia, personale scolastico – inclusi Consiglio di Classe e Dirigente Scolastico-, educatori/rici, professionisti/e dei servizi pubblici). Nella mesocategoria *programmazione e progettazione* (pre=22, post=16) si trovano quei frammenti/segmenti relativi alla programmazione e progettazione di attività che siano inclusive (es. maggiori progetti extrascolastici, programmazioni personalizzate, curriculum inclusivo); mentre nella mesocategoria *amministrazione e gestione scolastica* (pre=24, post=19) sono inseriti quei fattori che si riferiscono maggiormente alle politiche scolastiche che a livello organizzativo potrebbero facilitare l'inclusione, per esempio: attraverso la continuità educativa da parte dei/le docenti di sostegno; aumentando il numero di insegnanti di sostegno o la formazione e sensibilizzazione di tutto il contesto scolastico; eseguendo una differente organizzazione dei tempi ed anche un maggior controllo sull'attuazione delle pratiche inclusive.

Infine, la macrocategoria Fattori di Confine (pre=76, post=93) comprende tutti quei frammenti/segmenti che potrebbero appartenere a più di una categoria, quali: (1) *collaborazione e condivisione* in generale (pre=16, post=26); (2) *competenze e conoscenza* che possono appartenere a tutti/e (pre=25, post=25), come l'ascolto, l'empatia, il linguaggio e la conoscenza; (3) *cultura* (pre=7, post=19) composta dalle credenze e le prospettive delle persone (es. vedere la diversità come ricchezza, senso di comunità, uguaglianza); (4) *atteggiamenti* (pre=20, post=18) che possono

essere messi in pratica (es. disponibilità, accettazione, comprensione); (5) *relazione* (pre=8, post=5) intesa come la possibilità di instaurare e favorire relazioni.

In *Figura 47* si può vedere la rappresentazione in forma grafica del confronto tra le misurazioni *pre-training* e *post-training* riguardo ai fattori facilitanti l'inclusione scolastica.

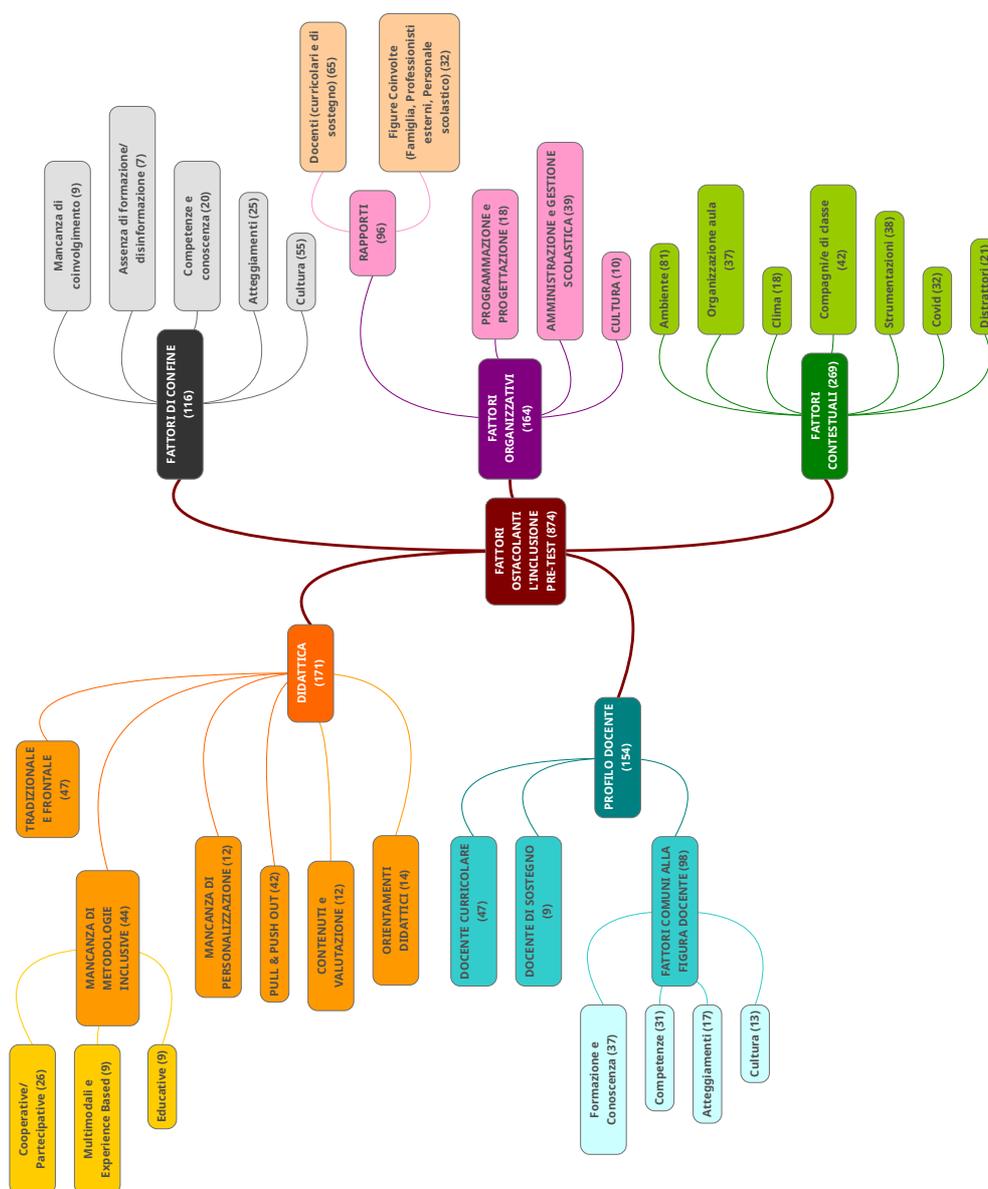
Figura 47 - Fattori facilitanti l'inclusione scolastica - Mesocategorie a confronto tra pre e post-training



1.3. Content analysis dei fattori ostacolanti l'inclusione scolastica. Somministrazione pre e post training

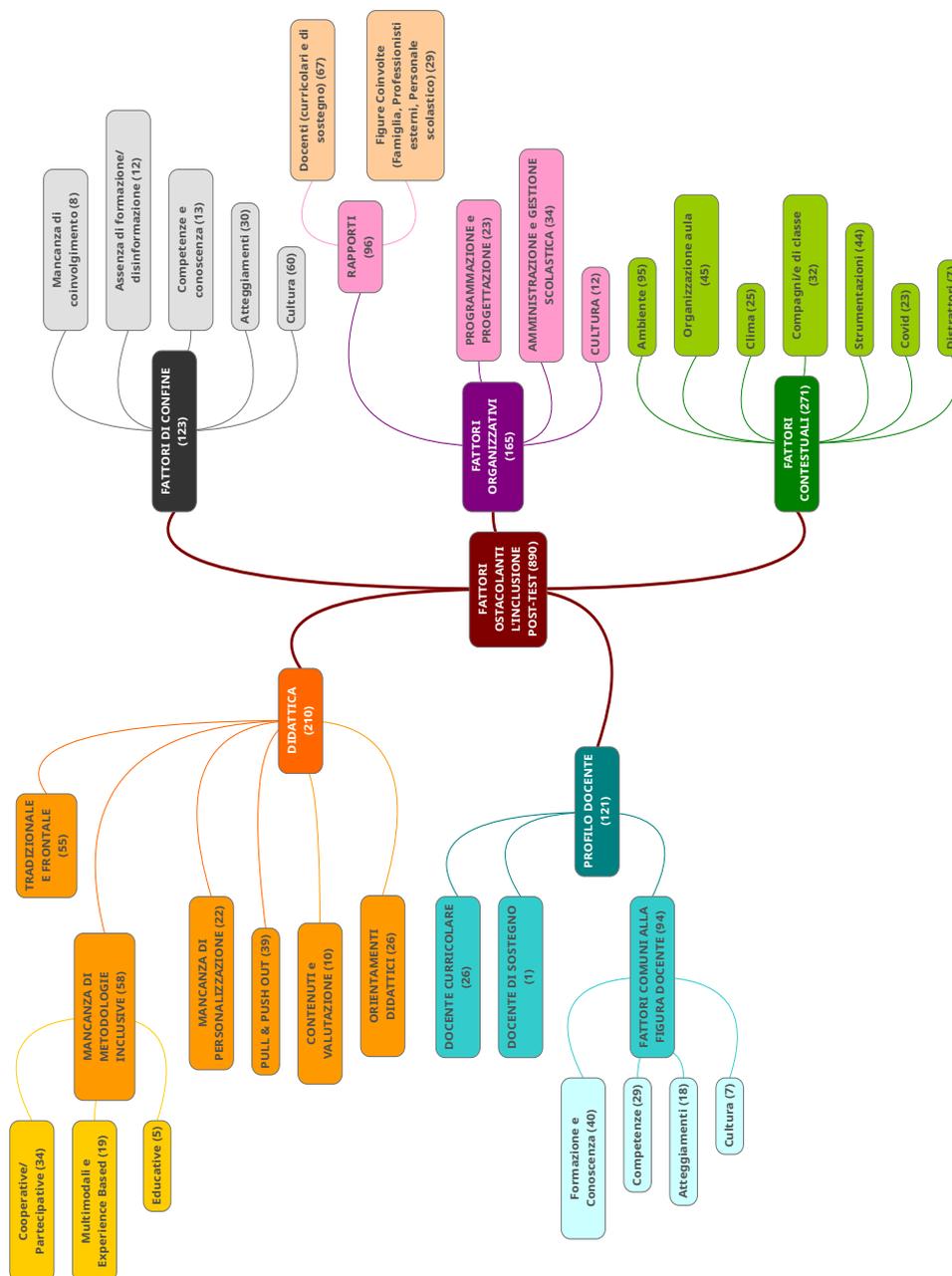
Come seconda analisi vengono restituiti i risultati della domanda sui fattori ostacolanti l'inclusione degli/le studentesse in classe, ottenuti sia dalla somministrazione *pre-training* che da quella *post-training* (fig. 48 e 49).

Figura 48 - Mappa concettuale dei fattori ostacolanti l'inclusione degli/le studenti/esse in classe, somministrazione pre-training



EFFICACIA COLLETTIVA, SVILUPPO PROFESSIONALE E TRASFORMAZIONE DELLE PROSPETTIVE DI SIGNIFICATO: UN'INDAGINE EMPIRICA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

Figura 49 - Mappa concettuale dei fattori ostacolanti l'inclusione degli/le studenti/esse in classe, somministrazione post-training



Sono stati individuati N=1764 frammenti o segmenti relativi ai fattori che possono ostacolare l'inclusione scolastica. Precisamente, N=874 frammenti/segmenti sono stati ricavati dalla somministrazione *pre-training* e N=890 dalla misurazione *post-training*. Le categorie principali individuate per entrambe le somministrazioni sono le stesse dei fattori facilitanti; vedremo più

avanti che le mesocategorie per alcuni casi sono state necessariamente cambiate. Di seguito l'elenco delle macrocategorie con i valori del *pre-training* e del *post-training* a confronto (tab. 21 e fig. 50):

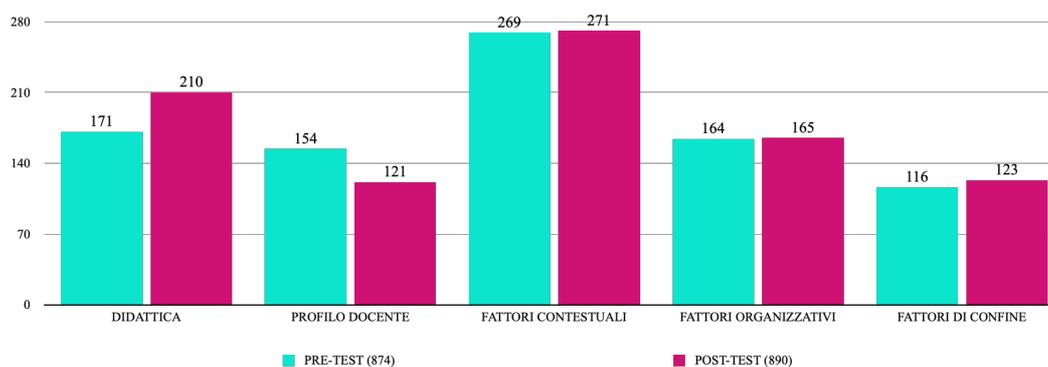
- Didattica: *pre-training* (N=171) e *post-training* (N=210);
- Profilo Docente: *pre-training* (N=154) e *post-training* (N=121);
- Fattori Contestuali: *pre-training* (N=269) e *post-training* (N=271);
- Fattori Organizzativi: *pre-training* (N=164) e *post-training* (N=165);
- Fattori di Confine: *pre-training* (N=116) e *post-training* (N=123);

Si evince che nel *post-training* ci sia stato un incremento consistente nel *cluster* Didattica e un lieve aumento in Fattori Contestuali, Fattori Organizzativi e Fattori di Confine; poi risulta esserci stata una diminuzione evidente nel cluster Profilo Docente.

Tabella 21 - Fattori ostacolanti l'inclusione scolastica - Macrocategorie a confronto tra pre e post-training

Macrocategorie	Pre-training	Post-training
Didattica	171	210
Profilo Docente	154	121
Fattori Contestuali	269	271
Fattori Organizzativi	164	165
Fattori di Confine	116	123
Tot.	874	890

Figura 50 - Fattori ostacolanti l'inclusione scolastica - Macrocategorie a confronto tra pre e post-training



Le stesse mesocategorie sono state identificate per entrambe le misurazioni (*pre* e *post-training*), in Tabella 22 possiamo vedere la distribuzione dei valori all'interno di ciascuna macrocategoria.

Tabella 22 - Fattori ostacolanti l'inclusione scolastica - Mesocategorie a confronto tra pre e post-training

Macrocategorie	Mesocategorie	Pre-training	Post-training
Didattica	Tradizionale e Frontale	47	55
	Mancanza di metodologie inclusive	44	58
	Mancanza di personalizzazione	12	22
	Pull & Push Out	42	39
	Contenuti e Valutazione	12	10
	Orientamenti didattici	14	26
Profilo Docente	Docente Curricolare	47	26
	Docente di Sostegno	9	1
	Fattori comuni alla Fig. del docente	98	94
Fattori Contestuali	Ambiente	81	95
	Clima	18	25
	Compagni/e di classe	42	32
	Organizzazione aula	37	45
	Strumentazioni	38	44
	Covid	32	23
	Distrattori	21	7
Fattori Organizzativi	Rapporti	97	96
	Programmazione e Progettazione	18	23
	Amministrazione e Gestione scolastica	39	34
	Cultura	10	12
Fattori di Confine	Mancanza di coinvolgimento	9	8
	Assenza di formazione/disinformazione	7	12
	Competenze e conoscenza	20	13
	Atteggiamenti	25	30
	Cultura	55	60
Tot. complessivo		874	890

Nella macrocategoria Didattica (pre=171, post=210) sono presenti sei mesocategorie:

- 1) *tradizionale e frontale* (pre=47, post=55), rappresentata da quei frammenti/segmenti che si riferiscono al solo utilizzo di lezioni frontali e di tipo trasmissivo (es. scrittura alla lavagna, lettura libro, spiegazione contenutistica) senza possibilità di variazione;
- 2) *mancanza di metodologie inclusive* (pre=44, post=58), come quelle cooperative/partecipative (pre=26, post=34) o multimodali ed *experience based* (pre=9, post=19) oppure educative (pre=9, post=5);
- 3) *mancanza di personalizzazione* (pre=12, post=22), si riferisce al fatto che i/le docenti non costruiscono le proprie lezioni sulla base delle peculiarità e diversità degli/le studenti/esse che hanno in classe;
- 4) *push & pull out*¹⁰⁴ (pre=42, post=39), all'interno della quale sono presenti quei frammenti/segmenti che riguardano l'esclusione o l'isolamento dello/a

¹⁰⁴ Con l'utilizzo dei termini *push & pull out* si vuol far riferimento alla modalità in cui il contesto condiziona l'uscita dello/a studente/essa dalla classe. Più precisamente *push out* significa "spingere fuori" dall'interno, al contrario *pull out* significa "tirar fuori" dall'esterno (Demo, 2014, p. 202).

studentessa con disabilità sia attraverso fattori interni alla classe (es. docente curricolare che chiede di portar fuori l'alunno/a con disabilità) o esterni (es. portare l'alunno/a in un'aula sostegno o, se non c'è, in altro posto per fare una lezione individuale), sono anche presenti quei fattori che si riferiscono all'utilizzo eccessivo di una didattica differenziata non permettendo all'alunno/a di essere integrato/a al gruppo classe;

- 5) *contenuti e valutazione* (pre=12, post=10), qui si trovano sia quei fattori riguardanti le lezioni troppo focalizzate sui contenuti, la difficoltà di questi o, di contro, l'eccessiva semplificazione, sia quelli legati alle modalità di valutazione (es. eccessiva attenzione alla conoscenza piuttosto che alla competenza, compiti non adeguati al raggiungimento degli obiettivi);
- 6) *orientamenti didattici* (pre=14, post=26), dove sono riportati gli approcci didattici disfunzionali all'inclusione dell'alunno/a con disabilità (es. attività troppo competitive, assenza di strutturazione delle lezioni, utilizzo di tecniche punitive).

La macrocategoria Profilo Docente (pre=154, post=121) è costituita dalle mesocategorie: *docente curricolare* (pre=47, post=26), contenente quei fattori assegnati al/la docente curricolare (es. mancanza di formazione e conoscenza della disabilità, pregiudizi nei confronti dell'alunna/o, atteggiamenti di chiusura e non inclusivi); *docente di sostegno* (pre=9, post=1), in cui sono stati riportati frammenti/segmenti principalmente legati all'inesperienza, all'assenza di specializzazione e al senso di inefficacia nello svolgere il ruolo di docente di sostegno; *fattori comuni alla figura del docente* (pre=98, post=94), composta da quei frammenti/segmenti che riguardano la figura docente in generale (sia di sostegno che curricolare) e suddivisi in quattro microcategorie:

- 1) formazione e conoscenze (pre=37, post=40), ovvero una mancata formazione e preparazione da parte dei/lle docenti e inadeguata o assente conoscenza delle disabilità, degli/lle alunni/e con disabilità e dell'intera classe;
- 2) competenze (pre=31, post=29), qui sono presenti quei fattori che vanno, per esempio, dalla poca creatività e innovazione all'assenza di autovalutazione, dall'incapacità di ascoltare all'assenza di riflessione e autovalutazione, dalla difficoltà nella gestione della complessità alla mancanza di esperienza;
- 3) atteggiamenti (pre=17, post=18), ovvero riguardo alle modalità degli/lle insegnanti (es. imposizioni, non accettazione, non inclusivi);
- 4) cultura (pre=13, post=7), cioè quei fattori relativi alle credenze, alle convinzioni degli/lle insegnanti (es. pregiudizi, alunno/a con disabilità di sola responsabilità del/la docente di sostegno, visione dello/a studente/essa legata prettamente alla disabilità e non alle abilità), ai sentimenti provati (es. paura, stress) e a una mancanza di una cultura inclusiva all'interno del corpo docenti.

Per quanto riguarda la macrocategoria Fattori Contestuali (pre=269, post=271), la più corposa, sono state mantenute le stesse mesocategorie presenti nei fattori facilitanti con l'aggiunta di una, ovvero *distrattori*. Di seguito riportiamo le sette categorie con i rispettivi valori e con alcuni esempi di frammenti/segmenti:

- 1) *ambiente* (pre=81, post=95): presenza di troppe barriere, assenza di spazi adeguati, poca disponibilità dei laboratori, scarsa cura del contesto e immutabilità dell'ambiente;
- 2) *organizzazione aula* (pre=37, post=45): aule troppo piccole, obsolete e troppo numerose, disposizione dell'alunno/a con disabilità sempre al primo banco, presenza dell'aula sostegno;
- 3) *clima* (pre=18, post=25): generale (competitivo, ostile), della classe (negativo, competitivo, non conciliante, non coeso);
- 4) *compagne/i di classe* (pre=42, post=32): troppa competizione, visione dell'alunno/a con disabilità come privilegiato, disinteresse, poco coinvolgimento;
- 5) *strumentazioni* (pre=38, post=44): mancanza o malfunzionamento di dispositivi digitali, non utilizzo di strumenti compensativi, pochi materiali e dispositivi e/o non adeguati;
- 6) *covid* (pre=32, post=23): didattica a distanza, distanziamento sociale, mascherina, impossibilità di fare lavori di gruppo;
- 7) *distrattori* (pre=21, post=7): eccessiva confusione, troppo disordine, rumori forti.

Stessa cosa vale per la macrocategoria Fattori Organizzativi (pre=164, post=165) che riporta sempre le tre mesocategorie presenti nei fattori facilitanti, con l'aggiunta di una: credenze e atteggiamenti. La mesocategoria

- 1) *rapporti* (pre=97, post=96) suddivisa in due microcategorie, quali
 - a. docenti (pre=65, post=67), dove emerge una forte assenza di collaborazione e pochi momenti di confronto e condivisione;
 - b. figure coinvolte (pre=32, post=29), rappresentata dal personale scolastico, dagli enti pubblici, dai/le professionisti/e e dalla famiglia, e dove risulta esserci una forte necessità di collaborazione, confronto e rete soprattutto con la famiglia.
- 2) *programmazione e progettazione* (pre=18, post=23): mancanza di co-progettazione tra docenti di sostegno e curricolari, non partecipazione a *pon*¹⁰⁵ sull'inclusione, non programmazione di progetti inclusivi, rigidità e sovraccarico dei programmi;

¹⁰⁵ Programma Operativo Nazionale <https://www.istruzione.it/pon/>

- 3) *amministrazione e gestione scolastica* (pre=39, post=34): eccessivi adempimenti burocratici che tolgono tempo, assenza di formazione sui temi dell'inclusione, discontinuità didattica, mancanza di personale competente;
- 4) *cultura* (pre=10, post=12): poca cultura del contesto scuola nei confronti dell'inclusione, meccanismi di delega (insegnante curricolare/scuola/famiglia verso insegnante di sostegno), scarsa considerazione del ruolo dell'insegnante di sostegno.

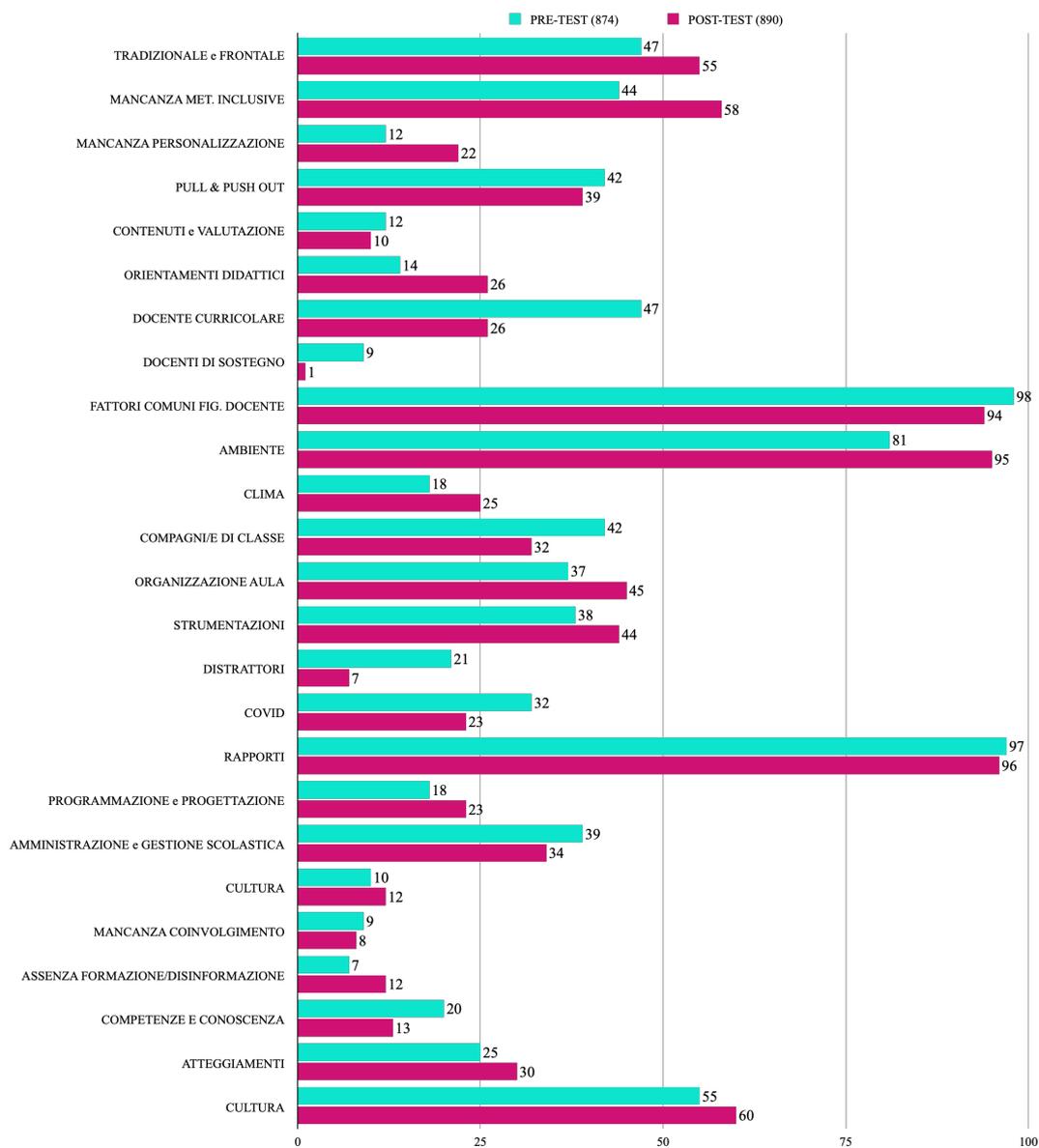
La macrocategoria Fattori di Confine (pre=116, post=123) che raccoglie tutti quei frammenti/segmenti che potrebbero appartenere a più di una categoria, è divisa in cinque mesocategorie:

- 1) *mancanza di coinvolgimento* (pre=9, post=8): poche occasioni di socializzazione, scarsa collaborazione, assenza di coesione;
- 2) *assenza di formazione e disinformazione* (pre=7, post=12): mancanza di formazione e confronto sui temi dell'inclusione, scarsa informazione e ignoranza riguardo alla disabilità;
- 3) *competenze e conoscenza* (pre=20, post=13): scarsa conoscenza dell'alunno/a con disabilità, mancanza di empatia e comprensione dell'altro/a, poca comunicazione;
- 4) *atteggiamenti* (pre=25, post=30): discriminanti, negativi, paternalistici, egoistici;
- 5) *cultura* (pre=55, post=60): carenza di una cultura inclusiva, stereotipi e pregiudizi, non credere nell'inclusione, intolleranza e paura della diversità.

In *Figura 51* si può vedere la rappresentazione in forma grafica del confronto tra le misurazioni *pre-training* e *post-training* riguardo ai fattori ostacolanti l'inclusione degli/le studenti/esse con disabilità.

EFFICACIA COLLETTIVA, SVILUPPO PROFESSIONALE E TRASFORMAZIONE DELLE PROSPETTIVE DI SIGNIFICATO: UN'INDAGINE EMPIRICA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

Figura 51 - Fattori ostacolanti l'inclusione scolastica - Mesocategorie a confronto tra pre e post-training

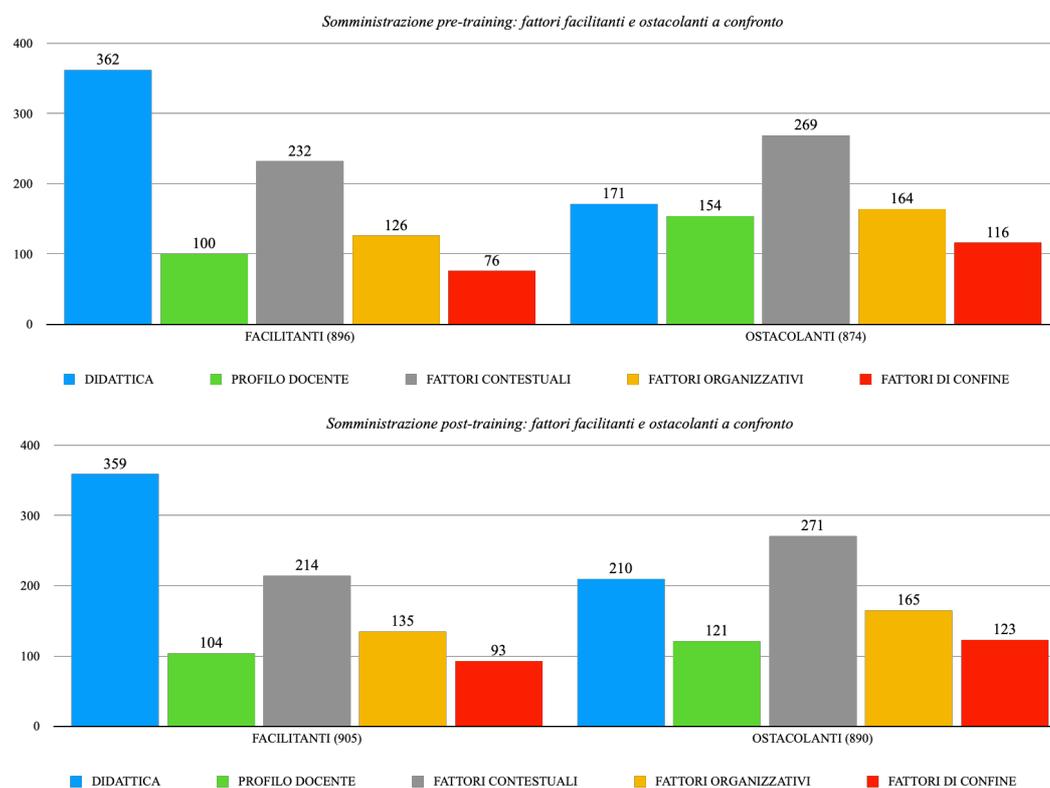


In conclusione, riportiamo il confronto tra le macrocategorie dei fattori facilitanti e le macrocategorie dei fattori ostacolanti tra *pre* e *post-training* (tab. 23 e fig. 52).

Tabella 23 - Confronto tra le macrocategorie dei fattori facilitanti e dei fattori ostacolanti l'inclusione scolastica

Macrocategorie	Pre-training		Post-training	
	Fattori Facilitanti	Fattori Ostacolanti	Fattori Facilitanti	Fattori Ostacolanti
Didattica	362	171	359	210
Profilo Docente	100	154	104	121
Fattori Contestuali	232	269	214	271
Fattori Organizzativi	126	164	135	165
Fattori di Confine	76	116	93	123
Totale	896	874	905	890
Tot. pre e post-training	1770		1795	
Tot. complessivo	3565			

Figura 52 - Confronto tra le macrocategorie dei fattori facilitanti e dei fattori ostacolanti l'inclusione scolastica



Si può evincere, sia dalla tabella che dai grafici, che nella somministrazione *pre-training*, vi è stata una diminuzione del 52,76% della macrocategoria Didattica nei fattori ostacolanti provocando, di conseguenza, un aumento dei livelli nelle altre macrocategorie: Profilo Docente è aumentata del 54%, Fattori Contestuali dell'16%, Fattori Organizzativi del 30,15%, Fattori di Confine del 52,63%. In maniera simile sono variati i livelli nella seconda misurazione (*post-training*), infatti la macrocategoria Didattica ha subito una diminuzione del 41,5%, di

conseguenza sono aumentate le altre: Profilo Docente del 16,34%, Fattori Contestuali del 26,63%, Fattori Organizzativi del 22,22%, e Fattori di Confine del 24,39%.

In conclusione, riportiamo una rappresentazione grafica relativa ai fattori che possono essere moderatori positivi (fattori facilitanti l'inclusione) o negativi (fattori ostacolanti l'inclusione) rispetto alla motivazione ad insegnare in classi inclusive e di conseguenza ad attuare pratiche didattiche inclusive in classe (fig. 53 e 54).

Figura 53 -Fattori che possono essere moderatori positivi rispetto alla motivazione

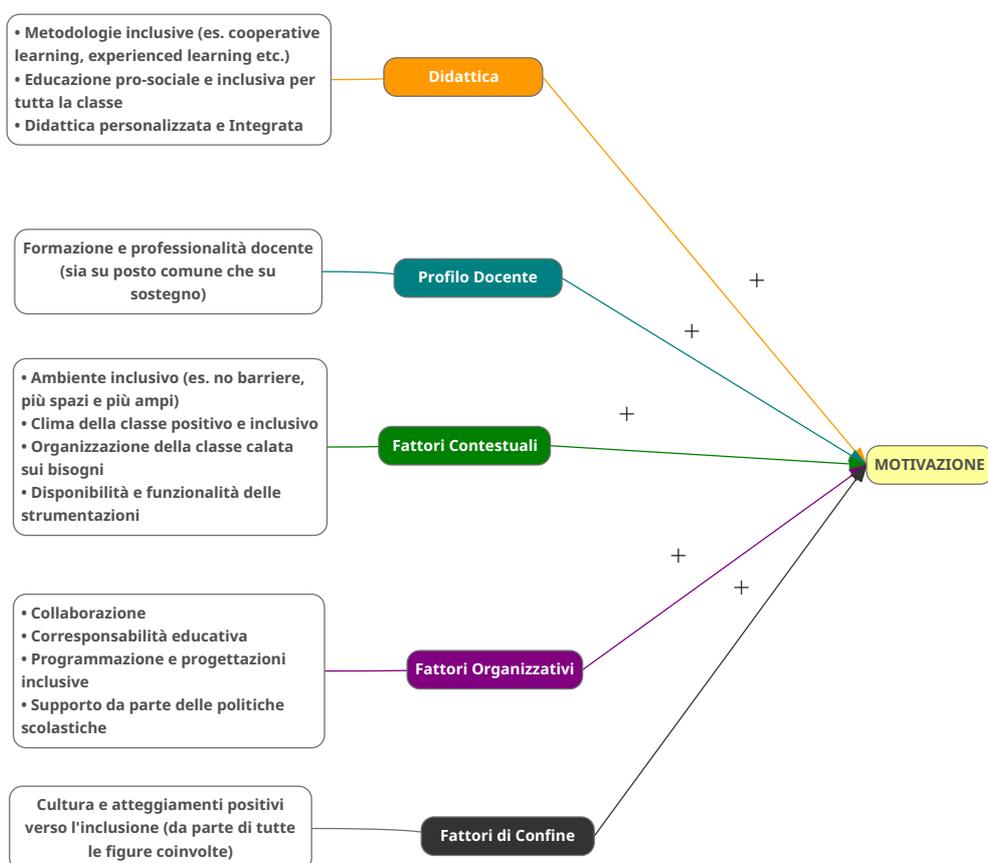
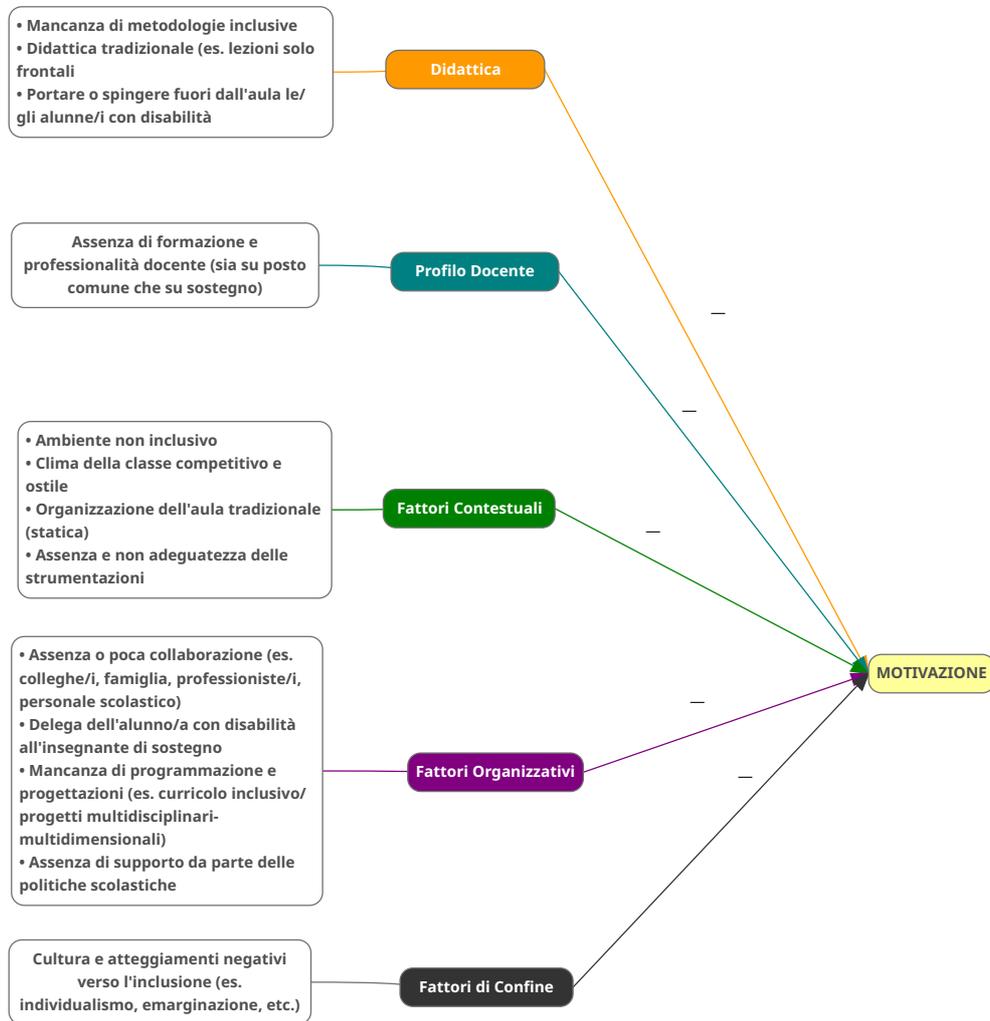


Figura 54 - Fattori che possono essere moderatori negativi rispetto alla motivazione



2. Discussione

Se con le analisi statistiche abbiamo potuto fare una considerazione maggiormente oggettiva dei dati, con la *content analysis* siamo potute andare più nel profondo dando un'interpretazione di ciò che per i/le partecipanti risulta essere essenziale per facilitare l'inclusione delle/gli alunne/i con disabilità e di contro ciò che, invece, ostacola la loro inclusione.

La didattica è considerata il fattore più determinante per l'inclusione scolastica, sia come fattore facilitante che ostacolante, aggiudicandosi il primo posto. Per i/le partecipanti, infatti, ciò che può permettere di orientare l'insegnamento verso la

costruzione di un ambiente inclusivo è l'utilizzo di metodologie innovative, aperte ai cambiamenti, personalizzate sui bisogni e sulle necessità non solo dell'alunna/o con disabilità ma di tutta la classe, dove la diversità viene vista come ricchezza, prevedendo lavori di cooperazione e collaborazione, con la possibilità di sperimentare nella pratica e collegare ciò che viene imparato ad esperienze reali. Non a caso i capisaldi della didattica inclusiva sono (1) la comprensione, la valorizzazione e la celebrazione delle differenze individuali, (2) la differenziazione didattica, dove tutti/e possono fare cose diverse o fare cose analoghe ma con modalità differenti, (3) il non contemplare la difficoltà come bisogno educativo speciale e il non concepire la differenziazione come intervento tecnico (Bocci, 2015, pp. 90-91) quindi "l'attitudine epistemologica dell'insegnante legata al suo sistema di aspettative" (Ivi, p. 97). In sintesi, gli elementi essenziali di una didattica inclusiva, riconosciuti anche dai/le partecipanti, sono: la progettazione, la collaborazione, l'efficacia, le relazioni e le emozioni (Morganti & Bocci, 2017) Connessa a queste, viene riconosciuta l'esigenza di una formazione capillare, che coinvolga "*tutti i docenti (supplenti e titolari), docenti di sostegno e curricolari*", e coniughi

fra loro una pluralità di competenze disciplinari, metodologiche, comunicativo relazionali, tecnologiche e di abilità progettuali e valutative che tengano conto della singolarità e complessità di ogni persona, al fine di coltivarne e valorizzarne la crescita e lo sviluppo affettivo, cognitivo, etico, estetico, relazionale e spirituale (Mura, 2015, p. 24).

A tal proposito le/i partecipanti riportano che ci dovrebbero essere "*insegnanti, curricolari e di sostegno, con competenze specifiche su didattica speciale e inclusione*" o "*insegnanti di sostegno e curricolari con la specializzazione sul sostegno*", dovrebbe essere promossi "*corsi di aggiornamento sulla didattica speciale con cadenza annuale per tutti gli insegnanti*". Una formazione "*long-life learning*" è necessaria, proprio perché la prospettiva inclusiva impone a tutti/e di non accontentarsi mai e di avviare continui processi di cambiamento che permettano di trasformare i vincoli in risorse (Caldin, 2020, p. 14). Il rischio di una mancanza di formazione è che docenti "*poco preparati sul tema dell'inclusione si trasformano in barriere*".

Di contro, l'insegnamento da inclusivo si può tramutare in escludente se affonda le proprie radici su "riti didattici tradizionali, consuete modalità relazionali degli insegnanti in aula, didattica ordinaria basata sulla trasmissione orale" (d'Alonzo, 2016, p. 7) e su una didattica "*one-size-fits-all*, ovvero un modello che vale per tutti" (Ianes & Cramerotti, 2019, p. 301). La classe, in quest'ottica, viene considerata come un'unica entità, mentre le diversità o la disabilità sono considerate un problema con "*uscita costante dello studente con disabilità dalla classe*", dove

vengono proposte “*attività impostate solo sulla competizione*” piuttosto che sulla cooperazione e sulla collaborazione. Un insegnamento non è inclusivo se la valutazione invece di essere usata come strumento per concorrere “al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo di tutti gli allievi (D.Lgs. 62/2017), secondo una visione progettuale coerente con i principi dell’inclusione della dignità della persona” (Chiappetta Cajola, 2020, p. 112), viene applicata per verificare solamente conoscenze contenutistiche e utilizzando “*criteri di valutazione che si basano sul prodotto senza tenere conto della valorizzazione del processo*”.

La didattica per essere inclusiva deve essere considerata come guida metodologica che orienta l’insegnante nell’attuazione di pratiche quotidiane, una guida

attenta non solo alle strategie da mettere in campo per soddisfare le esigenze di particolari allievi, ma orientata anche all’ambiente, al clima, alla differenziazione didattica, alla progettazione condivisa, alle strategie collaborative, allo sviluppo di capacità cognitive e metacognitive, alla formazione di competenze assertive e prosociali, alla conoscenza e gestione delle emozioni, all’impiego funzionale delle tecnologie (Cottini, 2018 p. 17).

Subito dopo la didattica troviamo i fattori contestuali. I/le partecipanti considerano come fattore ostacolante un “*setting scolastico che non facilita l’inclusione della persona con disabilità*” ovvero un ambiente disfunzionale e inadeguato, “*poco accogliente*”, che presenta barriere architettoniche, con “*pochi spazi scolastici adeguatamente strutturati*”, con strumentazioni non funzionanti o non tecnologicamente adeguate e un clima generale “*ostile e competitivo*”. Di contro, un ambiente per far sentire uno/a studente/essa incluso/a dovrebbe “arricchirsi di fattori facilitanti e impoverirsi di barriere” (Ianes & Cramerotti, 2019, p. 297), dunque un ruolo importante viene acquisito da quegli interventi che, per esempio:

- seguano la logica dell’*Universal Design for Learning*: approcci intenzionali e pianificati per tutti/e gli/le studenti/esse, che sostengono la loro crescita e lo sviluppo delle loro competenze (Meyer, Rose, & Gordon, 2014);
- permettano “la creazione di un ambiente sicuro e ordinato che incoraggi e rafforzi il comportamento positivo in classe” (Morganti & Signorelli, 2016, p. 126), dove i/le compagni vengono visti come risorsa valorizzandone il ruolo nei processi di apprendimento (Caldin, 2020);
- favoriscano un clima “*assertivo*” e “*positivo*”, ovvero “un contesto che accoglie con serenità, che comprende e non penalizza l’errore, nel quale ci si senta supportati e stimolati a ricercare il successo insieme agli altri” (Cottini, 2017, p. 164);

- promuovano la costruzione di spazi accessibili e fruibili a tutti, e la strutturazione/destrutturazione dell'aula in base alle necessità didattiche e di chi le abita, quindi, con “*un'organizzazione calata sulla persona*”;
- prevedano sia l'utilizzo di materiale tecnologico e di media adeguatamente funzionanti, aggiornati, disponibili sia la formazione per lavorare e programmare azioni educative con essi (Pinnelli, 2015, p. 170).

Già con la *systematic literature review* sono state delineate delle proposte orientate, non solo al sistema scolastico, quanto alla “comunità educante” (Muscarà, 2018), stesso vale per la *content analysis*, da cui è emerso che i fattori organizzativi sono sì, focalizzati sulle politiche organizzative (es. mancanza di personale specializzato, eccessivo precariato, maggiore sensibilizzazione, incremento di pratiche inclusive), ma soprattutto sugli aspetti collaborativi. Per i/le partecipanti è “*fondamentale il ruolo dei docenti e di tutto il consiglio di classe per adottare le miglior metodologie e strategie per l'inclusione*” nell'ottica di una corresponsabilità educativa, una “*compliance nell'adozione di strategie condivise finalizzate all'inclusione*” che se assente si incardina in meccanismi di delega; un/a partecipante a tal proposito riporta: “*delega, anche questa troppo presente nelle scuole, dello studente con disabilità all'insegnante di sostegno; una corresponsabilità che nella pratica non si riscontra*”. Il sistema scolastico dovrebbe favorire il lavoro “*con gli insegnanti curricolari intercambiando i ruoli con l'insegnante di sostegno*”, promuovere “*corresponsabilità educativa di tutte le persone coinvolte nell'ambiente scolastico*”. Il sistema scolastico dovrebbe essere

promotore di una cultura dell'accettazione, che nella pratica didattica si prende cura della dimensione relazionale e comunicativa, che incoraggia lo sviluppo dei processi inclusi mediante la pianificazione attenta delle scelte organizzative e l'aderenza incondizionata ai principi di equità formativa e valorizzazione etica di ogni persona e di ogni differenza (Muscarà, 2018, p. 53).

Pertanto, sono essenziali momenti di confronto e di collaborazione (per esempio, creando luoghi adibiti al confronto o diminuendo il tempo richiesto per le procedure burocratiche) non solo tra docenti curricolari e di sostegno ma creando una rete con tutte le figure che contribuiscono al processo di inclusione: in primis la famiglia, seguono gli enti pubblici e i servizi territoriali, i/le professionisti/e, il dirigente scolastico, il consiglio di classe e tutto il personale della scuola. Ciò che può facilitare l'inclusione è una visione di insieme che operi in maniera capillare per favorirla pienamente.

L'intenzionalità educativa, da sempre alla base di ogni processo pedagogico e didattico, ha bisogno di essere esplicitata in scelte educative istituzionali scolastiche, di plesso e

di classe, coraggiose, capaci di arrivare a mettere al primo posto l'idea che ogni allievo è importante, ogni bambino a noi affidato merita di trovare le migliori condizioni possibili per poter sviluppare tutte le sue potenzialità (d'Alonzo, 2015, p. 18).

Infine, nel mettere a confronto i risultati dei fattori facilitanti prima e dei fattori ostacolanti dopo, tra *pre* e *post-training*, non si sono riscontrate differenze significative; mentre mettendo a confronto i fattori facilitanti con i fattori ostacolanti, sia nel *pre* che nel *post-training*, è stato interessante notare che la didattica viene percepita dai/lle partecipanti come meno ostacolante o comunque gli altri fattori assumono più importanza nell'intralcio l'inclusione scolastica. Sembra quindi che il sentire dei/lle partecipanti sia che, pur essendo la didattica una prerogativa dell'inclusione, se questa non è accompagnata e supportata da un insieme di fattori il processo inclusivo diventa difficoltoso e non completo. La prospettiva è dunque non considerare solo i singoli fattori ma intravedere nella multidimensionalità e nella corresponsabilità la strada per l'inclusione, vivere il percorso in maniera collegiale (Pugnaghi, 2020; Kunz et al., 2021). Una scuola e una comunità che operino a livello di ecosistema dove “valutazione, decisioni, azioni sono sempre fatte (o dovrebbero essere fatte) in relazione ad altre persone ed «entità» di vario genere”, in modo tale da migliorare i livelli di inclusività per tutte/i le/gli alunne/i (Ianes, 2021, p. 20).

Una visione comune di inclusione dove “non viene negata, in sostanza, l'esistenza dei bisogni, ma si invita a considerarli in una dimensione anche sociale, di sistema, e non come semplice deficit degli individui” (Cottini, 2018, p.138). Dando così la possibilità a tutti/e di essere destinatari/ie “di una programmazione individualizzata che tenga conto delle loro caratteristiche di personalità, delle loro peculiarità in termini di stile e di apprendimento, di stile cognitivo, di profilo di intelligenza, di storie personali e così via” (Bocci, 2015, p. 88). In sintesi, un sistema educante che sia in grado di

mettere in campo tutti i facilitatori possibili e rimuovere tutte le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, al di là delle etichette diagnostiche o delle stampelle normative che definiscono chi è dentro e chi è fuori dal riconoscimento della situazione di deficit, chi ha e chi non ha il diritto al sostegno, chi vive o no un BES (Pinnelli, 2015, p. 185).

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Una scuola inclusiva è
una scuola in movimento¹⁰⁶.

Limiti e stimoli per future ricerche

Conscie del fatto che la ricerca non è scevra da limiti, ne riportiamo di seguito alcuni. In primo luogo, quelli riscontrati anche con lo studio pilota, come (a) il fatto che i dati non sono generalizzabili a una popolazione più ampia, e (b) l'impossibilità di predire se i/le partecipanti usciti dal corso attueranno pratiche inclusive a scuola e se queste perdureranno nel tempo (Aiello & Sharma, 2018). In secondo luogo, pur comunicando che la misurazione era in forma anonima, prevedendo una procedura di autocompilazione, non è detto che sia stato ridotto l'effetto che la desiderabilità sociale ha nel processo responsivo dei/le partecipanti (Ciraci & Isidori, 2015).

Altro limite, sia per il percorso formativo personale svolto sia per la valenza di impatto che avrebbe potuto avere, è il fatto di aver ridotto la parte qualitativa a solo due domande *open-ended* presenti all'interno del questionario somministrato. L'utilizzo solamente del questionario ha precluso la possibilità di indagare le ragioni che sottendono alle risposte dei/le partecipanti: pur essendo un lavoro ricco e denso di significati non è stato possibile comprendere pienamente le percezioni degli/le insegnanti di sostegno sull'inclusione (cfr. Hecket et al., 2017; Mastrothanasis et al., 2021) e nemmeno fornire una spiegazione completa riguardo allo sviluppo e all'*agency* professionale percepita dai/le partecipanti (Aiello & Sharma, 2018). Con molta probabilità questa ricerca avrebbe potuto ritenersi completa se avesse previsto un maggiore intreccio tra strumenti quantitativi e qualitativi, andando a validare le ragioni che sottendono a quanto dichiarato compilando il questionario. Avremmo potuto approfittare della ricchezza della vita del gruppo formato dagli/le insegnanti di sostegno, per esempio, attraverso il *focus group* con cui avremmo soddisfatto maggiormente quelle esigenze conoscitive legate alla rilevazione di tematiche complesse, multidimensionali, profonde "che vanno oltre la sfera dei comportamenti e degli atteggiamenti noti al singolo,

¹⁰⁶ Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson. p. 110.

coinvolgendo atti, valori, conoscenze di base, pregiudizi, rimozioni, paure, rappresentazioni collettive ecc. [...]” cercando di “individuare motivazioni latenti, gli elementi più esposti all’influenza dello scambio faccia a faccia, dei rapporti di potere, delle routine” (Colombo, 1997, p. 208) relative all’insegnante di sostegno e all’attuazione di pratiche inclusive. Oppure, avremmo potuto analizzare i documenti prodotti dagli/le stessi/e partecipanti al corso riguardo alla loro esperienza di tirocinio, e costruirci sopra interviste che potessero andare a saggiare in profondità i loro vissuti o un’osservazione partecipata per prendere consapevolezza delle pratiche messe in atto e poter rilevare possibili contraddizioni tra le teorie dichiarate e le teorie in uso (Argyris & Schön, 1998). O, ancora, predisponendo un disegno che accompagnasse i/le candidate in maniera longitudinale, avremmo potuto aprire un’*inquiry* collaborativa (Romano & Bosco, 2022), successiva al corso di specializzazione, tra *insider* (insegnanti di sostegno) e *outsider* (ricercatrici) per individuare insieme pratiche emancipative che rafforzino la loro identità professionale mentre agiscono e vivono la situazione, riconoscendo e valorizzando “i processi di costruzione in atto nei contesti professionali” (Fabbri, Bracci & Romano, 2021, p. 71) come quello scolastico.

L’utilizzo di un periodo ipotetico riguardo a ciò che avremmo potuto fare in più non è inteso a svalutare o sminuire il lavoro finora fatto, quanto ad ampliare la prospettiva della ricerca su quelle che possono essere le possibilità di indagine in questo campo, includendo “l’analisi di molti aspetti altrettanto interessanti legati a tutto ciò che le persone fanno realmente nella loro vita quotidiana” (Silverman, 2008, p. 59).

Infatti, questi esempi potrebbero essere considerati come punto di partenza per orientare possibili indagini future, pensandole sempre più come ricerche *evidence-based*, nel campo della pedagogia e della didattica speciale, che possono utilizzare approcci *mixed method* in cui la contaminazione tra quantitativo e qualitativo produce dati più ricchi e risultati più completi (cfr. Cottini & Morganti, 2015; Aiello et al., 2017), per esempio:

- a) andando ad esaminare le premesse che sono alla base delle prospettive e delle possibili distorsioni riguardanti la disabilità e l’inclusione (cfr. Mezirow, 2003; Fabbri & Romano, 2017; Hechet et al., 2017);
- b) osservando gli/le insegnanti nel momento in cui si trovano ad operare in contesti complessi con situazioni reali e indagando sui loro processi cognitivi e emozionali che si attivano nel momento in cui devono raggiungere gli obiettivi prefissati (Aiello & Sharma, 2018);
- c) esplorando le rappresentazioni degli/le insegnanti di sostegno sulla propria professionalità inclusiva e le interpretazioni relative al proprio agire professionale (cfr. Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008; Romano, 2022);

- d) favorendo, attraverso un *inclusive inquiry*, un dialogo tra gli/le insegnanti (sia di sostegno che regolari) e gli/le alunni/e nel processo creativo della didattica inclusiva (cfr. Messiou & Ainscow, 2020; Ainscow, 2022).

Sarebbe auspicabile prevedere anche studi longitudinali così da esplorare, per esempio, il perdurare o meno delle pratiche inclusive messe in atto dai/le insegnanti in classe e confrontarle con la percezione di efficacia individuale e collettiva (cfr. Aiello et al., 2017; Aiello & Sharma, 2018; Kuni et al., 2018): all'interno del questionario, ad esempio, potrebbe essere aggiunta una domanda relativa alla volontà della persona di essere ricontatta a distanza di un paio di anni per ulteriori indagini. Infine, sarebbe interessante continuare ad indagare le percezioni dei/le docenti ma, simultaneamente, rilevare ciò che pensano e provano riguardo all'inclusione gli/le studenti/esse, le famiglie e le varie figure coinvolte con la convinzione che per promuovere processi inclusivi il contributo di ciascuna persona, in termini di collettività, sia necessario (Subban et al., 2022).

Concludiamo questa parte riportando un ultimo limite che si può tradurre in opportunità per il futuro, ovvero la comparazione: non è stato possibile ampliare lo scenario di indagine, precludendo così la ricerca a uno scambio scientifico sicuramente arricchente con differenti organizzazioni e paesi. Ma se questo è stato un confine non valicato, sarà per il futuro un possibile campo da esplorare partendo in primis da una disseminazione sia a livello di istituzioni locali e nazionali che internazionali al fine di stimolare e incentivare il più possibile confronti e dibattiti multi/interistituzionale.

Implicazioni per i corsi di specializzazione

Relativamente ai corsi di formazione sulla didattica speciale sarebbe interessante andare ad esaminare in maniera approfondita l'effetto di ogni singola fase del corso di specializzazione (es. insegnamenti, laboratori, tirocinio – diretto e indiretto) per comprendere quali tra queste fasi (a) rafforzano la motivazione, (b) aumentano i livelli dell'efficacia (individuale e collettiva) e (c) incrementano l'*agency* professionale (cfr. Ciraci & Isidori, 2017; Hecht et al., 2017). Questo permetterebbe di apportare dei miglioramenti mirati utilizzando metodologie che permettano al/la docente di terminare il percorso sentendosi arricchito non solo “dall'acquisizione di competenze metodologiche-didattiche specifiche, ma” soprattutto “dall'interiorizzazione di valori e principi in grado di rendere gli insegnanti agenti strategici nell'ambito dei processi di inclusione scolastica” (Aiello et al., 2016, p. 79). I corsi di specializzazione danno l'opportunità di acquisire quelle competenze inclusive cruciali e imprescindibili per la professionalità docente (Bocci et al., 2021) e per poter operare in maniera significativa nel sistema scolastico (d'Alonzo, 2022).

Sia le competenze sia i valori, fondamentali per creare una figura inclusiva nell'insegnamento e nell'apprendimento, sono definiti nel documento proposto dieci anni fa dall'*Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni con Disabilità* (2012) che delinea il profilo dei/le docenti inclusivi/e. In *Tabella 24* è riportato il quadro dei valori e delle aree di competenze che dovrebbero essere adottate dal profilo inclusivo (*Ivi*, pp. 13-20).

Tabella 24 - Valori e Aree di competenze del Profilo dei/le docenti inclusive/e

Valori	Aree di competenza
Valorizzare la diversità dell'alunno/a (la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza)	<ul style="list-style-type: none"> • opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione: <ul style="list-style-type: none"> ○ esaminare criticamente convinzioni e comportamenti e quanto questi incidono sulle azioni personali; ○ impegnarsi ad assumere comportamenti che rispettano la privacy; ○ capacità di ricostruire la storia educativa di un/a alunno/a al fine di comprendere meglio la situazione e il contesto attuale; ○ essere empatico alle diverse esigenze degli/le alunni/e; ○ modellare i rapporti sociali usando un linguaggio appropriato verso gli/le studenti/esse e le parti interessate. • opinioni personali sulla differenza di apprendimento: <ul style="list-style-type: none"> ○ imparare ad apprendere dalle differenze; ○ individuare le modalità più opportune per rispondere alla diversità; ○ inserire la diversità nel programma di studio; ○ contribuire alla costruzione di scuole come comunità di apprendimento che rispettano, incoraggiano e celebrano i risultati conseguiti da tutti/e gli/le alunni/e.
Sostenere gli/le alunni/e (i/le docenti devono coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli/le studenti/esse)	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere l'apprendimento accademico, sociale ed emotivo degli/le alunni/e: <ul style="list-style-type: none"> ○ divenire un efficace comunicatore verbale e non verbale che può rispondere alle diverse esigenze di comunicazione dei/le discenti, dei genitori e degli/le altri/e professionisti/e; ○ sostenere l'acquisizione e lo sviluppo delle capacità e delle opportunità comunicative degli/le alunni/e; ○ valutare e poi sviluppare negli/le alunni/e la capacità di "imparare per capacità"; ○ crescere studenti/esse indipendenti e autonomi/e; ○ favorire approcci di apprendimento cooperativi; ○ adottare approcci positivi di gestione del comportamento che sostengono la crescita e le interazioni sociali dell'alunno/a; ○ facilitare situazioni di apprendimento in cui gli/le alunni/e possono "assumersi responsabilità" e anche fallire in un ambiente sicuro; ○ utilizzare la valutazione tenendo conto degli aspetti sociali, emotivi, nonché accademici. • approcci didattici efficaci in classi eterogenee:

	<ul style="list-style-type: none">○ saper utilizzare capacità di leadership in classe che coinvolgono approcci sistematici per una gestione positiva del gruppo classe;○ lavorare con i/le singoli/e studenti/esse e con gruppi eterogenei;○ usare il programma come strumento di inclusione che supporta l'accesso alla formazione;○ affrontare i problemi della diversità durante il programma;○ differenziare i metodi, i contenuti e i risultati dell'apprendimento;○ collaborare con gli/le studenti/esse e le loro famiglie per personalizzare l'apprendimento e gli obiettivi;○ favorire l'apprendimento cooperativo in cui gli/le alunni/e si aiutano a vicenda in modi diversi – tra cui il tutoraggio tra pari – e l'apprendimento per gruppi aperti;○ saper utilizzare: (a) una serie di metodi didattici e di approcci pedagogici; (b) le tecnologie dell'informazione, della comunicazione ed adattive per consentire modalità aperte all'apprendimento; (c) metodi didattici basati sull'evidenza per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, usare percorsi alternativi per l'apprendimento, flessibilità e stimoli chiari agli/le studenti/esse;○ usare metodi di valutazione formativa e sommativa ai fini dell'apprendimento e non per punire o classificare gli/le alunni/e;○ impegnarsi nella risoluzione dei problemi con gli/le alunni/e;○ saper comunicare attraverso una vasta gamma di modalità verbali e non verbali per facilitare l'apprendimento.
Lavorare con gli/le altri/e (la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti/e i/le docenti)	<ul style="list-style-type: none">● Lavorare con genitori e famiglie:<ul style="list-style-type: none">○ Saper coinvolgere genitori e famiglie nel percorso di apprendimento dei/le loro figli/e;○ saper comunicare efficacemente con i genitori e famiglie provenienti da diversi contesti culturali, etnici, linguistici e sociali;● lavorare con altri/e professionisti/e:<ul style="list-style-type: none">○ saper gestire una classe ed avere competenze gestionali che facilitano un'efficace azione multiutente;○ codocenza e lavoro in gruppi aperti;○ lavorare come parte della comunità scolastica e basare il sostegno sulle risorse interne ed esterne alla scuola;○ costruire una comunità di classe che fa parte di una più ampia comunità scolastica;○ contribuire all'intero processo di valutazione scolastica, riesame e sviluppo;○ utilizzare le tecniche di <i>problem solving</i> collaborativo con altri professionisti;○ contribuire alla costituzione di partenariati scolastici più ampi con altre scuole, organizzazioni comunitarie ed altre organizzazioni educative;

	<ul style="list-style-type: none"> ○ attingere ad una vasta gamma di possibilità di comunicazione verbale e non verbale per facilitare il lavoro in cooperazione con altri professionisti.
Aggiornamento professionale personale continuo (l'insegnamento è un'attività di apprendimento e i/le docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita)	<ul style="list-style-type: none"> • I/le docenti come professionisti/e riflessivi/e: <ul style="list-style-type: none"> ○ valutare sistematicamente il proprio operato; ○ coinvolgere gli altri nella riflessione sulla didattica e l'apprendimento; ○ contribuire allo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento.; • formazione iniziale come base del successivo aggiornamento e sviluppo professionale in itinere: <ul style="list-style-type: none"> ○ flessibilità delle strategie didattiche per promuovere l'innovazione e l'apprendimento individuale; ○ impiegare strategie di gestione del tempo che offrono possibilità di proseguire la propria formazione anche in servizio; ○ essere aperti e proattivi con i/le colleghi/e e gli/le altri/e professionisti/e come fonti di apprendimento e di ispirazione; ○ contribuire ai processi di sviluppo dell'intera comunità scolastica.

L'utilizzo di metodologie *experience based*, *work-related*, e collaborative (Fabbri & Romano, 2017) attraverso dispositivi conversazionali e procedure critico-riflessive calati sulle esigenze dei/lle partecipanti (cfr. Mezirow, 2003; Marsick & Maltbia, 2009; Brookfield, 2015; Ferrara & Pedone, 2019; Romano, 2022) può facilitare l'acquisizione dei valori inclusivi e, al contempo, agevolare lo sviluppo delle competenze inclusive. Infatti, consente ai/lle partecipanti al corso di specializzazione, per esempio di:

- a) validare e/o trasformare gli schemi di significato attraverso cui interpretano i costrutti di disabilità e inclusione (cfr. Mezirow, 2003; Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008; Romano, 2022);
- b) stimolare pensieri riflessivi e atteggiamenti più fiduciosi riguardo alla propria pratica professionale (cfr. Schön, 2006; Ciraci & Isidori, 2017; Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018);
- c) sviluppare competenze di *problem-posing* e *problem-solving* in relazione a situazioni reali e legate alle esperienze professionali vissute come significative e/o critiche (cfr. Fabbri & Romano, 2017; Montanari & Ruzzante, 2020; Yada et al., 2021; d'Alonzo, 2022);
- d) sperimentarsi nella costruzione di progetti educativi e didattici in un'ottica temporale di medio/lungo termine e non solo in fase emergenziale (Caldin, 2020);
- e) dialogare e confrontarsi con colleghi/e per condividere dubbi e preoccupazioni, mettendo in discussione le pratiche agite e progettando insieme azioni didattiche

inclusive (cfr. Brookfield, 2015; Aiello et al., 2017; Song, Sharma, & Choi, 2019);

- f) riconoscere criticità e situazioni difficili e trovare gli strumenti per fronteggiarle in maniera efficace (Aiello et al., 2016);
- g) individuare nuovi approcci, azioni, materiali che implementino le loro pratiche didattiche inclusive e che permettano di sostenere la complessità del loro ruolo (Ianes & Cramerotti, 2019).

I corsi di specializzazione potrebbero figurarsi come “centri di interazione collaborativa” (Subban et al., 2018) in cui coltivare una cultura inclusiva condivisa attraverso la promozione di eventi di confronto, di scambio e di collaborazione tra l'intera comunità educante: alunni/e, famiglie, associazioni, enti territoriali, servizi pubblici, professionisti/e, e tutto il personale della scuola (Mura, 2017; Song et al., 2019; Caldin, 2020;2021; Mura et al., 2020; Baş, 2021; Gariboldi et al., 2021; Kunz et al., 2021). Perché per consentire una piena inclusione è importante che i processi inclusivi si dispieghino entro tutto il contesto e che tutti/e sentano la responsabilità di essere “agenti di cambiamento” (cfr. Mura, 2014; Gaspari, 2016; Cottini, 2017; Sharma et al., 2018; Pugnaghi, 2020; Ianes & Canevaro, 2021; Khamzina et al., 2021). L'impatto che possono avere i corsi di formazione sulla riduzione delle preoccupazioni, sul rafforzamento dell'efficacia percepita (individuale e collettiva), sull'incremento di atteggiamenti positivi e sull'accrescimento dell'*agency* professionale, viene ridotto senza un sostanziale supporto da parte dell'intero sistema educativo (cfr. Forlin et al., 2014; Sharma et al., 2015; Aiello et al., 2017)

Consapevoli del fatto che “la possibilità di una piena inclusione è una realtà *in fieri*, un *cantiere aperto*” (Mura, 2021, p. 95), la ricerca ha voluto dare il suo contributo riguardo agli interventi che possono favorire la disseminazione e la promozione di una cultura inclusiva (Cottini, 2017). I corsi di formazione, si concretizzano come dispositivi di intervento che permettono lo sviluppo di un'identità professionale inclusiva, dove le precedenti prospettive distorte sulla figura di docente di “serie b”, “di carità”, “tecnico del deficit” (Mura, 2014; Ianes, 2014, 2015; Gaspari, 2015) vengono sostituite da prospettive alternative (Fabbri & Romano, 2017), più aperte e positive, che vedono l'insegnante di sostegno come: “risorsa strategica” e “agente di cambiamento” nella costruzione di comunità inclusive (cfr. Muscarà, 2018; Pugnaghi, 2020); “mediatore” e “figura di sistema” nel raccordare tutte le figure coinvolte (cfr. Gaspari, 2015; Ianes & Canevaro, 2016; Cottini, 2017).

Per concludere riportiamo una possibile traiettoria trasformativa del corso di specializzazione proposta da d'Alonzo (2022): la trasformazione del corso di specializzazione in scuola di specializzazione sui bisogni educativi speciali. L'Autore spiega che

gli attuali corsi di specializzazione sul sostegno sono soggetti a variabili organizzative e a logiche gestionali difficilmente sostenibili dati i frequenti mutamenti ai vertici ministeriali. La scuola di specializzazione, invece, permetterebbe ogni anno di partire e di terminare nei tempi formativi accademici. In tutte le università si realizzerebbe, così, quella stabilità che renderebbe virtuoso, in breve tempo, il percorso di formazione dei professionisti specializzati sul sostegno [...] (Ivi, p. 69).

NOMENCLATURA

B

Bisogni Educativi Speciali – BES: In Italia, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 definisce i BES come: area dello svantaggio scolastico, molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit e che, quindi, ricomprende problematiche diverse [...]: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. [...] Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: (1) quella della disabilità; (2) quella dei disturbi evolutivi specifici¹⁰⁷ e (3) quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale (MIUR, 2012, p. 2)¹⁰⁸.

Secondo l'ottica dell'ICF, il BES è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e apprenditivo, espressa in un funzionamento [...] problematico per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata (Ianes, 2019, p. 48)¹⁰⁹.

C

Centri Territoriali di Supporto – CTS: istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il MIUR, sono punti di riferimento per le scuole. È ritenuta opportuna la presenza di un CTS almeno su un territorio corrispondente ad ogni provincia della Regione, fatte salve le aree metropolitane che, per densità di popolazione, possono necessitare di uno o più CTS dedicati. I CTS:

¹⁰⁷ Nota: vengono raggruppati in questa categoria, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico.

¹⁰⁸ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837> (visionato il 30 aprile 2022).

¹⁰⁹ Ianes, D. (2019). BES – Bisogno Educativo Speciale. In L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, (pp. 48-53). Brescia: Morcelliana.

- informano docenti, alunni/e, e i loro genitori delle risorse tecnologiche disponibili, sia gratuite sia commerciali;
- organizzano iniziative di formazione sui temi dell'inclusione scolastica e sui BES, nonché nell'ambito delle tecnologie per l'integrazione;
- offrono servizi di consulenza didattica e tecnica;
- raccolgono le buone pratiche di inclusione realizzate dalle istituzioni scolastiche;
- sono anche Centri di attività di ricerca didattica e di sperimentazione di nuovi ausili, hardware o software;
- definiscono il piano annuale di intervento relativo ad acquisti e iniziative di formazione;
- gestiscono le risorse economiche per i servizi sopra elencati
- coordinano le proprie attività con Province, Comuni, Municipi, Servizi Sanitari, Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, Centri di ricerca, di formazione e di documentazione¹¹⁰.

Centro Territoriale per l'Inclusione – CTI: individuati a livello di rete territoriale, dovranno collegarsi o assorbire i preesistenti Centri Territoriali per l'integrazione Scolastica degli alunni con disabilità, i Centri di Documentazione per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CDH) ed i Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CTRH). I CTI affiancheranno i CTS al fine di assicurare la massima ricaduta delle azioni di consulenza, formazione, monitoraggio e **raccolta di buone pratiche collegarsi o assorbire**.

Precisazione: il gruppo di docenti operatori del CTS o anche del CTI dovrà essere in possesso di specifiche competenze, al fine di poter supportare concretamente le scuole e i colleghi con interventi di consulenza e di formazione mirata. È quindi richiesta una “specializzazione” – nel senso di una approfondita competenza – nelle tematiche relative ai BES. Per quanto riguarda l'area della disabilità, si tratterà in primis di docenti specializzati nelle attività di sostegno, ma anche di docenti curricolari esperti nelle nuove tecnologie per l'inclusione. Per l'area dei disturbi evolutivi specifici, potranno essere individuati docenti che abbiano frequentato master e/o corsi di perfezionamento in “Didattica e psicopedagogia per i DSA”, ovvero che abbiano maturato documentata e

¹¹⁰ MIUR, 2012: Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837> (visionato il 30 aprile 2022).

comprovata esperienza nel campo, a partire da incarichi assunti nel progetto NTD (Nuove Tecnologie e Disabilità) attivato sin dal 2006¹¹¹.

D

Diagnosi funzionale: descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli artt. 12 e 13 della legge n. 104/92 (DPR del 24 febbraio 1994, art. 3, comma 1).

Disturbi Specifici di Apprendimento (MIUR, 2011, p. 4):

- Dislessia: si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta. Risultano più o meno deficitarie - a seconda del profilo del disturbo in base all'età - la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani. In generale, l'aspetto evolutivo della dislessia può farlo somigliare a un semplice rallentamento del regolare processo di sviluppo.
- Disgrafia: fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio-esecutivo della prestazione; si manifesta in una minore fluidità e qualità dell'aspetto grafico della scrittura, ed è in rapporto all'età anagrafica dell'alunno.
- Disortografia: riguarda l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale; è all'origine di una minore correttezza del testo scritto, ed è in rapporto all'età anagrafica dell'alunno. Si può definire come un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto.
- Discalculia: riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo. Nel primo ambito, la discalculia interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica: il *subitizing* (o riconoscimento immediato di piccole quantità), i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le strategie di composizione e scomposizione di quantità, le strategie di calcolo a mente. Nell'ambito procedurale, invece, la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel

¹¹¹ CM n. 8 del 6/03/2013 **Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative** <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20130611/circolare-ministeriale-8-del-6-marzo-2013-strumenti-di-intervento-per-gli-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.pdf>

calcolo scritto: la lettura e scrittura dei numeri, l'incollamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

G

Gruppo di Lavoro per l'Inclusione – GLI: istituito presso ciascuna istituzione scolastica. composto da docenti curricolari, docenti di sostegno e, eventualmente da personale ATA, nonché da specialisti della Azienda sanitaria locale del territorio di riferimento dell'istituzione scolastica. Il gruppo è nominato e presieduto dal dirigente scolastico ed ha il compito di supportare il collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione nonché i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei PEI. In sede di definizione e attuazione del Piano di inclusione, il GLI si avvale della consulenza e del supporto degli studenti, dei genitori e delle associazioni delle persone con disabilità maggiormente rappresentative del territorio nel campo dell'inclusione scolastica.

Al fine di realizzare il Piano di inclusione e il PEI, il GLI collabora con le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio (D.Lgs. 66/2017, art. 9 co. 8).

Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale – GLIR: è presieduto dal dirigente preposto all'USR o da un suo delegato con compiti di:

- a) consulenza e proposta all'USR per la definizione, l'attuazione e la verifica degli accordi di programma, con particolare riferimento alla continuità delle azioni sul territorio, all'orientamento e ai percorsi integrati scuola-territorio-lavoro;
- b) supporto ai Gruppi per l'inclusione territoriale (GIT);
- c) supporto alle reti di scuole per la progettazione e la realizzazione dei Piani di formazione in servizio del personale della scuola.

La composizione, l'articolazione, le modalità di funzionamento, la sede, la durata, nonché l'assegnazione di ulteriori funzioni per il supporto all'inclusione scolastica del GLIR [...] sono definite con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, nell'ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili, sentito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica (D.Lgs. 66/2017 art.9 commi 1,2, e 3).

Gruppo di lavoro per l'inclusione territoriale – GIT: composto da un dirigente tecnico o scolastico che lo presiede, tre dirigenti scolastici dell'ambito territoriale, due docenti per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione e uno per il secondo ciclo di istruzione, nominati con decreto dell'USR. Il GIT riceve dai dirigenti scolastici le proposte di quantificazione delle risorse di sostegno didattico, le verifica e formula la relativa proposta all'USR.

Per lo svolgimento di ulteriori compiti di consultazione e programmazione delle attività nonché per il coordinamento degli interventi di competenza dei diversi livelli istituzionali sul territorio, il GIT è integrato: (a) dalle associazioni rappresentative delle persone con disabilità nel campo dell'inclusione scolastica; (b) dagli Enti locali e dalle Aziende sanitarie locali.

Le modalità di funzionamento, la sede, la durata, nonché l'assegnazione di ulteriori funzioni per il supporto all'inclusione scolastica del GIT sono definite dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca nell'ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili, sentito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica (D.Lgs. 66/2017 art.9 commi 4, 5, 6, e 7).

Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione – GLO: i GLO per l'inclusione dei singoli alunni con disabilità, presso ogni istituzione scolastica. Ogni GLO, ha il compito di definire, approvare, verificare il PEI, ed è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione degli studenti e delle studentesse con disabilità, dei loro genitori o di chi esercita la responsabilità genitoriale e delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con la classe. D.Lgs. 66/2017 art.9 commi 10 e 11).

M

Misure dispensative: sono interventi che consentono all'alunno/a o allo/a studente/essa di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura. D'altra parte, consentire all'alunno/a o allo/a studente/essa con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto, comunque, disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli items della prova (MIUR, 2011, p. 7).

P

Piano Annuale per l'Inclusione - PAI: piano, predisposto da ciascuna istituzione scolastica, che definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica. Attuato nei limiti delle risorse finanziarie, umane e strumentali disponibili (D.Lgs. 66/2017, co. 8).

Piano Didattico Personalizzato - PDP: la scuola predisponde, nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre scolastico, un documento che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dal disturbo: • dati anagrafici dell'alunno; • tipologia di disturbo; • attività didattiche individualizzate; • attività didattiche personalizzate; • strumenti compensativi utilizzati; • misure dispensative adottate; • forme di verifica e valutazione personalizzate. Nella predisposizione della documentazione in questione è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo/a studente/essa anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici. Sulla base di tale documentazione, nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d'anno o a fine Ciclo (MIUR, 2011, p. 8). È lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale (MIUR, 2013, p. 2).

Piano educativo individualizzato - PEI: documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione [...]. Il P.E.I. tiene presenti i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche [...] (DPR del 24 febbraio 1994, art. 5, commi 1 e 3).

Piano Triennale Offerta Formativa - PTOF: documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare extracurricolare educativa organizzativa delle istituzioni scolastiche autonome (Legge 107/2015)

Profilo dinamico funzionale - PDF: atto successivo alla diagnosi funzionale e indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni). [...] sulla base dei dati riportati nella diagnosi funzionale, descrive in modo analitico i possibili livelli di risposta dell'alunno in situazione di handicap riferiti alle relazioni in atto e a quelle programmabili (DPR del 24 febbraio 1994, art. 4, commi 1 e 2)

Profilo di funzionamento: ricomprende la diagnosi funzionale e il profilo dinamico-funzionale; [...] è il documento propedeutico e necessario alla predisposizione del Progetto Individuale e del PEI; definisce anche le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali necessarie per l'inclusione scolastica [...] (D.Lgs. 66/2017, art. 5, commi 3 e 4).

S

Special Educational Needs - SEN: la definizione varia da un paese all'altro, proprio perché è specifica della legislazione di ogni paese; ma questo non preclude di avere una definizione generale. Un bambino è comunemente riconosciuto come avente speciali bisogni educativi speciali (SEN) se non è in grado di beneficiare dell'istruzione scolastica generalmente disponibile per i bambini della stessa età senza un sostegno aggiuntivo o adattamenti nel contenuto degli studi. Pertanto, SEN può coprire una gamma di esigenze, tra cui disabilità fisiche o mentali, e la cognizione o handicap educativi (<https://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf>).

Per la definizione italiana vedere Bisogni Educativi Speciali – BES.

Strumenti compensativi: sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria, per esempio:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno/a o allo/a studente/essa di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc.

Tali strumenti sollevano l'alunno/a o lo/a studente/essa con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitarli il compito dal punto di vista cognitivo (MIUR, 2011, p. 7).

APPENDICE

1. Tabella 1: Principali avvenimenti internazionali

Tab. 1 – Principali avvenimenti internazionali (rif. Nota 48 p. 40)

- 1978 - *Rapporto Warnock*

“Introduce la nozione di Bisogni Educativi Speciali (SEN, *Special Educational Needs*) e sollecita un netto cambiamento di prospettiva delle strategie educative nei confronti degli alunni «diversi», attraverso l’adozione di un approccio inclusivo basato sull’individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità” (Booth & Ainscow, 2008, p. 7); in Italia per il riconoscimento ufficiale di Bisogni Educativi Speciali (BES) si dovrà attendere la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012¹¹².

- 1994 - *Dichiarazione di Salamanca*

Momento significativo di distacco dal passato verso un futuro di innovazione (Cottini, 2017, p. 37) in cui i rappresentanti di 92 governi e 25 organizzazioni internazionali riaffermano il loro “impegno a favore dell’Educazione per Tutti, riconoscendo la necessità e l’urgenza di fornire, nel sistema educativo comune, un’educazione a bambini/e, giovani e adulti con bisogni educativi speciali, e inoltre [approvano] il Piano di Azione per l’Educazione di Bisogni Speciali, affinché governi e organizzazioni possano essere guidati dallo spirito delle disposizioni e raccomandazioni¹¹³” (UNESCO, 1994, p. viii). Così, i BES “sono assunti come definizione a livello internazionale di un ambito educativo che ricomprende disabilità, difficoltà e svantaggio” (Ciambrone, 2021, p. 101); inoltre, la scuola acquisisce maggior responsabilità con un cambio di prospettiva: “sono i

¹¹² “Strumenti d’intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837> (visionato il 9 aprile 2022).

¹¹³ “[...] reaffirm our commitment to Education for All, recognizing the necessity and urgency of providing education for children, youth and adults with special educational needs within the regular education system, and further hereby endorse the Framework for Action on Special Needs Education, that governments and organizations may be guided by the spirit of its provisions and recommendations” <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (visionato il 9 aprile 2022).

programmi scolastici che dovrebbero essere adattati ai bisogni di bambini/e, non viceversa. Pertanto, le scuole dovrebbero fornire opportunità curriculari per soddisfare bambini/e con diverse abilità e interessi”¹¹⁴ (UNESCO, 1994, p. 22).

- 1996 - *Carta di Lussemburgo*

Con questo documento l'Unione Europea intende promuovere la possibilità di avere realmente una scuola che sia per tutti/e e per ciascuno/a, concetto questo portante che si suddivide in tre parti essenziali (Cottini, 2017, pp. 37-38):

1. I principi, concetti fondamentali da prendere in considerazione per l'integrazione scolastica (dalla legislazione al ruolo della famiglia, dagli interventi ponderati e oculati all'utilizzo di nuove tecnologie come facilitatori, fino alle ricerche scientifiche con risultati accessibili).
2. Le strategie, relative agli aspetti e alle attività concrete che devono essere messe in pratica nel momento in cui si vuole attuare i principi generali (dalla qualità dell'insegnamento alle reti da intessere tra i vari attori che ruotano intorno alle persone con bisogni specifici).
3. Le proposte, inerenti alle prospettive e ai cambiamenti da applicare nel futuro (dalla mentalità più inclusiva ad una figura professionale che faccia da ponte tra il passaggio da una fase all'altra).

- 2001 – *ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità, e della Salute)*

Strumento che ha lo scopo generale “di fornire un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati” (OMS, 2004, p. 11). In Italia viene pubblicato nel 2002 il manuale per le persone adulte mentre nel 2007 quello specifico per per bambini/e e giovani (ICF-CY, *ICF for Children and Youth*) (Pinnelli & Fiorucci, 2020, p. 6). L'ICF apre le porte ad una nuova prospettiva, quella bio-psico-sociale, rappresentando ad oggi “il modello antropologico e il linguaggio descrittivo standard più evoluti” (Treelle et al., 2011, p. 82); infatti, essa “non rileva più i sintomi per formulare una diagnosi clinica, ma consente di descrivere il quadro funzionale di ciascuna persona in rapporto al contesto” (Romano, 2021, p.69), e vede la disabilità “come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo.” (OMS, 2004, p. 32)¹¹⁵.

¹¹⁴ “Curricula should be adapted to children’s needs, not vice-versa. Schools should therefore provide curricular opportunities to suit children with different abilities and interests”. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (visionato il 9 aprile 2022).

¹¹⁵ Per maggiori specifiche vedere *Nomenclatura*.

- 2003 - *Key Principles in Special Needs Education – Recommendations for Policy-Makers*¹¹⁶; 2009 – *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy-Makers*¹¹⁷; 2011 – *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*¹¹⁸; 2021 - *Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education*¹¹⁹

Ognuno di questi rapporti è stato redatto dall'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education (the Agency)* allo scopo di presentare da prima delle raccomandazioni sull'inclusione di studenti e studentesse con bisogni educativi speciali (2003), per poi ampliarle in modo tale da comprendere tutti gli studenti e le studentesse e, quindi, inserendo come diretti interessati i responsabili delle politiche educative generali e non solo specifiche per alunni/e con disabilità (2009), successivamente ha prodotto delle raccomandazione che fossero declinabili nella pratica (2011), per arrivare alle ultime raccomandazioni che sottolineano l'importanza di sviluppare e attuare politiche che siano in linea con una visione più ampia , di inclusione andando a coinvolgere i diversi livelli del sistema educativo. La serie di *Principi Guida* oltre a “mettere in luce questioni fondamentali nel campo dell'educazione riflette l'evoluzione graduale che si è verificata nel lavoro dell'Agenzia: uno spostamento da una stretta attenzione ai bisogni educativi speciali di discenti e all'educazione per bisogni speciali come disposizione specifica, verso l'estensione e il miglioramento della qualità del supporto all'apprendimento che è generalmente disponibile per tutti/e i/le discenti” (the Agency, 2021, p. 5)¹²⁰.

¹¹⁶ European Agency for Development in Special Needs Education (2003) (A. Watkins, ed.). *Key Principles in Special Needs Education – Recommendations for Policy-Makers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

¹¹⁷ European Agency for Development in Special Needs Education (2009) (A. Watkins, ed.). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

¹¹⁸ European Agency for Development in Special Needs Education (2011) (V. Donnelly, ed.). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

¹¹⁹ European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021) (V. J. Donnelly and A. Watkins, eds.). *Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

¹²⁰ “Highlighting fundamental issues for education systems, the series also reflects the gradual shift that has occurred in the Agency’s work over the past 25 years: a shift away from a narrow focus on learners’ special educational needs and special needs education as specific provision, towards extending and improving the quality of support for learning that is generally available to all learners”.

- 2006 – *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*

Emanata dalle Nazioni Unite tale Convenzione figura come “la risoluzione più forte e importante per sancire il diritto alla piena inclusione in ogni contesto delle persone con disabilità, sia per le fondamenta solide dell’impianto scientifico-culturale che sta alla base [...] sia per i vincoli giuridico-normativi che impegnano i paesi sottoscrittori” (Cottini, 2017, p. 38). Il fine della Convenzione ONU è quello di “promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali da parte di tutte le persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro dignità intrinseca” (art.1 co.1); inoltre, sulla scia dell’ICF, ribadisce che “le persone con disabilità includono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con varie barriere possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su una base di equità con gli altri” (art. 1 co.2) ¹²¹.

- 2009 – *Policy Guidelines on Inclusion in Education (Linee guida sull’educazione inclusiva)*:

Le *Linee Guida* furono discusse durante la Conferenza Internazionale sull’Educazione a Ginevra nel novembre 2008, con l’auspicio che possano servire come risorsa per tutte le figure che si adoperano per rendere una società inclusiva (da politici a insegnanti, da studenti/esse a leader della comunità etc.). In esse sono presenti raccomandazioni con cui viene ribadita l’importanza dell’educazione inclusiva come processo trasformativo, che incide non solo nella scuola ma in tutti i contesti di apprendimento, formali e informali. L’educazione inclusiva non è una questione marginale bensì è “centrale per il raggiungimento di un’educazione di alta qualità per tutti/e gli/le studenti/esse e lo sviluppo di società più inclusive. L’educazione inclusiva è essenziale per raggiungere l’equità sociale [...]” e “il suo scopo è quello di eliminare l’esclusione che è una conseguenza di atteggiamenti negativi e una mancanza di risposta alla diversità di razza, status economico, classe sociale, etnia, lingua, religione, genere, orientamento sessuale e abilità”¹²² (UNESCO, 2009, p.4).

¹²¹ “The purpose of the present Convention is to promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity”.

“Persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others”.

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-1-purpose.html> (visionato il 10 aprile 2022).

¹²² “[...] inclusive education is not a marginal issue but is central to the achievement of high quality education for all learners and the development of more inclusive societies. Inclusive education is essential to achieve social equity [...]. Its aim is to eliminate exclusion that is a consequence of negative attitudes and a lack of response to diversity in race, economic status, social class, ethnicity,

2. Tabella 2: Decreti attuativi 13 aprile 2017 della Legge 107/2015

Tabella 2 – Decreti attuative 13 aprile 2017 della Legge 107/2015 (rif. Nota 67 p. 47)			
<i>n.</i>	<i>Rif. alla D.Lgs.</i>	<i>Titolo</i>	<i>Link</i>
59	Art. 1 commi 180 e 181, lettera b	Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione	https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg
60	Art. 1 commi 180 e 181, lettera g	Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività	https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00068/sg
61	Art. 1 commi 180 e 181, lettera d	Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché' raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale	https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg
62	Art. 1 commi 180 e 181, lettera i	Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato	https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg
63	Art. 1 commi 180 e 181, lettera f	Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché' potenziamento della carta dello studente	https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00071/sg

language, religion, gender, sexual orientation and ability".
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (visionato il 10 aprile 2022).

64	Art. 1 commi 180 e 181, lettera h	Disciplina della scuola italiana all'estero	https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00072/sg
65	Art. 1 commi 180 e 181, lettera e	Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni	https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg
66	Art. 1 commi 180 e 181, lettera c	Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità	https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg

3. Tabella 3: D.Lgs. 66/2017 Articolo 9 comma 1 – sintesi**Tabella 3 – D.Lgs. 66/2017 Articolo 9 comma 1 – sintesi** (rif. Nota 72 p. 49)

1. Presso ogni Ufficio scolastico regionale (USR) è istituito il *Gruppo di lavoro interistituzionale regionale* (GLIR) con compiti di:
 - a. consulenza e proposta all'USR per la definizione, l'attuazione e la verifica degli accordi di programma [...], con particolare riferimento alla continuità delle azioni sul territorio, all'orientamento e ai percorsi integrati scuola-territorio-lavoro;
 - b. supporto ai *Gruppi per l'inclusione territoriale* (GIT);
 - c. supporto alle reti di scuole per la progettazione e la realizzazione dei Piani di formazione in servizio del personale della scuola.
2. Il GLIR è presieduto dal dirigente preposto all'USR o da un suo delegato. [...] è garantita la partecipazione paritetica dei rappresentanti delle Regioni, degli Enti locali e delle associazioni delle persone con disabilità maggiormente rappresentative a livello regionale nel campo dell'inclusione scolastica.
3. La composizione, l'articolazione, le modalità di funzionamento, la sede, la durata, nonché l'assegnazione di ulteriori funzioni per il supporto all'inclusione scolastica del GLIR, [...] sono definite con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, nell'ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili, sentito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica istituito presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.
4. Per ciascuno degli ambiti territoriali [...] è istituito il Gruppo per l'inclusione territoriale (GIT). Il GIT è composto da un dirigente tecnico o scolastico che lo presiede, tre dirigenti scolastici dell'ambito territoriale, due docenti per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione e uno per il secondo ciclo di istruzione, nominati con decreto dell'USR.
5. Il GIT riceve dai dirigenti scolastici le proposte di quantificazione delle risorse di sostegno didattico, le verifica e formula la relativa proposta all'USR.
6. Per lo svolgimento di ulteriori compiti di consultazione e programmazione delle attività nonché per il coordinamento degli interventi di competenza dei diversi livelli istituzionali sul territorio, il GIT è integrato:
 - a. dalle associazioni rappresentative delle persone con disabilità nel campo dell'inclusione scolastica;
 - b. dagli Enti locali e dalle Aziende sanitarie locali.
7. Le modalità di funzionamento, la sede, la durata, nonché l'assegnazione di ulteriori funzioni per il supporto all'inclusione scolastica del GIT sono definite

dal MIUR [...], sentito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica [...].

8. Presso ciascuna istituzione scolastica è istituito il Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI). Il GLI è composto da docenti curricolari, docenti di sostegno e, eventualmente da personale ATA, nonché da specialisti della Azienda sanitaria locale del territorio di riferimento dell'istituzione scolastica. Il gruppo è nominato e presieduto dal dirigente scolastico ed ha il compito di supportare il collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione nonché i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei PEI.
 9. In sede di definizione e attuazione del Piano di inclusione, il GLI si avvale della consulenza e del supporto degli studenti, dei genitori e delle associazioni delle persone con disabilità maggiormente rappresentative del territorio nel campo dell'inclusione scolastica. Al fine di realizzare il Piano di inclusione e il PEI, il GLI collabora con le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio.
-

4. Questionario

Figura 55 - Prima sezione: informazioni sociodemografiche (personali e professionali)

*Campo obbligatorio

1. Email *

Istruzioni: rispondi alle seguenti domande spuntando la casella corrispondente alla risposta che consideri più appropriata al tuo percorso. Ti ringraziamo per il tempo che vorrai dedicarci.

2. Sono *

Contrassegna solo un ovale.

- Insegnante in pre-servizio
 Insegnante in servizio
 Insegnate su incarico di supplenza

3. Il tuo genere *

Contrassegna solo un ovale.

- Femminile
 Maschile
 Altro

4. La tua età è (esprimere in cifre) *

EFFICACIA COLLETTIVA, SVILUPPO PROFESSIONALE E TRASFORMAZIONE DELLE PROSPETTIVE DI
SIGNIFICATO: UN'INDAGINE EMPIRICA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

5. Qual è il tuo livello di formazione più alto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Inferiore al diploma di laurea
- Diploma di laurea
- Master
- Laurea specialistica/Magistrale/Ciclo unico
- Dottorato (PhD)

6. In quale ordine di scuola stai insegnando o vorresti insegnare? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Infanzia
- Primaria
- Secondaria I grado
- Secondaria II grado

7. Da quanto tempo insegni? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai insegnato
- meno di 1 anno
- da 1 a 5 anni
- da 6 a 10 anni
- più di 10 anni

APPENDICE

8. Dove è situata la tua scuola? *

Contrassegna solo un ovale.

- Centro/Metropolitano
 Periferia
 Campagna
 Montagna
 Al momento non sto lavorando nella scuola

9. Quale delle seguenti voci descrive meglio le dimensioni della tua scuola? (puoi indicare una stima del numero di studenti) *

Contrassegna solo un ovale.

- Piccola (fino a 300)
 Media (da 301 a 900)
 Grande (più di 901)
 Al momento non sto lavorando nella scuola

10. Quale delle seguenti voci descrive meglio le dimensioni della tua classe? *

Contrassegna solo un ovale.

- Fino a 20 studenti/esse
 Da 21 a 30 studenti/esse
 Più di 31 studenti/esse
 Al momento non sto lavorando nella scuola

11. Qual è il numero totale di studenti/esse con disabilità nella tua attuale classe? *
(esprimere in cifre)

EFFICACIA COLLETTIVA, SVILUPPO PROFESSIONALE E TRASFORMAZIONE DELLE PROSPETTIVE DI
SIGNIFICATO: UN'INDAGINE EMPIRICA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

12. Conoscevi persone con disabilità prima di entrare nel contesto scolastico? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

13. Se sì, puoi specificare la natura della vostra relazione?

Seleziona tutte le voci applicabili.

Conoscente (es. vicino o compagno)

Amico (es. compagno di studio, collega, impiegato)

Vicino (es. compagno di stanza, quasi parente)

Familiare (es. marito/moglie, figlio/figlia, fratello/sorella)

Altro: _____

14. Ripensando alla tua carriera di insegnante, puoi fare una stima di quanto sei stato/a a contatto con l'educazione di studenti e studentesse con disabilità: *

Contrassegna solo un ovale.

Per niente

Poco

Molto

Non ho una carriera progressiva da insegnante

15. Puoi indicare il tuo grado di successo fino ad oggi nell'insegnare a studenti/esse con differenti bisogni di apprendimento in una classe comune: *

Contrassegna solo un ovale.

Basso

Medio

Alto

Non ho mai insegnato a studenti/esse con differenti bisogni di apprendimento in una classe comune

APPENDICE

16. Puoi indicare quanto ti senti capace di insegnare a studenti e studentesse con *
disabilità in classe:

Contrassegna solo un ovale.

- Basso
 Medio
 Alto

17. Puoi indicare quanti percorsi formativi hai fatto nei seguenti aspetti (riferendoti *
a prima dell'inizio del corso) (segnare solo un'opzione per riga):

Seleziona tutte le voci applicabili.

	nessuno	almeno 1 percorso	almeno 2 percorsi	più di 3 percorsi
Formazione pre-servizio in didattica speciale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formazione pre-servizio sui temi dell'inclusione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aggiornamento professionale in didattica speciale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aggiornamento professionale sui temi dell'inclusione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Puoi elencare tre fattori che faciliteranno l'inclusione degli studenti e delle *
studentesse con disabilità nella tua classe (in altre parole, quale supporto potrà
rendere più facile includere gli studenti e le studentesse con disabilità nella tua
classe)?

EFFICACIA COLLETTIVA, SVILUPPO PROFESSIONALE E TRASFORMAZIONE DELLE PROSPETTIVE DI
SIGNIFICATO: UN'INDAGINE EMPIRICA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

19. Puoi elencare tre fattori che, secondo te, ostacolano l'inclusione degli studenti *
e delle studentesse con disabilità nella tua classe?

Grazie per il tuo tempo e sforzo. Tutte le informazioni fornite saranno mantenute riservate.

Figura 56 - Sezione 2: Scala TEIP-C Teachers Efficacy for Inclusive Practice - Collective (Sharma et al., 2019)

**Efficacia
dell'insegnante
per la pratica
inclusiva -
Scala
collettiva
(TEIP-C)**

Quest'indagine è progettata per aiutarti a comprendere le tue opinioni sulla capacità dei tuoi colleghi/colleghe di creare ambienti di classe inclusivi nella tua scuola. Ti preghiamo di considerare le competenze "generali" o "in media" dei tuoi colleghi e delle tue colleghe intesi come gruppo, piuttosto che come singoli individui, nello strutturare i seguenti percorsi di insegnamento.

Spunta il numero che rappresenta meglio la tua opinione su ciascuna delle dichiarazioni di seguito riportate. Tenta di rispondere a ogni domanda.

1 = Fortemente in Disaccordo (FD) 2 = Disaccordo (D) 3 = Piuttosto in
Disaccordo (PD) 4 = Piuttosto d'Accordo (PA) 5 = D'Accordo (A)
6 =Fortemente d'Accordo (FA)

APPENDICE

20. Affermazione (segnare solo un'opzione per riga) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

	(FD) 1	(D) 2	(PD) 3	(PA) 4	(A) 5	(FA) 6
"Gli/Le insegnanti nella mia scuola possono chiarire le loro aspettative sul comportamento desiderato degli studenti e delle studentesse".	<input type="checkbox"/>					
"Gli/Le insegnanti nella mia scuola sono in grado di calmare uno studente o una studentessa che è oppositivo/a o rumoroso/a."	<input type="checkbox"/>					
"Gli/Le insegnanti della mia scuola possono far sentire i genitori a proprio agio nel venire a scuola".	<input type="checkbox"/>					
"Gli/Le insegnanti della mia scuola possono aiutare le famiglie ad aiutare i/le loro figli/e ad andare bene a scuola".	<input type="checkbox"/>					
"Gli/Le insegnanti nella mia scuola sono in grado di valutare accuratamente i progressi degli studenti e delle studentesse nella materia insegnata".	<input type="checkbox"/>					
"Gli/Le insegnanti nella mia scuola possono offrire sfide adeguate a studenti/esse molto capaci".	<input type="checkbox"/>					

EFFICACIA COLLETTIVA, SVILUPPO PROFESSIONALE E TRASFORMAZIONE DELLE PROSPETTIVE DI
SIGNIFICATO: UN'INDAGINE EMPIRICA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

30/08/22, 21:29

Greek Survey & Loreman Survey

"Gli/Le insegnanti nella mia scuola possono prevenire comportamenti distruttivi in classe prima che si verifichino".

"Gli/Le insegnanti della mia scuola possono controllare i comportamenti distruttivi in classe".

"Gli/Le insegnanti della mia scuola possono coinvolgere i genitori dei/delle bambini/e che sono spesso esclusi dalle attività scolastiche".

"Gli/Le insegnanti della mia scuola progettano compiti di apprendimento tali da soddisfare le esigenze di apprendimento di tutti gli studenti e di tutte le studentesse".

"Gli/Le insegnanti nella mia scuola fanno seguire le regole della classe agli studenti e alle studentesse".

"Gli/Le insegnanti della mia scuola possono collaborare con altri/e professionisti/e (ad esempio esperti/e o logopedisti/e) nella progettazione di piani educativi per gli studenti e le studentesse con disabilità".

<https://docs.google.com/forms/d/1-GPfjL3ejk16bnNDLv5Y72BZXf41d7qwUwByfSuMGE/edit>

8/18

APPENDICE

30/08/22, 21:29

Greek Survey & Loreman Survey

"Gli/Le insegnanti nella mia scuola sono in grado di lavorare insieme con altri/e professionisti/e e personale (ad esempio operatori/operatrici, altri/e insegnanti) per garantire che tutti gli studenti e tutte le studentesse siano inclusi/e in classe."

"Gli/Le insegnanti della mia scuola possono far lavorare gli studenti e le studentesse in coppia o in piccoli gruppi".

"Gli/Le insegnanti della mia scuola possono utilizzare una varietà di strategie di valutazione al fine di verificare se tutti gli alunni e le alunne di una classe stanno imparando (ad esempio valutazione di portfolio, test modificati, valutazione basata sulle prestazioni, ecc.)".

"Gli/Le insegnanti nella mia scuola si sentono sicuri/e nel poter informare coloro che sanno poco su leggi e politiche relative all'inclusione degli studenti e delle studentesse con disabilità".

"Gli/Le insegnanti nella mia scuola sono"

<https://docs.google.com/forms/d/1-GPfjL3ejk16bnNDLv5Y72BZXf41d7qwUwByfSuMGE/edit>

9/18

**sicuri/e di saper
gestire una situazione
in cui uno studente o
una studentessa
diventa fisicamente
aggressivo/a in
classe."**

**"Gli/Le insegnanti
nella mia scuola sono
in grado di fornire una
spiegazione o un
esempio alternativo
quando gli/le
studenti/esse sono
confusi/e."**

21. Quanto sei sicuro/a che le tue risposte sui tuoi colleghi e le tue colleghe siano accurate? *

Contrassegna solo un ovale.

- Non del tutto sicuro/a
 Ragionevolmente sicuro/a
 Pienamente sicuro/a

Figura 57 - Sezione 3: Scala AIS - Attitudes towards Inclusion Scale (Sharma & Jacobs, 2016); Scala ITICS – Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (Sharma & Jacobs, 2016); Scala TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practices (v.ita Aiello et al., 2016; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012)

INDAGINE SULLE PERCEZIONI DEGLI/DELLE INSEGNANTI SULLA DIDATTICA INCLUSIVA

PARTE A: Scala delle attitudini all'inclusione (Sharma & Jacob, 2016)

L' AIS misura gli atteggiamenti di insegnanti nei confronti dell'inclusione di studenti/esse con diversità nelle scuole di ogni ordine e grado. Inclusione significa che gli studenti e le studentesse che hanno diverse esigenze di apprendimento frequentino classi accanto ai/alle loro coetanei/coetanee con il supporto necessario per gli/le studenti/esse e l'insegnante. Valuta il tuo grado di accordo scegliendo quale delle 7 opzioni meglio riflette il tuo accordo con ogni affermazione.

Tieni conto che non ci sono risposte giuste o sbagliate.

1 = Fortemente in Disaccordo (FD) 2 = Moderatamente in Disaccordo (MD) 3 =
Leggermente in Disaccordo (LD) 4 = Indeciso (I) 5 = Leggermente d'Accordo (LA) 6 =
Moderatamente d'Accordo (MA) 7 = Fortemente d'Accordo (FA)

APPENDICE

22. Affermazione (segnare solo un'opzione per riga) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

	(FD) 1	(MD) 2	(LD) 3	(I) 4	(LA) 5	(MA) 6	(FA) 7
"Credo che tutti gli studenti e tutte le studentesse, indipendentemente dalle loro capacità, dovrebbero essere integrati in classe".	<input type="checkbox"/>						
"Credo che l'inclusione porti socialmente beneficio per tutti gli studenti e per tutte le studentesse".	<input type="checkbox"/>						
"Credo che l'inclusione porti accademicamente beneficio per tutti gli studenti e per tutte le studentesse".	<input type="checkbox"/>						
"Credo che tutti/e gli/le studenti/esse possano apprendere in classi inclusive se i/le loro insegnanti adattano il curriculum."	<input type="checkbox"/>						
"Ho piacere ad avere l'opportunità di insegnare a studenti/esse con basse competenze scolastiche insieme agli/alle studenti/esse della mia classe".	<input type="checkbox"/>						
"Sono entusiasta di insegnare in una classe con	<input type="checkbox"/>						

EFFICACIA COLLETTIVA, SVILUPPO PROFESSIONALE E TRASFORMAZIONE DELLE PROSPETTIVE DI
SIGNIFICATO: UN'INDAGINE EMPIRICA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

**studenti/esse con
una vasta gamma
di abilità"**

**"Credo che
includere
studenti/esse con
una vasta gamma
di abilità mi
renderà un/una
insegnante
migliore".**

**"Sono felice di
includere nella mia
classe
studenti/esse che
hanno bisogno di
supporto nelle loro
attività quotidiane".**

PARTE B: Scala della Motivazione a insegnare in classi inclusive (Sharma & Jacob, 2016)

Le domande da 1 a 7 riguardano l'insegnamento in relazione al lavoro con gli/le studenti/esse che necessitano di ulteriore supporto. Indica quanto è probabile che tu faccia quanto è descritto nell'item.

Si noti che le opzioni utilizzate per le affermazioni seguenti sono diverse da quelle utilizzate in precedenza.

1 = Estremamente Improbabile (EI) 2 = Molto Improbabile (MI) 3 = Piuttosto Improbabile (PI) 4 = Non lo so (NS) 5 = Piuttosto Probabile (PP) 6 = Molto Probabile (MP) 7 = Estremamente Probabile (EP)

APPENDICE

23. Affermazione (segnare solo un'opzione per riga) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

		(EI) 1	(MI) 2	(PI) 3	(NS) 4	(PP) 5	(MP) 6	(EP) 7
"Cambiare il curriculum per soddisfare le esigenze di apprendimento di uno/a studente/essa con difficoltà di apprendimento nella tua classe."	<input type="checkbox"/>							
"Consultare i genitori di uno/a studente/essa che sta avendo difficoltà nella tua classe."	<input type="checkbox"/>							
"Confrontarsi con i propri colleghi e le proprie colleghe per trovare possibili modi di intervento per supportare lo/la studente/essa che sta avendo difficoltà nella tua classe"	<input type="checkbox"/>							
"Intraprendere un percorso di sviluppo professionale in modo da poter insegnare efficacemente agli/alle studenti/esse con diversi bisogni di apprendimento."	<input type="checkbox"/>							
"Confrontarsi	<input type="checkbox"/>							

EFFICACIA COLLETTIVA, SVILUPPO PROFESSIONALE E TRASFORMAZIONE DELLE PROSPETTIVE DI
SIGNIFICATO: UN'INDAGINE EMPIRICA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

con uno/a
studente/essa
che sta avendo
atteggiamenti
oppositivi per
trovare modi più
efficaci per
lavorare con
lui/lei."

"Includere
studenti/esse
con gravi
disabilità in una
vasta gamma di
attività sociali in
classe."

"Modificare le
attività di
valutazione in
modo che si
adattino al
profilo di
apprendimento
di uno/a
studente/essa
che sta avendo
difficoltà (ad es.
Fornire un
tempo più lungo
per completare
l'attività o
modificare le
domande del
test)."

PARTE C: Scala dell'efficacia didattica nelle Pratiche Inclusive (Sharma, Loreman & Forlin, 2012)

Questa scala è progettata per aiutarci a comprendere la natura dei fattori che influenzano il successo delle azioni per creare ambienti di classe inclusivi. Spunta il numero che rappresenta meglio la tua opinione su ciascuna delle affermazioni.

Per favore, prova a rispondere ad ogni affermazione.

1 = Fortemente in Disaccordo (FD) 2 = Disaccordo (D) 3 = Piuttosto in Disaccordo (PD) 4 = Piuttosto d'Accordo (PA) 5 = d'Accordo (A) 6 = Fortemente d'Accordo (FA)

APPENDICE

24. Affermazione (segnare solo un'opzione per riga) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

	(FD) 1	(D) 2	(PD) 3	(PA) 4	(A) 5	(FA) 6
"Posso utilizzare una varietà di strategie di valutazione (ad esempio, valutazione del portfolio, test modificati, valutazione basata sulle prestazioni, ecc.)".	<input type="checkbox"/>					
"Sono in grado di fornire una spiegazione o un esempio alternativo quando gli/le studenti/esse sono confusi/e."	<input type="checkbox"/>					
"Sono sicuro/a nel progettare compiti di apprendimento in modo tale da soddisfare le esigenze individuali degli studenti e delle studentesse con disabilità".	<input type="checkbox"/>					
"Sono in grado di valutare con precisione quali progressi hanno fatto gli studenti e le studentesse nella materia insegnata".	<input type="checkbox"/>					
"Sono in grado di fornire sfide appropriate per studenti e studentesse molto capaci."	<input type="checkbox"/>					
"Sono sicuro/a della mia capacità di far lavorare gli studenti e	<input type="checkbox"/>					

EFFICACIA COLLETTIVA, SVILUPPO PROFESSIONALE E TRASFORMAZIONE DELLE PROSPETTIVE DI
SIGNIFICATO: UN'INDAGINE EMPIRICA CON GLI/LE INSEGNANTI DI SOSTEGNO

le studentesse in
coppia o in piccoli
gruppi."

"Sono sicuro/a della
mia capacità di
prevenire
comportamenti
distruttivi in classe
prima che si
verifichino."

"Posso controllare un
comportamento
distruttivo in classe."

"Sono in grado di
calmare uno/a
studente/essa che è
oppositivo/a o
rumoroso/a."

"Sono in grado di far
seguire agli studenti e
alle studentesse le
regole della classe."

"Sono sicuro/a
quando ho a che fare
con studenti/esse
che sono fisicamente
aggressivi/e".

"Posso esplicitare le
mie aspettative sul
comportamento degli
studenti e delle
studentesse".

"Posso supportare le
famiglie ad aiutare
i/le loro figli/e ad
andare bene a
scuola".

"Se uno/una
studente/essa sta
fallendo, posso
adattare il mio
insegnamento per
aiutarlo/a ad avere
successo."

APPENDICE

"Sono in grado di lavorare insieme ad altri/e professionisti/e e personale (ad es. operatori/operatrici, altri/e insegnanti) per insegnare agli studenti e alle studentesse con disabilità in classe."

"Sono sicuro/a della mia capacità di coinvolgere i genitori nelle attività scolastiche dei/delle loro figli/e con disabilità".

"Posso collaborare con altri/e professionisti/e (ad esempio altri/e insegnanti, esperti/e o logopedisti/e) nella progettazione di piani educativi per studenti/esse con disabilità".

"Mi sento sicuro/a nell'informare coloro che sanno poco delle leggi e delle politiche relative all'inclusione degli studenti e delle studentesse con disabilità".

GRAZIE PER AVER COMPLETATO IL QUESTIONARIO

Acconsento al trattamento in forma anonima dei dati rilevati dal presente questionario

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

RICONOSCIMENTI

Questi tre anni di dottorato sono stati intensi e carichi di significato. Ringrazio i membri del Collegio che ogni anno mi hanno considerato competente e valida per poter andare avanti in questo percorso. Il ringraziamento più importante va alla mia tutor, Alessandra Romano¹²³, dalla quale ho potuto apprendere più di quanto potessi immaginare in funzione del mio sviluppo professionale, in primo luogo, ma anche personale come effetto secondario. Grazie alla sua disponibilità, alle sue revisioni e alle sue critiche costruttive ho migliorato le mie capacità organizzative, comunicative, di analisi critica e di scrittura. Consapevole di avere lei come guida e supporto, ho potuto sperimentarmi in un approccio più quantitativo e, così, uscire dalla mia *comfort zone* della ricerca prettamente qualitativa. A questo ricollego il prezioso aiuto datomi da Marika Rullo¹²⁴ che mi ha permesso di comprendere meglio le parti inerenti all'analisi statistica e che ha revisionato il lavoro statistico finale, e di questo la ringrazio. A riguardo, ho avuto l'opportunità di utilizzare un questionario composto da quattro scale già validate a livello internazionale e nazionale; pertanto, desidero ringraziare gli autori delle scale per la disponibilità data. In particolare, a livello nazionale Paola Aiello¹²⁵, Maurizio Sibilio¹²⁶ e il loro team di ricerca per la versione italiana della scala TEIP; a livello internazionale un doveroso ringraziamento va a Umesh Sharma¹²⁷ autore di tutte le scale utilizzate, il quale ha anche supervisionato la raccolta dei dati di questa ricerca; ulteriore riconoscimento va a Chris Forlin¹²⁸ e Tim Loreman¹²⁹ con i quali Umesh Sharma ha costruito la scala TEIP, a Dr. Kate Jacobs¹³⁰ che insieme a Umesh Sharma hanno realizzato le scale AIS e ITICS, e a tutto il team con cui Umesh Sharma ha costruito la scala TEIP-C.

Concludo con dei riconoscimenti più informali ma necessari.

Ringrazio Marco Beoni e Maria Cristina Berti che hanno contribuito alla costruzione di questo elaborato revisionandolo in termini di sintassi e costruzioni grammaticali. La mia grande famiglia allargata mi ha supportata e sopportata in

¹²³ Professoressa Associata, Università degli Studi di Siena, Italia.

¹²⁴ Ricercatrice, Università degli Studi di Siena, Italia.

¹²⁵ Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Salerno, Italia.

¹²⁶ Professore Ordinario, Università degli Studi di Salerno, Italia.

¹²⁷ Professore Ordinario, Monash University, Australia.

¹²⁸ Consulente internazionale per l'istruzione/educazione.

¹²⁹ Professore Ordinario, Concordia University, Canada.

¹³⁰ Monash University, Australia.

questi anni: dalle persone più vicine alla famiglia del mio compagno, dagli/lle amici/he ai/lle colleghi/e, il sostegno di ognuno/a di loro ha permesso che arrivassi fino a qui.

BIBLIOGRAFIA

- Ahiavi, M., & Thomas, S. (2021). Teachers' opinions on the implementation of inclusive programme at odukpong kpehe cluster of school in Awutu Senya East municipality. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 9(2).
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of research in special educational needs*, 12(3), 132-140.
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331.
- Ahsan, M. T., & Sharma, U. (2018). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81-97.
- Ahsan, M. T., Deppeler, J. M., & Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 517-535.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012a). Challenges to prepare pre-service teachers for inclusive education in Bangladesh: Beliefs of higher educational institutional heads. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(2), 241-257.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012b). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, 8(2), 1-20.
- Aiello, P. (2018). Introduzione. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 3-6). Napoli: EdiSES.
- Aiello, P., & Sharma, U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 207-219.
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 175-188.

- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 13-28.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 20, 10-24.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 64-87.
- Ainscow (2022). Foreword. In Collet, J., Naranjo, & Soldevila-Pérez, J (Eds.), *Global inclusive Education. Lessons from Spain* (pp. v-xi). Springer Cham.
- AL-Qallaf, B. J., Alshou, H. J., & Alenezi, N. S. (2021). Barriers of the Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream Classes from Pre-service Teachers' Viewpoints. *International Journal for Research in Education*, 45(3), 302-341.
- Alhumaid, M. M. (2021). Physical Education Teachers' Self-Efficacy toward Including Students with Autism in Saudi Arabia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13197.
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers Psychology*, 12.
- ALTarawneh, R. K. (2021) Attitudes Pre-service teachers towards Inclusion of Students with Visual Impairment and Blindness. *Turkish online journal of qualitative inquiry (TOJQI)*, 12(8), 3643-3652
- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Amatori, G., Bianco, N. D., Capellini, S. A., & Giaconi, C. (2021). Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(1).
- Anello, F., & Ferrara, G. (2018). Efficacia del tirocinio per lo sviluppo di consapevolezza critica in futuri insegnanti di sostegno. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 330-359.
- Antonietti, M. (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria.

- Uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 155-174.
- Aprile, K. T., & Knight, B. A. (2020). Preservice Teachers' Perceptions of Inclusive Education: The Reality of Professional Experience Placements. *Australasian journal of special and inclusive education*, 44(2), 88-101.
- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125-140.
- Argyris, C., & Schön, D. A., (1998). *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini.
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M., & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, 11(8), 413.
- Ashton, P.T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman, NY: White Plains.
- Avanzi L., Balducci C., Fraccaroli F. (2013). Contributo alla validazione italiana del Copenhagen Burnout Inventory (CBI). *Psicologia della Salute*, 2, 120-135.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Bailey, J. (2004). The validation of scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australasian Psychologist*, 39 (1), 76-87.
- Baker-Ericzén, M. J., Garnand Mueggenborg, M., & Shea, M. M. (2009). Impact of Trainings on Child Care Providers' Attitudes and Perceived Competence Toward Inclusion: What Factors Are Associated With Change? *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 196-208.
- Bala, I. (2021). Attitude Of Teachers Towards Inclusive Education In Relation To Their Perceived Self-Efficacy To Teach In Inclusive Classroom. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(10), 7223-7228.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. NJ, Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.
- Bandura, A. (1996). Il senso di autoefficacia personale e collettivo. In A. Bandura (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, (pp. 13-69). Trento: Edizioni Erickson.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization*, 185-241.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (Ed.). (1996). Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione. Edizioni Erickson.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2).
- Baş, G. (2021). Factors Influencing Teacher Efficacy in Inclusive Education. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1-14.
- Bauby, J-D. (1997). *Lo scafandro e la farfalla*. Milano: Ponte alle grazie.
- Belková, V., Zólyomiová, P., Petrík, Š. (2021). Inclusive education in practice: teachers' opinions and needs. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 14(9), 1286–1298.
- Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Sciences & Society*, 1.
- Bellacicco, R., & Dell'Anna, S. (2019). Trend e gap nella ricerca sull'inclusione scolastica in Italia: una Mapping Review. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, 26(45).
- Besozzi, E., & Colombo, M. (2020). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*. Guerini e Associati.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione. *Italia. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 485-509.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2018). *Completing your qualitative dissertation: A road map from beginning to end*. SAGE Publishing
- Bocci, F. (2014). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), 139-153.

- Bocci, F. (2015). Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, (pp. 85-166). Milano: La Scuola
- Bocci, F., Dimasi, E., Guerini, I., & Travaglini, A. (2019). Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l'inclusione. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, 73-83.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(1).
- Bocci, F., Guerini, I., Leopardi, V., Marsano, M., Travaglini, A. (2018). Risorsa o ancora problema? I disturbi Specifici di Apprendimento nella percezione di insegnanti e studenti della Scuola Secondaria di II grado. Una indagine esplorativa nell'ottica dei Disability Studies. In Lucisano P. (a cura di), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno* (Atti del Convegno Internazionale SIRD), (pp. 437-444). Lecce: PensaMultimedia.
- Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2021). General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship building strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Brookfield, S. D. (1997). Assessing critical thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 75, 17-29.
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Caldin, R. (2019). Inclusione. In D'Alonzo L. (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*, (pp. 259-264). Brescia: Morcelliana.
- Caldin, R. (2019). Integrazione. In D'Alonzo L. (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*, (pp. 274-277). Brescia: Morcelliana.
- Caldin, R. (2020). La memoria e l'innovazione. L'impegno della pedagogia speciale tra radici e prospettive educative. In R. Caldin (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale/1*, (pp. 11-32). Trento: Erickson.
- Caldin, R. (a cura di) (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale/1: le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Caldin, R. (a cura di). (2021). *Pedagogia speciale e didattica speciale/2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.

- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 17(1), 18–48. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-20600>
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141-149.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*. Edizioni Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2020). Il paradigma inclusivo. *L'integrazione scolastica*, 19 (4), pp. 158-166
- Canevaro, A. (2021). Introduzione. Chiaroscuri dell'integrazione: verso l'inclusione? In A. Canevaro, R. Ciambrone, & S. Nocera (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi riflessioni e prospettive future*, (pp. 17-28). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (a cura di). (2021). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Salvatore, N. (a cura di). (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher education quarterly*, 30(3), 65-79.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 5.
- Chiappetta Cajola, L. (2018), La formazione degli insegnanti tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*, (pp. 23-30). Napoli: Edises.
- Chiappetta Cajola, L. (2020). Ambienti di apprendimento per l'inclusione: strategie didattiche e processi regolativi nella visione dinamica e diacronica del «funzionamento umano». In R. Caldin (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale/1*, (pp. 111-134). Trento: Erickson.
- Chiorri, C. (2010). *Fondamenti di psicometria*. Milano: McGraw-Hill.

- Ciambrone, R. (2018). Il concetto di teacher agency e il sistema inclusivo in Italia. In M. Sibilio e P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti*, (pp.147-158). Napoli: EdiSES.
- Ciambrone, R. (2021). La via italiana all'inclusione. Il confronto con altri Paesi europei e le prospettive dell'inclusione scolastica. In A. Canevaro, R. Ciambrone, & S. Nocera (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi riflessioni e prospettive future*, (pp. 109-145). Trento: Erickson.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (16), 207-234.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education*, 60(4), 323-337.
- Colombo, M. (1997). Il gruppo come strumento di ricerca sociale: dalla comunità al focus group. *Studi di sociologia*, 205-218.
- Compagno, G., Anello, F., & Pedone, F. (2020). Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 320-337.
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative health research*, 22(10), 1435-1443.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Colomer Diago, C., Miranda, A., & Shepherd, K. G. (2018). Attitudes of primary school teachers in three western countries toward learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 51(1), 43-54.
- Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2018). La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri, (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea: progetti e proposte per il cambiamento*, (pp. 137-150). Pisa: Edizioni ETS.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? «*L'integrazione scolastica e sociale*», 17(1), 11-19.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- Cottini, L. (2020). La ricerca empirica in pedagogia e didattica speciale: quale metodologia? In R. Caldin (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale/I*, (pp.99-110). Trento: Erickson.

- Cottini, L., & de Caris, M. (2020). *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base iCF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*. Firenze: Giunti Edu.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2013). Evidence based education and special education: a possible dialogue. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 65-82.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015a). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale*. Carocci.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015b). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 116-128.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(2).
- Cottini, L., Munaro, C., & Costa, F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione*. Firenze: Giunti Edu.
- Covelli, A., & de Anna, L. (2020). La qualité de l'éducation inclusive en Italie: le regard des enseignants en formation sur l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. *Alter*, 14(3), 175-188.
- Covelli, A., & de Anna, L. (2021). La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica: le valutazioni degli insegnanti. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 81-101.
- Covelli, A., Utgé, M. S., & Moliterni, P. (2021). Formazione iniziale all'insegnamento e specializzazione sul sostegno: analisi sui titoli di accesso e i rendimenti dei corsisti. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(1).
- Coviello, J., & DeMatthews, D. E. (2021). Failure is not final: principals' perspectives on creating inclusive schools for students with disabilities. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 514-531.
- Cramerotti, S., Ianes, D., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Trento Erickson
- Cramerotti, S., Ianes, D., & Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson
- Creswell J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4th Ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (Vol. 7). Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Creswell, J. W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, *01-Creswell (Designing)-45025*.

- Creswell, J.W. & Guettermann, T. C. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th Ed.). Boston, MA: Pearson Edition.
- d'Alonzo, L. (2015). La didattica speciale e le sue problematiche. In L. d'Alonzo, F. Bocci, & S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, (pp. 9-84). Milano: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- d'Alonzo, L. (2022). Il corso di specializzazione sul sostegno: considerazioni e proposte dopo 10 anni di esperienza. *NUOVA SECONDARIA*, 6 febbraio 2022, 60-69.
- d'Alonzo, L. (a cura di). (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La scuola.
- d'Alonzo, L., Canevaro, A., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Erickson.
- D'Angelo, I., Paviotti, G., Giaconi, C., & Rodrigues, M. B. (2021). Professional competences of pre-service teachers: from the F2F to the online learning programme. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 106-121.
- Damiani, P., & Paloma, F. G. (2020). "Dimensioni-ponte" tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 91-110.
- Davis, R. S., & Layton, C. A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *NATIONAL SOCIAL SCIENCE JOURNAL*, 36.
- De Angelis, M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(1).
- de Anna, L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 109-127.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale: integrazione e inclusione*. Carocci.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (a cura di). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé

- Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability*, 9(1), 41-59.
- De Caroli, M. E., Sagone, E., & Falanga, R. (2007). Sé professionale e atteggiamenti sociali verso la disabilità negli insegnanti di sostegno della scuola dell'infanzia, primaria e media inferiore. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 3, 15-26.
- De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Benevene, P., Fiorilli, C., & Iezzi, F.D. (2015). Copenhagen Burnout Inventory (CBI): proprietà psicometriche e scoring. In C. Fiorilli, S. De Stasio, P. Benevene, L. Cianfriglia, R. Serpieri (a cura di), *Salute e benessere degli insegnanti italiani*, (pp. 97-105). Milano: FrancoAngeli.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Chiarito, G., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Fattori predittivi nel burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria. *Psicologia dell'educazione*, 2-3/2015. Libreria Ariosto.
- Dell'Anna, S. (2021). *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo: Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-) miglioramento*. Milano: FrancoAngeli.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2(2), 202-217.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Demo, H., & Seitz, S. (2021). Principi per una progettazione didattica inclusiva, *Educational Reflective Practices*, 2(2SpecialIssue), 96-107.
- Dettori, G. F., & Letteri, B. (2021). L'importanza della meta-cognizione per un apprendimento inclusivo: un'indagine con docenti di classe e di sostegno. *Integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 102-123.
- Di Nuovo, S., & Hichy, Z. (2007). *Metodologia della ricerca psicosociale*. Bologna: Il mulino.
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014a). Evaluation of teaching and relational competencies for a flexible integrated didactic strategy: the CDVR questionnaire. In *Congreso Universidad*.
- Dovigo, F. (2008) Introduzione. In F. Dovigo & D. Ianes (a cura di), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Edizioni Erickson. (edizione originale Booth, T., & Ainscow, M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (revised edition 2002))
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.

- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Erdas, F. E. (2002). *Partecipazione e differenza: l'identità come progetto*. Roma: Bulzoni.
- Eron, L. (2021). Tutor Capacity Building Efficacy in Preservice Teacher Preparation for Inclusive Schools: An Exploratory Study. *Open Journal of Social Sciences*, 9(7), 398-413.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa - Side ed opportunità*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Evans, L. (2015). Professionalism and professional development: what these research fields look like today—and what tomorrow should bring. *Hillary place papers*, 2, 1-12.
- Fabbri, L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, 149-154.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 68-88.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Favorini, A. M. (2009). *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Fermani, A., & Taddei, A. (2020). Valutare la self-efficacy all'Università. Uno studio pilota nel corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1).

- Ferrara, G., & Pedone, F. (2019). Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 221-233.
- Fiorilli C., De Stasio S., Benevene P., Iezzi M.S., Pepe A., Albanese O. (2015). Copenhagen Burnout Inventory (CBI): a validation study in the Italian teacher population. In *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(3).
- Fiorucci, A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 165-182.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 68-80.
- Fogaro, F. (2019). La prima emergenza è sconfiggere la delega, la vera scommessa la corresponsabilità educativa. In F. Fogaro & G. Onger, *La nuova legge sull'inclusione*, pp. 21-27. Trento: Erickson.
- Fogaro, F., & Onger, G. (2019). *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del Dlgs 66*. Trento: Erickson.
- Forlin C., Earle C., Loreman T. e Sharma U. (2011), The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. «*Exceptionality Education International*», 21(3), 50-65.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 39(1), 17-32.
- Forlin, C., & Lian, M-G. J. (Eds.) (2008), *Reform, Inclusion & Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region*. Routledge.

- Forlin, C., & Loreman T. (Eds.) (2014). *Measuring Inclusive Education*. Volume 3. Emerald Group Publishing Limited.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), pp. 54-65.
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *The Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38.
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718-730.
- Gariboldi, A., Antonietti, M., Bertolini, C., Pintus, A., & Pugnaghi, A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 287-304
- Gaspari, P. (2004). La complessità delle competenze dell'insegnante specializzato. *L'integrazione scolastica e sociale*.
- Gaspari, P. (2015). Le competenze dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva. In L. de Anna, P. Gaspari & A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, (pp.90-103). Milano: FrancoAngeli
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano, FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special education for Inclusion*, vol. 4, n. 2, pp. 31-44
- Gaspari, P. (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più Didattica*, 3(1)
- Ghedini, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Research*, (18), 145-162.

- Ghirotto, L. (2020) *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Tichkosky, T., Vasalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A. D., & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione: per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantieghem, W. (2021). Exploring pre-service teachers' beliefs and practices about two inclusive frameworks: Universal Design for Learning and differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103503.
- Hackett, G. (1996). L'autoefficacia nella scelta della carriera e nella crescita professionale. In A. Bandura, *Il senso di autoefficacia*, (pp. 277-312). Trento: Edizioni Erickson.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational behavior*, 18(3), 326-339.
- Hecht, P., Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2017). Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(1), 269–282.
- Hooijer, E. L., Van Der Merwe, M., & Fourie, J. (2021). Symbolic Representations as Teachers Reflect on Inclusive Education in South Africa. *African Journal of Teacher Education*, 10(1), 127-152.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
- Hyseni Duraku, Z., Jahiu, G., Likaj Shllaku, E., Boci, L., & Shtylla, H. (2021). Albanian Preschool Personnel's Perceived Obstacles to Implementing Effective Inclusive Education. In *Frontiers in Education* (p. 136). Frontiers.
- Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, pp. 589-598.
- Ianes, D. (2014a). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 35-53.
- Ianes, D. (2014b). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. NUOVA EDIZIONE. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2019). *Didattica e inclusione scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo*. Milano: FrancoAngeli
- Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.

- Ianes, D. (2021a). Un'altra didattica è possibile (e necessaria) per una scuola inclusiva e universale. In Canevaro, A. & Ianes, D. (a cura di), *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, (pp. 9-29). Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2021b). Prefazione. In S. Dell'Anna, *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo*, (pp. 9-13). Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2016). *Orizzonte inclusione: Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2019). La classe inclusiva come ambiente di apprendimento integrato. In D. Ianes, S. Cramerotti, & C. Scapin, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato (PEI)*, (pp.295-422). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D., & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109-128.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato (PEI)*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49(3), 249-263.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Isidori, M. V. (2018). Il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Recenti acquisizioni sulla didattica inclusiva e sulla formazione dell'insegnante di sostegno come azione di sistema: evidenze. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(3), 245-258.
- Junaidi, A. R., Sunandar, A., Yuwono, J., & Ediyanto, E. (2021). Elementary school teachers' perception of inclusive education in east Java, Indonesia. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(3), 346-355.
- Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103454.
- Konstantinovich, E. V., Tafintseva, L. M., Dormidontov, R. A., & Dolmatova, V. N. (2021). Assessment of the quality of inclusive education in general education organizations of Russia. *Amazonia Investiga*, 10(45), 185-197.

- Koskei, R. J., Chang'ach, J. K., & Kerich Egesa, M. (2020). The role of teachers' perceptions in the implementation of inclusive Education in Uasin Gishu County, Kenya. *Journal of research & method in education*, 10(4) VII pp. 45-54.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., Christensen, K. B. (2005), The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19 (3), 192-207.
- Kroesch, A. M., & Peeples, K. N. (2021). High School General Education Teachers' Perceptions of Students with Significant Disabilities in Inclusive Settings. *Research, Advocacy, and Practice for Complex and Chronic Conditions*, 40(1), 26-41.
- Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W. (2021, March). Beliefs and attitudes toward inclusion of student teachers and their contact with people with disabilities. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 650236). Frontiers Media SA.
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297.
- Kuyini, A. B., Desai, I., & Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526.
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009-1023.
- Lappa, C. S., & Mantzikos, C. N. (2021). Are Greek special education teachers in favour of the inclusion of pupils with intellectual disability? an online survey. *European Journal of Special Education Research*, 7(4).
- Lascioli, A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 183-192.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of vocational Behavior*, 30(3), 347-382.
- Lewis, I., Corcoran, S. L., Juma, S., Kaplan, I., Little, D., & Pinnock, H. (2019). Time to stop polishing the brass on the Titanic: Moving beyond 'quick-and-dirty' teacher education for inclusion, towards sustainable theories of change. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 722-739.
- Liberati A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, j., Moher, D. (2009) The PRISMA

- statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of clinical epidemiology*, 62(10), e1-e34.
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. In *Oxford research encyclopedia of education*.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150-159.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 27-44.
- Losberg, J., & Zwozdiak-Myers, P. (2021). Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers and teaching assistants in England. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21.
- Low, H. M., Lee, L. W., Ahamd, A. C., & Khadar, N. Z. A. (2021). Preparing Malaysian Pre-Service Teachers to Teach Students with Autism Using E-Module 'The Story of Khamdy'. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 14, 47-56.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2009). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Maher, A. J., & Vickerman, P. (2018). Ideology influencing action: special educational needs coordinator and learning support assistant role conceptualization and experiences of special needs education. *Special Educational Needs*, 18(1), 15–24.
- Makuya, D., & Sedibe, M. (2021). Exploring the Challenges that are Faced by Teachers in the Implementation of Inclusive Education at Grade 9 Level IN Gauteng North District Schools in South Africa. *Interchange*, 52(4), 561-576.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Mansfield, C. F., & Woods-McConney, A. (2012). "I didn't always perceive myself as a science person": Examining efficacy for primary science teaching. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(10), 37-52.
- Marcone, R., & Caputo, A. (2021). Covert-overt prejudices towards the intellectual disabilities at school: A study on teachers and non-teachers of southern Italy. *Current Psychology*, 1-8.
- Marradi, A. (2007), Pavsic, R., & Pitrone, M. C. (a cura di). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Marsick V. J., & Neaman A. (2018). Adult Informal Learning. In N. Kahnwald & V. Täubig V. (Eds.), *Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Marsick, V. J., & Maltbia, T. E. (2009). The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills. *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, 160-171.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 265-274.
- Mastrothanas, K., Zervoudakis, K., & Xafakos, E. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 9(1), 28-51.
- Medeghini, R. (2015) (a cura di). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. T. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Miato, L., & Miato, S. A. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & TP Group. (2015). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *Evidence* 7(6): e1000114.
- Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7(2), 129-142.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: PensaMultiMedia.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 335-349.
- Montesano, L., & Straniero, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309-321.

- Montesano, L., Straniero, A. M., & Valenti, A. (2021). Sistema di credenze dei futuri insegnanti di sostegno. Un'indagine condotta presso l'Università della Calabria. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1).
- Montgomery, A., & Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes and concerns about inclusion of student with developmental disabilities. *Exceptionality Education international*, 24, 1, 18-32
- Moosa, M., & Bekker, T. (2021). Initial Teacher Education students' conceptualisation of inclusive education. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (85), 55-74.
- Mora-Castelletto, V., Muñoz-Montes, M. M., Pozo-Tapia, F., Fuentes-López, E., Alves, G. Â. D. S., & Rivera-Bahamonde, C. (2021). Effect of an intervention on teachers' and teaching assistants' attitudes and academic expectations concerning the educational inclusion of students with Down's Syndrome. *Revista CEFAC*, 23.
- Moreno, L., Gamarra, F., & Canese, V. (2021). Pre-service teachers' perspectives and attitudes towards inclusive education at a private EFL language institute in Asunción, Paraguay. *NEMITYRA: Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación*, 3(1), 1, 139.
- Morganti, A. (2012). Evidence Based Education e didattica speciale: un inquadramento. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 10, 315–327
- Morganti, A., & Bocci, F. (a cura di) (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti
- Morganti, A., & Signorelli, A. (2016). Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 123-138.
- Morris, C., & Sharma, U. (2011). Facilitating the inclusion of children with vision impairment: Perspectives of itinerant support teachers. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 191-203.
- Mpu, Y., & Adu, E. O. (2021). The challenges of inclusive education and its implementation in schools: *The South African perspective. Perspectives in Education*, 39(2), 225-238.
- Mullick, J., Sharma, U., & Deppeler, J. (2013). School teachers' perception about distributed leadership practices for inclusive education in primary schools in Bangladesh. *School Leadership & Management*, 33(2), 151-168.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 175-190.

- Mura, A. (2015). L'insegnante specializzato. Radici e ali. In L. de Anna, P. Gaspari & A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, pp. 27-43. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2017). Il contributo delle associazioni delle persone disabili e dei loro familiari allo sviluppo dei processi di integrazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), 427-434.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVI, 10, 108-112.
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVI, 10, 108-112.
- Mura, A. (2021). Pedagogia speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative. In R. Caldin (a cura di). *Pedagogia speciale e didattica speciale/2*, (pp. 89-98). Trento: Erickson.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 260-273.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Italian Journal of Educational Research*, (12), 99-120.
- Muscarà, M. (2018). *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno: la specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nocera, S. (2021). L'evoluzione storica del processo di inclusione scolastica in Italia (1968-2020), in A. Canevaro, R. Ciambrone, e S. Nocera (ed.), *L'inclusione scolastica in Italia*, (pp. 61-88). Erikson: Trento.
- Norwich, B., & Nash, T. (2011). Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 2-11.
- Núñez, R., & Rosales, S. (2021). Inclusive Education: Perceptions and attitudes among Filipino high school teachers. *The Asian ESP*, 17(6.1), 151-172.
- Onger, G. (2019). C'era una volta l'handicappato. In F. Fogarolo & G. Onger, *La nuova legge sull'inclusione*, (pp. 13-19). Trento: Erickson.

- Onyesom, M., & Igberaharha, C. O. (2021). Inclusive Values and Pedagogies Needed by Business Studies Teachers for Effective Inclusive Education in Secondary Schools. *International Journal of Education and Practice*, 9(1), 220-229.
- Organizzazione mondiale della sanità. (2004). *ICF versione breve. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Edizioni Erickson.
- Orrù, S. (2019). Diritto all'istruzione della persona con disabilità e tutela civilistica. In Petretto, D. R., Bariffi, F., Jiménez, E. P., Pilia, R., Volterra, S., & Masala, C. (a cura di). *I Bisogni Educativi Speciali Il Diritto All'istruzione In Una Prospettiva Inclusiva*. Napoli: Jovene Editore
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., & Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 168-182.
- Page, A., Berman, J., & Serow, P. (2020). Parent and Teacher Attitudes Towards Inclusive Education in Nauru. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(2), 116-128.
- Palmieri C. (2018). Agire l'inclusione sociale: condizioni di possibilità e limiti del lavoro educativo. In Polenghi S., Fiorucci M. & Agostinetto L. (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, (pp. 133-142). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Parente M. (2017), Per una cultura dell'inclusione: dalla scuola alla società. In M. Parente (a cura di), *Percorso tematico: per una scuola inclusiva: un percorso di lettura e filmografico*, (pp. 1-10). «Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza», n. 3.
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. R. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Firenze: Mondadori università.
- Pellegrini, M. (2019). The use of systematic reviews of research in Adult Education: perspectives and trends. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 467-476.

- Pellerey, M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'Istruzione e la Formazione Professionale*, 34(1).
- Perla, L., Vinci, V., Tamborra, V., & Masciopinto, M. (2016) (a cura di). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Petretto, D. R., Bariffi, F., Jiménez, E. P., Pilia R., Volterra, S., & Masala, C. (Eds.) (2019). *I bisogni educativi speciali. Il diritto all'istruzione in una prospettiva inclusiva*. Napoli: Jovane Editore
- Piazza, V. (2009). *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*. Edizioni Erickson.
- Pilgrim, M., Hornby, G., Everatt, J., & Macfarlane, A. (2017). Evaluation of an innovative programme for training teachers of children with learning and behavioural difficulties in New Zealand. *Educational review*, 69(3), 337-348.
- Pinnelli, S. (2015). Tecnologie didattiche e apprendimento. In L. d'Alonzo, F. Bocci, & S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, (pp. 167-244). Milano: La Scuola.
- Pinnelli, S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 183-194.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2020). *Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Dai costrutti alla pratica didattica*. Trento: Erickson.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2021). Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Sperimentazione e monitoraggio del modello PEI-ICF UniSalento. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1).
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of educational research*, 86(4), 247-253.
- Porakari, J., Sevala, B., Miniti, P., Saemane, G., Sharma, U., & Forlin, C. (2015). Solomon Islands school leaders readiness for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 863-874.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19, 1, pp. 81-108.
- Puliatte, A., Martin, M., & Bostedor, E. (2021). Examining Preservice Teacher Attitudes and Efficacy about Inclusive Education. *SRATE Journal*, 30(1), 1-10.

- Ravet, J., & Mtika, P. (2021). Educational inclusion in resource-constrained contexts: a study of rural primary schools in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education*, 1-22.
- Reynaga-Peña, C. G., Sandoval-Ríos, M., Torres-Frías, J., López-Suero, C., Lozano Garza, A., Dessens Félix, M., ... & Ibanez, J. G. (2018). Creating a dialogic environment for transformative science teaching practices: towards an inclusive education for science. *Journal of Education for Teaching*, 44(1), 44-57.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (a cura di). (2012). Conclusioni: complessità e sostenibilità. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, (pp. 407-412). Brescia: La Scuola.
- Rizzo, A. L. (2016). L'expertise dell'insegnante di sostegno per l'inclusione scolastica: pratiche didattiche e dati di ricerca. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(2).
- Rizzo, S., Frolli, A., Cavallaro, A., Sinigaglia, G., & Scire, S. (2021). Social Representation of Disability and Teachers. *Education Sciences*, 11(6), 266.
- Rodari, G. (1985). Il secondo libro delle filastrocche. Torino: Einaudi
- Rodríguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism research and treatment*, 2012.
- Romano, A. (2019). Collaborative practices for inclusive perspectives and beliefs in preservice teachers: the case of the training course for teachers for special needs students. *Educational Reflective Practices*, (2) 19-36.
- Romano, A. (2020). *Diversity & disability management. Esperienze di inclusione sociale*. Firenze: Mondadori.
- Romano, A. (2022). Metodologie performative per lo sviluppo professionale dei docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 225-238.
- Romano, A., & Bosco, N. (2022). Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi: un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti. *Educational Reflective Practices*, Open Access, 1/2022, 115-130.
- Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (2021). La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1).
- Rossi, P. G., & Giaconi, C. (2016). *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. FrancoAngeli.
- Round, P. N., Subban, P. K., & Sharma, U. (2016). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 185-198.
- Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.

- Sakarneh, M., Katanani, H., & Alrahamneh, A. (2021). Inclusion of students with autism spectrum disorder in the Jordanian regular classrooms: Teachers' perspectives. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 20(2), 79-91.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Sannipoli, M., & Gaggioli, C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1).
- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57-74.
- Santos, J., César, M., & Hamido, G. (2013). Teachers and other educational agents' sentiments, attitudes and concerns about inclusion: portuguese data. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 157-172.
- Sartori, R., & Rappagliosi, C. M. (2011). Stress e insegnamento: contributo all'indagine sulle strategie di coping degli insegnanti in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(4), 147-165.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli
- Schwab, S., Resch, K., & Alnahdi, G. (2021). Inclusion does not solely apply to students with disabilities: Pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2019): How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? – psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices, *International Journal of Inclusive Education*.
- Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2022). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? Psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61-76.
- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31-39.
- Scull, J., Phillips, M., Sharma, U., & Garnier, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 497-506.

- Senato della Repubblica (2012). *La Costituzione della Repubblica Italiana*. Tipografia del Senato.
- Sgambelluri, R., & Vinci, V. (2020). Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati. *Formazione & insegnamento*, 18(1), 362-375.
- Shah, N. H., & Ahmed, S. Z. (2021). Inclusive Education in Azad Jammu and Kashmir: A Cross-Sectional Survey of Secondary Schools. *sjesr*, 4(2), 359-365.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53–66.
- Sharma, U. (2018). Preparing to teach in inclusive classrooms. In *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1-22). Oxford University Press.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14.
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23.
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 44(2), 142-155.
- Sharma, U., & O'Connell, M. (2007). Designing for learning: action reflections. *Reflective Practice*, 8(3), 433-446.
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(8), 118-134.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437–446.
- Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2019). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 65-78.
- Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning*, 24(2), 207-217.

- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2).
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & society*, 23(7), 773–785.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. *International journal of special education*, 21(2), 80-93.
- Sharma, U., Forlin, C., Sprunt, B., & Merumeru, L. (2016). Identifying disability-inclusive indicators currently employed to monitor and evaluate education in the Pacific island countries. *Cogent Education*, 3(1), 1170754.
- Sharma, U., Laletas, S., O'Toole, T., Finkelstein, S., Morton, M., Avramidis, E., Grove, C., Laktionava, A., & Kaukko, M. (2019). Preparing Teachers to Include All Learners with Head, Heart and Hands: An International Perspective. *Oral presentation at ECER 2019, Hamburg*. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/46901/>
- Sharma, U., Laletas, S., O'Toole, T., Finkelstein, S., Morton, M., Avramidis, E., ... & Kaukko, M. (2019). Preparing teachers to include all learners with head, heart and hands: an international perspective. In *European Conference for Education Research: ECER 2019: Education in an Era of Risk—the Role of Educational Research for the Future*.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.
- Sharma, U., Loreman, T., & Macanawai, S. (2016). Factors contributing to the implementation of inclusive education in Pacific Island countries. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 397-412.
- Sharma, U., Loreman, T., & Simi, J. (2017). Stakeholder perspectives on barriers and facilitators of inclusive education in the Solomon Islands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 143-151.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331.
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of research in special educational needs*, 15(2), 97-105.

- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(5), 103-116.
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506.
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (a cura di). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (a cura di). (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Sigstad, H. M. H., Buli-Holmberg, J., & Morken, I. (2021). Succeeding in inclusive practices in school in Norway—A qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14.
- Silverman, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Silverman, D. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.
- Smith, E., & Larwin, K. H. (2021). Will They Be Welcomed In? The Impact of K-12 Teachers' and Principals' Perceptions of Inclusion of Students with Disabilities. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, 6(3), 1.
- Sobchenko, T., Bashkir, O., Panchenko, V., Smolianiuk, N., Osova, O., & Peretiaha, L. (2021). Training Future Teachers to Organize the Educational Process in the Conditions of Inclusive Education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1), 114-132.
- Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1).
- Sokal, L., & Sharma, U. (2017). Do I really need a course to learn to teach students with disabilities? I've been doing it for years. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 739-760.
- Song, J., Sharma, U., & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102901.
- Straniero, A., & Montesano, L. (2020). Convinzioni e atteggiamenti rispetto all'inclusione e alla disabilità degli insegnanti di sostegno in formazione all'Università della Calabria.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli e pratiche*. Brescia: La Scuola.

- Subban, P., Bradford, B., Sharma, U., Loreman, T., Avramidis, E., Kullmann, H., Lozano, C. S., Romano, A. & Woodcock, S. (2022). Does it really take a village to raise a child? Reflections on the need for collective responsibility in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-12.
- Subban, P., Round, P., & Sharma, U. (2018). 'I can because I think I can': an investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 348-361.
- Swain, M. K., Behera, L., Kumar, A., & Krishnan, D. (2021). Becoming Inclusive Teachers: Perspectives of Pre-service Teachers of Regional Institute of Education, Bhubaneswar on Inclusive Education. *Learning Community*, 12(01): 27-38.
- Tan, R., Lichtblau, M., Wehmeier, C., & Werning, R. (2021). Preschool teachers' attitudes towards inclusion: a comparison study between China and Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.) (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Teruggi, L. A., Cinotti, A., & Farina, E. (2021). La formazione dei docenti specializzati per il sostegno. Uno studio sul tirocinio indiretto all'Università Milano-Bicocca. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1).
- TreeLLLe, A., Italiana, C., & Agnelli, F. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2019). General preschool and primary university student in greece and their attitudes toward inclusion. *European Journal of Special Education Research*.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy- Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Turkoguz, S., Baran, M. S., Gurbuz, M., Tuysuz, C., & Ugulu, I. (2021). Quantitative evaluation of prospective teachers' views on inclusive education. *European Journal of Education Studies*, 8(10).
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June.

- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.
- Utgé, M. S., Mazzer, M., Pagliara, S. M., & de Anna, L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attività di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 133-146.
- Valenti, A., De Pietro, O., & Sasanelli, L. D. (2017). Una indagine conoscitiva sui modelli didattici adottati dagli insegnanti. *Topologik*, 22, 149–172.
- Vera, J. R. R., Zaccaro, Z. O., Céspedes, J. C., Ledesma, S. M., & Lucio Torres-Romero, E. S. J. F. (2021). Policies for educational inclusion: a review. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(14), 2612-2620.
- Viola, I., Zappalà, E., & Aiello, P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 53-68
- Vogiatzi, X. A., Charitaki, G., & Kourkoutas, E. (2021). Assessing Psychometric Properties of the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale in a Greek-Speaking Sample of In-service Teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17.
- Woodcock, S., Hemmings, B., & Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion? *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(6), 1-11.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., & Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103398.
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and teacher education*, 75, 343-355.
- Yuwono, I., & Okech, J. B. (2021). The Classroom Impact of Trained Special Needs Education Teachers in Selected Schools: An Evaluation Study. In *Frontiers in Education*. Frontiers.
- Zakiah, W. G., Karsidi, R., & Yusuf, M. (2021). The Implementation of Inclusive Educational Policies in Elementary School. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 54(1), 130-140.
- Zhao, S. (1991). Metatheory, metamethod, meta-data-analysis: What, why, and how? *Sociological perspectives*, 34(3), pp. 377-390.

SITOGRAFIA

- Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> Versione italiana: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (visionato il 31 luglio 2022).
- Avviso Prove Finali Università di Siena (2020). *Recependo le ultime disposizioni governative concernenti le misure di prevenzione della diffusione del nCov-19 e alla luce del DM 175 dell'11 marzo 2020, si avvisa che è pubblicato il Decreto Rettorale con cui è autorizzata la modalità di svolgimento a distanza della prova finale del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno a.a. 2018-2019*. <https://www.unisi.it/didattica/formazione-insegnanti/corsi-di-specializzazione-sul-sostegno/aa-2018-19-corsi-di> (visionato il 5 agosto 2022).
- Circolare Ministeriale 22 settembre 1988, n. 262. *Iscrizione e frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm262_88.html (visionato il 16 marzo 2022).
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*”. *Indicazioni operative*. <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20130611/circolare-ministeriale-8-del-6-marzo-2013-strumenti-di-intervento-per-gli-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.pdf> (visionato il 26 aprile 2022).
- Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227. *Interventi a favore degli alunni handicappati*. https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm227_75.html (visionato il 16 marzo 2022).
- CISL, FP (2011). *Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità - V Relazione al Parlamento, 20 luglio 2011*. (visionato il 22 aprile 2022).
- COM (2008). *Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica*. <https://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:IT:PDF
(visionato il 22 aprile 2022).

COM (2010). *Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno verso un'Europa senza barriere.* <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:it:PDF>
(visionato il 22 aprile 2022).

Decreto 30 settembre 2011 (MIUR). *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg> (visionato il 10 febbraio 2022).

Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 24 ottobre 2020. *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 maggio 2020, n. 35, recante «Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19», e del decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, convertito, con modificazioni, dalla legge 14 luglio 2020, n. 74, recante «Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19».* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/10/25/20A05861/sg> (visionato il 28 aprile 2022).

Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 8 marzo 2020. *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/08/20A01522/sg>
(visionato il 28 aprile 2022).

Decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970. *Norme in materia di scuole aventi particolari finalità.* http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr970_75.html (visionato il 28 aprile 2022).

Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994. *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/04/06/094A2245/sg> (visionato il 7 aprile 2022).

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1997, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (visionato il 7 aprile 2022).

- Decreto Direttoriale 21 giugno 2021, n. 188. *Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità.*
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+Direttoriale+n.188+del+21+giugno+2021.pdf/7714287b-b175-2bf4-c7e9-87b24cec5df4?version=1.0&t=1632825930456> (visionato il 28 aprile 2022).
- Decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.* [https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf) per consultare i vari allegati vedi <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html> (visionati il 28 aprile 2022).
- Decreto Interministeriale 7 agosto 2020, n. 90. *Disposizioni concernenti le prove di accesso ai percorsi di specializzazione sul sostegno agli alunni con disabilità.*
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/482871/Decreto+Interministeriale+n.90+del+7-08-2020.pdf/03f9811a-54dc-48d5-b095-4b689aacb329?version=1.0&t=1597228860138> (visionato il 28 aprile 2022)."
- Decreto-legge 17 marzo 2020, n. 18. *Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/08/20G00042/sg> (visionato il 28 aprile 2022).
- Decreto-legge 19 maggio 2020, n. 34. *Misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all'economia, nonché di politiche sociali connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/05/19/20G00052/sg> (visionato il 28 aprile 2022).
- Decreto-legge 24 dicembre 2021, n. 2. *Proroga dello stato di emergenza nazionale e ulteriori misure per il contenimento della diffusione dell'epidemia da COVID-19.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/24/21G00244/sg> (visionato il 28 aprile 2022).
- Decreto-legge 24 marzo 2022, n. 24. *Disposizioni urgenti per il superamento delle misure di contrasto alla diffusione dell'epidemia da COVID-19, in conseguenza della cessazione dello stato di emergenza.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/03/24/22G00034/sg> (visionato il 28 aprile 2022).
- Decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73. *Misure urgenti connesse all'emergenza da COVID-19, per le imprese, il lavoro, i giovani, la salute e i servizi territoriali.*

- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/05/25/21G00084/sg> (visionato il 28 aprile 2022).
- Decreto-legge 6 agosto 2021, n. 111. *Misure urgenti per l'esercizio in sicurezza delle attività scolastiche, universitarie, sociali e in materia di trasporti.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/08/06/21G00125/sg> (visionato il 28 aprile 2022).
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> (visionato il 23 marzo 2022).
- Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/05/19/094G0291/sg> (visionati il 23 marzo 2022).
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.*
<https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf> (visionato il 23 aprile 2022).
- Decreto Legislativo 30 dicembre 2021, n. 228. *Testo del decreto-legge 30 dicembre 2021, n. 228 (in Gazzetta Ufficiale - Serie generale - n. 309 del 30 dicembre 2021), coordinato con la legge di conversione 25 febbraio 2022, n. 15 (in questo stesso Supplemento ordinario), recante: «Disposizioni urgenti in materia di termini legislativi».*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/02/28/22A01375/sg> (28 aprile 2022).
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg> (visionato il 26 aprile 2022).
- Decreto Ministeriale 1° dicembre 2016, n. 948. *Disposizioni concernenti l'attuazione dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno ai sensi del decreto Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni.*
[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOOUFGAB.REGISTRO_DECRETI.0000948.01-12-2016\[1\].pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOOUFGAB.REGISTRO_DECRETI.0000948.01-12-2016[1].pdf) (visionati il 28 aprile 2022).

- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».*
http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf (visionati il 28 aprile 2022).
- Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669.
https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf (visionato il 23 aprile 2022).
- Decreto Ministeriale 2 febbraio 2002. SSIS - *Corso handicap 800 ore.*
<http://attiministeriali.miur.it/anno-2002/febbraio/dm-20022002.aspx> (visionati il 28 aprile 2022).
- Decreto Ministeriale 25 marzo 2013, n. 81. *Regolamento recante modifiche al decreto 10 settembre 2010, n. 249, concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00120/sg> (visionati il 28 aprile 2022).
- Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39. *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021.*
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429> (visionato il 28 aprile 2022).
- Decreto Ministeriale 26 maggio 1998, n.226. *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario.*
http://www.miur.it/0006menu_c/0012docume/0015atti_m/1011_crite.htm
(visionati il 28 aprile 2022).
- Decreto Ministeriale 27 giugno 1995, n.226. *Nuovi programmi corsi di specializzazione ex D.P.R. 970/75.*
http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm226_95.html (visionati il 28 aprile 2022).
- Decreto Ministeriale 3 giugno 1977 *Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da proporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità*
<http://www.integrazionescolastica.it/article/487> (visionato il 28 aprile 2022).

- Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg> (visionato il 28 aprile 2022).
- Decreto Ministeriale 31 marzo 2022, n. 82. *Piano scuola 2021-2022 successivo alla cessazione dello stato di emergenza da Covid-19 aggiornamento.* <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-82-del-31-marzo-2022> (visionato il 28 aprile 2022).
- Decreto Ministeriale 6 agosto 2021, n. 257. «Piano Scuola 2021-2022». *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione.* https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf/212c8420-e07b-7719-8c6c-e6e8f99b175a?version=1.0&t=1628260180226 (visionato il 28 aprile 2022).
- Decreto Ministeriale 8 febbraio 2019, n. 92. *Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni.* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/400076/Prot.+92+del+08-02-2019.pdf/9def6d43-b4b8-48ae-98e5-0a2c476ae35a?version=1.0&t=1549975372608> (visionato il 28 aprile 2022).
- EU (2009). *Istruzione e formazione 2020.* https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/2011/July/d_2_ET%202020%20Sintesi.pdf (visionato il 22 aprile 2022)
- EU (2015). *Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la Cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020) - Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione.* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)) (visionati il 22 aprile 2022).
- Legge 10 marzo 2000, n. 62. *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/03/21/000G0099/sg> (visionato il 7 aprile 2022).
- Legge 11 maggio 1976, n. 360. *Modifica dell'articolo 1 della legge 26 ottobre 1952, n. 1463: "Statizzazione delle scuole elementari per ciechi".* <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:Legge:1976-05-11;360> (visionato il 16 marzo 2022).

- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per riordino delle disposizioni vigenti.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (visionato il 26 aprile 2022).
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/03/17/097G0099/sg> (visionato il 7 aprile 2022).
- Legge 18 marzo 1968, n. 444. *Ordinamento della scuola materna statale.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1968/04/22/068U0444/sg> (visionato il 16 marzo 2022).
- Legge 20 maggio 1982, n. 270. *Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1982/05/22/082U0270/sg> (visionato il 16 marzo 2022).
- Legge 24 luglio 1962, n. 1073. *Provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1962/08/08/062U1073/sg>. (visionato il 16 marzo 2022).
- Legge 25 febbraio 2022, n. 15. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 dicembre 2021, n. 228, recante disposizioni urgenti in materia di termini legislativi.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/02/28/22G00022/sg> (visionati il 28 aprile 2022).
- Legge 28 febbraio del 1986, n. 41. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 1986).*
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1986-02-28;41~art32!vig=> (visionato il 16 marzo 2022).
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg> (visionato il 23 aprile 2022).
- Legge 3 marzo 2009, n. 18. *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.* <https://www.lavoro.gov.it/temi-e>

- priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx (visionato il 10 marzo 2022).
- Legge 30 dicembre 2020, n. 178. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2021 e bilancio pluriennale per il triennio 2021-2023*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/12/30/20G00202/sg> (visionato il 28 aprile 2022).
- Legge 30 dicembre 2021, n. 234. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/31/21G00256/sg> (visionato il 28 aprile 2022).
- Legge 30 gennaio 1971, n. 118. *Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg> (visionato il 16 marzo 2022).
- Legge 31 dicembre 1962, n. 1859. *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1963-01-30&atto.codiceRedazionale=062U1859&elenco30giorni=false (visionati il 16 marzo 2022).
- Legge 31 ottobre 1966, n. 942, *Finanziamento del piano di sviluppo della scuola nel quinquennio 1966 al 1970*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1966/11/15/066U0942/sg> (visionati il 16 marzo 2022).
- Legge 4 agosto 1977, 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-8-4;517> (visionato il 16 marzo 2022).
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> (visionato il 23 marzo 2022).
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg> (visionato il 23 aprile 2022).
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Journal of Educational Research*, 46(3), 670–687.

- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2011). *Note metodologiche per l'organizzazione del lavoro delle commissioni dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle Persone con Disabilità*. <https://sitiarcheologici.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/Documents/Notem etodologicheItalia.pdf> (visionato il 22 aprile 2022).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2021). *Dati istruzione 2020/21*. <https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu> (visionato il 10 febbraio 2022).
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0> (visionato il 23 aprile 2022).
- MIUR (2011). *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459> (visionato il 23 aprile 2022).
- MIUR (2012). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837> (visionato il 24 aprile 2022).
- Nota Ministeriale 16 agosto 2021, n. 1237. *Decreto-legge n. 111/2021 "Misure urgenti per l'esercizio in sicurezza delle attività scolastiche, universitarie, sociali e in materia di trasporti" - Parere tecnico*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385570/nota_n_1237.pdf/cc1a7106-3aa9-0f1f-e874-162e39f843f2?version=1.0&t=1629096967266 (visionato il 28 aprile 2022).
- Nota Ministeriale 17 marzo 2020, n. 388. *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*. https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/2598016 (visionato il 28 aprile 2022).
- Nota Ministeriale 22 novembre 2013, n. 2563. *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013-2014. Chiarimenti*. https://www.istruzione.it/allegati/prot2563_13.pdf (visionato il 26 aprile 2022).
- Nota Ministeriale 25 ottobre 2020. *Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 24 ottobre 2020. Indicazioni attuative*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Nota+n.1927+del+25+otto>

- bre+2020.pdf/bd3065c8-ba9c-c308-fae0-7252a035d75c?version=1.1&t=1603707974956 (visionato il 28 aprile 2022).
- Nota Ministeriale 3 aprile 2019, n. 562. *Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti.*
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+bisogni+educativi+speciali+%28BES%29.+Chiarimenti.pdf/11f6467c-ed40-d793-746a-f3b04a6d4906?version=1.0&t=1555667446450> (visionato il 26 aprile 2022).
- Nota Ministeriale 5 settembre 2016. *Organico dell'autonomia.*
https://www.istruzione.it/allegati/2016/prot2852_16.pdf (visionato il 28 aprile 2022).
- Nota Ministeriale del 17 settembre 2021. *Sentenza n. 9795/2021 del 14/09/2021, TAR Lazio. Indicazioni operative per la redazione dei PEI per l'a.s.2021/2022.*
https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2021/09/m_pi.AOODGSIP.REGISTRO-UFFICIALEU.0002044.17-09-2021-2.pdf (visionato il 28 aprile 2022)
- Nota Ministeriale 10 aprile 2019, n. 12914. *Nota chiarimenti D. M. 92/2019 relativa alle procedure di specializzazione su sostegno sul sostegno.*
http://www.integrazionescolastica.it/upload/art1470/MIUR_nota_12914_10_04_19_sostegno.pdf (visionati il 28 aprile 2022).
- ONU (2015). *Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile: Obiettivo 4 “Fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”.* <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/> (visionato il 22 aprile 2022).
- Quirico, N. (2005). *Documento Falcucci “Le radici dell’integrazione scolastica in Italia”.* 10/07/2005. <http://www.integrazionescolastica.it/article/455> (visionato il 16 marzo 2022).
- Commissione Falcucci (1975). *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati.*
<https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html> (visionato il 16 marzo 2022).
- Senato della Repubblica. (2018). *Costituzione della Repubblica.*
<https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>
 (visionato il 10 febbraio 2022)
- Senato della Repubblica (2012). *La Costituzione della Repubblica Italiana. Tipografia del Senato.*
https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/cost_maggio-2012.PDF
 (visionato il 10 marzo 2022).

- Sentenza della Corte costituzionale 3 giugno 1987, n. 215.*
<https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1987&numero=215> (visionato il 16 marzo 2022).
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education.* <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> (visionato il 10 marzo 2022).
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD).* <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (visionato il 10 febbraio 2022).
- World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (visionato il 10 febbraio 2022).

