

Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. Guidelines for inclusive teacher training.

Giuseppa Compagno, Università degli Studi di Palermo.

Francesca Anello, Università degli Studi di Palermo.

Francesca Pedone, Università degli Studi di Palermo.

ABSTRACT ITALIANO

Dinanzi alle sfide inclusive che la scuola oggi pone, legate al bisogno di comunità, inclusione, rispetto della diversità, si registra la necessità di accrescere una cultura dell'autovalutazione negli insegnanti. Sin dalla formazione iniziale, è opportuno misurare e monitorare un costrutto complesso come quello dell'inclusione, affinché i docenti sviluppino riflessività e consapevolezza, comprensione del contesto, previsione degli effetti della loro azione sugli alunni. In tale prospettiva, è stata condotta una rilevazione delle percezioni sull'agire inclusivo su un campione di 443 insegnanti di sostegno in servizio sul territorio siciliano mediante l'utilizzo del QRQISI, il Questionario di rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle competenze dell'insegnante. L'elaborazione dei primi dati ha messo in rilievo l'orientamento dei docenti verso un processo inclusivo, nonché lo sforzo delle scuole siciliane nell'individuare le linee strategiche per incrementare la qualità dell'inclusione. Il presente lavoro è frutto della ricerca *"Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion"*, avviata nel Marzo 2019 e finanziata dal Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, dell'Università di Palermo e di cui, qui, si resoconta la fase di rilevazione dei primi dati.

ENGLISH ABSTRACT

Considering the inclusive challenges school requires today, connected to the need for community, inclusion, respect for diversity, it is necessary to increase a culture of self-evaluation in teachers. From the very beginning of initial training, it is necessary to measure and monitor a complex construct such as that of 'inclusion', so that teachers develop reflexivity, awareness and better understand the socio-cultural context, and the effects they produce in pupils. In this perspective, a survey of perceptions on inclusive action was conducted on a sample of 443 in service support teachers working in Sicily conducted through the use of QRQISI (Italian acronym for 'Questionnaire for the detection of the inclusive quality of the school and the teacher's skills'). The elaboration of the first survey data highlighted the teachers' increasingly effective orientation towards inclusion and, likewise, the effort of the Sicilian schools in identifying strategic lines to increase the quality of inclusion. This work is the result of the research "Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion", started in March 2019 and funded by the Department of Psychological, Pedagogical Sciences, Physical Exercise and Training, of the University of Palermo, and of which the initial data collection phase is reported here.

Introduzione

Nell'ultimo decennio il proliferare di decreti e di circolari ministeriali ha inteso precisare, anche in considerazione delle rilevanze emergenti da studi e ricerche (1), quale fosse la corretta interpretazione del concetto di bisogni educativi speciali e quali strumenti si dovessero utilizzare per l'inclusione educativa e scolastica.

La normativa recente (2), oltre a risultare talvolta di difficile attuazione per vincoli di diversa natura, ha acceso un vivace dibattito dentro la scuola, tra gli specialisti e nel mondo accademico.

Con l'inclusione insegnanti ed educatori lavorano per offrire agli studenti pari opportunità educative. La preoccupazione costante e l'interrogativo focale riguardano, innanzitutto, i caratteri e i modi della formazione dei docenti capaci di rispondere in modo responsabile ed efficace alla sfida di includere tutti. Dall'educazione della prima infanzia all'università, dalla scuola primaria alla scuola secondaria, i ricercatori si interrogano sulle competenze necessarie per un insegnamento di qualità e accessibile a tutti (de Haro Rodriguez et al., 2020; Lorenzo-Lledó et. al., 2020), al fine di ridurre le situazioni di esclusione degli allievi disabili e/o in difficoltà di apprendimento.

La domanda di attenzione educativa e di differenziazione metodologico-didattica, rivolta alle istituzioni educative da alunni in difficoltà e/o caratterizzati da situazioni problematiche, richiede una risposta che fa appello ad un peculiare profilo professionale.

Lo sviluppo delle competenze professionali negli insegnanti deve essere in linea con i quadri di competenza esistenti, tra i quali si ricordano il *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) e l'*ICT Competency Framework for Teachers* (UNESCO, 2018), al fine di coinvolgerli nel suddetto processo (3).

L'insegnante acquisisce modelli teorici e impara molto dall'esperienza diretta, questo secondo Perrenoud (2001) non può avvenire senza riflessività e consapevolezza dell'agire in situazione. Per comprendere l'eterogeneità delle situazioni educative e intervenire in modo adeguato l'insegnante deve padroneggiare abilità critiche, argomentative e metacognitive; sulla base di specifiche domande formative egli deve essere in grado di programmare piani d'azione, di applicare e validare nella prassi, e di trasformare in modi significativi, i costrutti teorici.

La formazione iniziale degli insegnanti deve influire, in primo luogo, sulla padronanza di competenze scientifiche e disciplinari, pedagogiche e didattiche, metodologiche e sociali, necessarie per affrontare e valorizzare la diversità degli studenti, per implementare metodi specifici di insegnamento, per creare le condizioni idonee a modificare l'apprendimento, per migliorare le pratiche professionali. In secondo luogo, i risultati della formazione devono essere esaminati per determinare quali aspetti della competenza professionale possono essere ulteriormente sviluppati o potenziati. Da più parti si rivendica l'importanza per l'insegnante di migliorare le competenze relazionali, organizzative e gestionali, valutative, auto-valutative e riflessive.

Se l'inserimento di tutti gli alunni nelle classi comuni è il primo passo da compiere, si è consapevoli che non è sufficiente a garantire l'inclusione. L'azione può certamente influenzare le ideologie, l'analisi delle pratiche può contribuire a migliorare le prestazioni del docente, ma secondo Maher & Vickerman (2018) occorre un lungo lavoro per modificare le concezioni e le aspettative sui ruoli e sulle funzioni dell'insegnante.

In continuità con l'analisi delle competenze, la comprensione della prospettiva degli insegnanti, la percezione dei loro ruoli nell'educazione degli allievi con disabilità, l'identificazione di barriere, sono prerequisiti importanti all'attuazione dell'inclusione

educativa nelle scuole. In letteratura gli studi sugli atteggiamenti positivi degli insegnanti verso l'inclusione educativa rilevano come tali atteggiamenti siano un fattore chiave per il raggiungimento dell'inclusione educativa per i numerosi benefici che generano (Navarro-Mateu et al., 2019); tra i diversi fattori che promuovono atteggiamenti positivi, gli studiosi analizzano il valore predittivo delle variabili sociodemografiche, dell'empatia (cognitiva ed emotiva), dell'orientamento alla dominanza sociale e dell'opposizione all'uguaglianza, sui sentimenti e le preoccupazioni dei docenti sull'inclusione.

Nel panorama della pedagogia speciale si registra una variegata presenza di strumenti per l'autoformazione degli insegnanti e in grado di elevare il loro livello di riflessività sul processo inclusivo. L'azione di misurazione e monitoraggio di un costrutto poliedrico com'è quello dell'inclusione è necessario affinché negli insegnanti si sviluppi una maggiore riflessività ed un atteggiamento più critico e consapevole.

A partire da tali assunti ha preso corpo un'indagine dal titolo *"Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion"*, avvalentesi dei fondi FFR Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, dell'Università di Palermo (Progetto FFR_D12) e avviata nel Marzo 2019, tuttora in corso, e di cui, il presente lavoro, costituisce solo una parte, ovvero la fase di rilevazione dei primi dati.

In questa fase, si è scelto di ricorrere a uno strumento già validato (Ferrara, 2016), facilmente utilizzabile e adatto alla professionalità degli insegnanti. Attraverso la somministrazione del "Questionario di rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle competenze dell'insegnante" [da qui in avanti denominato con l'acronimo QRQISI], nel corso dell'A.S. 2019/2020, si è inteso monitorare l'agire educativo dei futuri insegnanti di sostegno in un'ottica inclusiva. La rilevazione ed il monitoraggio sono stati finalizzati alla promozione di una maggiore consapevolezza e ad una assunzione di responsabilità da parte di coloro che si preparano a diventare insegnanti di sostegno, nella convinzione che solo in questo modo sia possibile attivare interventi tempestivi ed efficaci che favoriscano il processo di equo apprendimento ed effettivo coinvolgimento e riconoscimento delle esigenze educative di ogni alunno.

La scuola inclusiva come comunità educante: processi trasformativi

Per poter contribuire allo sviluppo di pratiche scolastiche inclusive è necessario assumere una logica trasformativa che orienti i sistemi educativi a comprendere cosa si intenda con il termine inclusione. Questo termine compare in diversi documenti che regolano i curricula e i sistemi educativi di molti paesi, sebbene il significato che ad esso viene attribuito differisca da Paese a Paese e all'interno di diversi elementi dei sistemi educativi.

In questo contributo si assume una visione sistematica (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) e trasformativa (Bocci, 2018; Booth, Nes & Strømstad, 2003; D'Alessio et al., 2015) del concetto di inclusione, volta alla riduzione degli ostacoli all'apprendimento, al contenimento delle discriminazioni e finalizzata, allo stesso tempo, alla creazione delle condizioni affinché tutti gli studenti possano partecipare, cioè possano essere attivamente

coinvolti e possano accogliere le proprie ed altrui diversità. In questa prospettiva l'inclusione riguarda il mettere *consapevolmente* in azione i valori basati su equità, diritto, comunità, partecipazione e rispetto per la diversità, discostandosi da una visione riduttiva e assimilazionista del concetto di inclusione, secondo cui ci si concentra solo su alcune categorie di alunni o su alcuni bisogni, escludendone di fatto altri.

Il concetto di inclusione promuove una visione aperta del potenziale di apprendimento di ogni bambino, coerentemente con l'idea di trasformabilità, che dimostra come ciò che gli insegnanti scelgono di fare (o meno) possa influenzare la capacità di apprendimento degli alunni. L'educazione dovrebbe consentire all'unicità dei bambini di "diventare realtà" man mano che il bambino si sviluppa (Biesta, 2015a), piuttosto che semplicemente fissare le potenzialità dei bambini allo *status quo*. L'approccio inclusivo ha il potenziale per interrompere l'ordine esistente di aspettative deterministiche per creare un nuovo tipo di classe in cui, le differenze degli alunni sono attese e accolte come una risorsa nell'apprendimento di tutti, poiché intese come modalità personali di porsi nelle relazioni e nell'apprendimento (D'Alessio et al, 2015).

Il concetto di inclusione sfida, dunque, le pratiche deterministiche che esasperano le differenze, rafforzano le divisioni e che talvolta pervadono le errate convinzioni degli insegnanti: ad esempio che le capacità dei bambini siano immutabili e che la gestione delle differenze possa essere meglio effettuata attraverso una didattica separata per bisogni speciali. A livello individuale queste pratiche hanno dimostrato di avere delle conseguenze dal punto di vista dell'apprendimento in termini di problemi motivazionali, basso senso di autoefficacia, stili di attribuzione causale di tipo disadattivo e una visione entitaria dell'intelligenza, per cui ci si ritrova con studenti che attueranno modalità di evitamento di fronte alle situazioni ritenute difficili, che avranno atteggiamenti problematici o rinunciatari di fronte alle attività scolastiche (Rubie-Davies, 2009). A livello sociale queste pratiche riproducono le disuguaglianze (Harry, 2014): gli studenti che più facilmente vengono etichettati come inadeguati rispetto al percorso scolastico sono coloro che appartengono a una minoranza che, per ragioni di provenienza socioeconomica, etnica o familiare, non possiedono quel capitale culturale che la scuola stessa dovrebbe promuovere ed incrementare (McCluskey et al. 2016).

Gli insegnanti spesso sono attori inconsapevoli all'interno di queste dinamiche implicite e trasmettono conoscenze e pratiche che rischiano di limitarsi a perpetuare le disuguaglianze (Zanetti, 2018).

L'ipotesi che il risultato futuro (o il "potenziale") di un bambino possa essere determinato dalla prestazione attuale, non ha effetti solo sull'apprendimento degli alunni, ma genera anche ipotesi pessimistiche negli insegnanti che non credono che sia in loro potere apportare un cambiamento. Al contrario il concetto di inclusione si fonda sull'idea che la capacità di apprendimento di un bambino sia trasformabile, quando gli insegnanti si liberano dai limiti imposti dalle convinzioni deterministiche (Hart et.al., 2004), dai loro pregiudizi e dalle loro aspettative.

L'approccio socio-culturale dell'apprendimento sembra essere quello che meglio risponde alla prospettiva inclusiva: attingendo al lavoro di Vygotsky (1978) i bambini sono visti crescere nella vita intellettuale e culturale della comunità attraverso le loro interazioni

con gli altri. Questo approccio riconosce che nella microcultura della classe, le scelte che gli insegnanti fanno sull'apprendimento e sull'insegnamento trasmettono messaggi che sono molto più ampi del focus dell'apprendimento formale della lezione (Alsubaje, 2015; Amico, 2018). Quindi la capacità di apprendere non è vista come dipendente esclusivamente da fattori innati come l'intelligenza, piuttosto si sottolineano le origini sociali dello sviluppo cognitivo e l'idea che la capacità di apprendere possa essere migliorata dalle scelte che fanno gli insegnanti (Hart et al., 2004). Questo vuol dire che ad esempio se l'approccio inclusivo favorisce, da una parte, le pratiche di classe che incoraggiano la collaborazione tra bambini nelle attività di apprendimento che creano un senso di apprendimento comunitario, dall'altra è anche importante essere consapevoli di ciò che ogni individuo porta e guadagna dalla complessa interazione della classe (Kershner, 2009): quindi non è una rigorosa aderenza al lavoro di gruppo a tutti i costi, ma chiede invece che gli insegnanti attingano alla loro consapevolezza professionale per scegliere l'approccio più appropriato all'insegnamento e all'apprendimento in qualsiasi contesto particolare, essendo sempre consci di come tali scelte avranno un impatto sulle opportunità per tutti gli alunni della classe, nessuno escluso (De Valenzuela, 2014).

È importante sottolineare che il concetto di inclusione, così come delineato, non implica la messa a punto di un modello di insegnamento a tutta la classe in cui l'uguaglianza di opportunità è affrontata fornendo esperienze identiche per tutti (Florian & Spratt, 2013), o che vede nel meccanismo della compensazione la soluzione al problema del bisogno. Invece, sostiene un approccio in base al quale l'insegnante fornisce una gamma di opzioni che sono disponibili per tutta la classe, non un insieme di opzioni differenziate solo per alcuni. In altri termini, la pedagogia inclusiva (Spratt & Florian, 2015) si oppone alle pratiche che offrono disposizioni per "la maggior parte" insieme a esperienze aggiuntive o diverse per "alcuni".

Rifiutando di classificare gli alunni in base alle percezioni di "abilità", l'inclusione richiede dunque una riconcettualizzazione della relazione professionale tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno, che sono invitati a lavorare costantemente in sinergia per cercare nuovi approcci per sostenere i propri alunni, per evitare la stigmatizzazione (4).

Questo genere di riflessioni ha indotto il dibattito pedagogico a considerare l'inclusione come concetto che differisce significativamente dall'integrazione (Booth, 1988). Mentre quest'ultima implica un *adattamento* del bambino alle disposizioni esistenti (con il supporto necessario e le modifiche personalizzate al curriculum, ai processi di insegnamento, ecc.), l'inclusione si riferisce alla riorganizzazione delle disposizioni educative per promuovere l'*appartenenza* (Leary, Baumeister, 2007), di modo che tutti gli studenti di una scuola possano considerarsi appartenenti a una comunità.

Nonostante il lungo cammino percorso finora, il concetto di inclusione ha bisogno di continuare a consolidarsi, non più come pedagogia "dell'emergenza", ma come una pedagogia della consapevolezza in cui la progettazione guarda a tutti gli alunni, non eclissando le differenze ma osservandole con attenzione, volgendo lo sguardo alla promozione di ciascuno al fine di offrire a ciascuno le migliori opportunità di crescita personale. Lo sguardo clinico cede il passo alla prospettiva educativa e la didattica da

“adattata”, cioè implementata solo per le esigenze del singolo alunno in difficoltà, diventa “inclusiva” per evitare derive pericolose di categorizzazione e frammentazione degli interventi in classe (Pinnelli, 2015). In altri termini si sta spostando il baricentro pedagogico e didattico da una visione “specialistica” (Camedda, Santi, 2016), appartenente alla cornice concettuale dell’integrazione scolastica degli alunni con disabilità, ad una visione “inclusiva”, incentrata sulla riflessività e sul pensiero critico in grado di promuovere una profonda trasformazione culturale, politica e pratica (Booth, Ainscow, 2008).

L’inclusione efficace dipende molto dagli insegnanti: è determinante allora assumere la sfida del cambiamento (Gaspari, 2015; Santi, 2014), anche a partire dalla formazione di tutti i docenti, affrontando con coraggio il rischio di lasciare la logica “speciale” per entrare in quella “inclusiva”. Emerge con forza la necessità di un cambiamento paradigmatico, strutturale e pratico che apra tutti alla prospettiva inclusiva e investa sensibilmente la formazione dei docenti di sostegno (Zappaterra, 2014).

Sistemi educativi e pratiche didattiche volte all’inclusione necessitano di forme di monitoraggio e valutazione che permettano di verificare punti di forza, criticità e progressi. Per far ciò sono necessari strumenti strutturati di autovalutazione che possano permettere ai docenti una “riflessione-in-azione” (Damiano, 2007) sulla qualità inclusiva del contesto in cui operano e del proprio agire inclusivo e, allo stesso tempo, possano contribuire alla regolazione e alla pianificazione dei processi educativi inclusivi. La prospettiva di una piena inclusione si fonda su aspetti indispensabili quali le procedure organizzative e il loro funzionamento, le azioni di coordinamento e collaborazione, le azioni metodologico-didattiche (Cottini et al., 2016), ciò richiede una partecipazione e una riflessione costante.

Il concetto di comunità sembra rispondere in modo pertinente all’esigenza pedagogica attuale: formare insegnanti che siano competenti non soltanto dal punto di vista contenutistico, metodologico e didattico, ma che lo siano anche dal punto di vista personale ed umano (Biesta, 2015b), cioè professionisti responsabili e consapevoli, aperti alla partecipazione, alla solidarietà, all’accoglienza, al dialogo, alla reciprocità. Tale concetto applicato, in particolare alla formazione iniziale degli insegnanti si pone non solamente come contesto ineludibile per la promozione di interventi formativi significativi, ma si configura come una sfida precisa: quella di far diventare gli insegnanti autentici “agenti del cambiamento”, in grado di implementare le pratiche scolastiche inclusive e valorizzare ogni diversità.

Ripensare e innovare i dispositivi didattici

La scuola, come sistema complesso, è chiamata a rivedere la propria organizzazione e la propria collocazione nel territorio per diventare il centro di promozione e di affermazione di valori inclusivi.

Per rendere più efficace il suo lavoro, è essenziale per l’insegnante inclusivo avere padronanza delle innovazioni didattiche e metodologiche, come è importante conoscere bene i diversi stili di apprendimento degli alunni. Anche i metodi di valutazione devono

essere incentrati sui punti di forza dell'alunno, nell'ottica del superamento di barriere e problematicità. L'insegnante, inoltre, deve essere in grado di personalizzare i metodi d'insegnamento per rispondere alle esigenze di ciascuno, anche muovendosi all'interno di diversi strumenti di individualizzazione e/o di personalizzazione.

Nel discorso sull'inclusione le metodologie didattiche rappresentano il nodo intorno al quale ruotano tutte le questioni, sia in termini di valori, sia in termini di organizzazione. Una didattica capace di favorire condizioni e opportunità formative per tutti gli alunni implica un ripensamento sul piano delle strategie didattiche, soprattutto per quanto riguarda l'utilizzo della lezione frontale come modalità unica ed esclusiva per insegnare. Se la lezione si presta per certi argomenti e scopi, e per certi alunni, è bene allora chiarire quali e chi sono prima di usarla diffusamente.

Al fine di attivare la partecipazione creativa di tutti e valorizzare le differenze, i docenti devono cercare di stimolare tutte quelle attività e riflessioni che sollecitano la collaborazione e la solidarietà fra gli alunni. La costruzione di una comunità di classe può avere successo se i docenti riescono a trasmettere l'idea che essa è un luogo di cui essi fanno parte, in cui si possono sentire curati e sostenuti, in cui ciascuno può dare il proprio contributo (Ianes & Macchia, 2008, 139).

Per sviluppare i principi dell'educazione inclusiva, come ribadiscono Muñoz Martinez e Cordero Muñoz (2017), la metodologia dell'apprendimento cooperativo risulta strategica. Nell'apprendimento cooperativo si vengono a disegnare diversi ruoli all'interno del gruppo, che si basano su competenze socio-relazionali, abilità nella soluzione di problemi e nell'assumere decisioni, capacità di pianificazione e di gestione delle fasi del lavoro e della sua concretizzazione.

L'apprendimento cooperativo offre opportunità per il confronto degli alunni, favorisce il reciproco riconoscimento e in questo senso crea un ambiente di apprendimento inclusivo. Una grande cura deve essere posta nella creazione dei gruppi di lavoro, i quali devono essere formati da alunni con diversi livelli di abilità e competenze, in modo che si crei il confronto e che tutti possano dare un contributo alla realizzazione del lavoro finale.

Nel tutoring, dove un alunno svolge attività di mutuo insegnamento e assume il compito di aiutare un compagno o un gruppo di compagni, il lavoro può essere impostato in coppia o in piccoli gruppi (Miele, 2015). Ciascuno ha la possibilità di mettersi dal punto di vista dell'altro, può osservare il suo processo di apprendimento, può riflettere sulle difficoltà e sui modi del compagno per superarle.

La didattica inclusiva risponde a scelte e ad usi critici e consapevoli riguardo ai materiali didattici, con livelli di difficoltà graduati e secondo differenti linguaggi, e alle tecnologie presenti nelle classi e negli ambienti di apprendimento. La grande disponibilità di materiali che offre il digitale rappresenta una risorsa fondamentale per accostarsi, insieme al libro di testo, a fonti documentarie, storiche, scientifiche, paesaggistiche, musicali, artistiche.

Le tecnologie vanno viste come strumenti a disposizione degli alunni per renderli parte attiva nella costruzione di prodotti o nell'esplorazione delle possibilità che i mezzi digitali offrono. Esse rappresentano una grande opportunità di facilitazione per gli alunni con

difficoltà, in quanto possono creare relazioni sociali, allargare gli orizzonti e abbattere le barriere.

Se aree di competenza, atteggiamenti e valori sono interrelati, è chiaro che la qualità dell'azione del docente, esercitata non in solitudine ma come pratica condivisa e collegiale, ha una sorta di centralità.

In una prospettiva comunitaria il docente inclusivo deve saper lavorare con gli altri docenti, con le famiglie, con le agenzie e gli enti esterni alla scuola. L'insegnante che si occupa di sostegno didattico alla classe, più che essere concepito come un insegnante speciale generato da un alunno speciale, si deve trasformare in un docente curricolare esperto e qualificato, assegnato alle classi in una logica di organico funzionale della scuola autonoma (Pavone, 2014; Ianes & Cramerotti, 2015). Il ruolo del docente inclusivo è fondamentale nel progettare, preparare, guidare, organizzare e supportare tutte le attività.

La dimensione collaborativa prefigura l'idea inclusiva e mette in azione una pluralità di risorse in una dimensione sinergica, che possono garantire il successo dell'azione educativa. Contribuire e partecipare alla gestione della scuola, al processo di valutazione e di miglioramento della comunità scolastica nel suo insieme, organizzare e realizzare attività tenendo conto delle risorse sul territorio, sono dimensioni importanti dell'impegno professionale che il docente inclusivo deve sapere svolgere, in quella visione sistematica a cui oggi tende la scuola.

Il campione

Nel corso dell'anno scolastico 2019-2020, il QRQSI (Questionario di rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle competenze dell'insegnante) è stato somministrato su un campione di 443 soggetti prevalentemente di sesso femminile (95.9%F; 2.9%M), di età compresa tra i 24 ed i 60 anni (età media= 38.86 anni; DS= 7.29 anni).

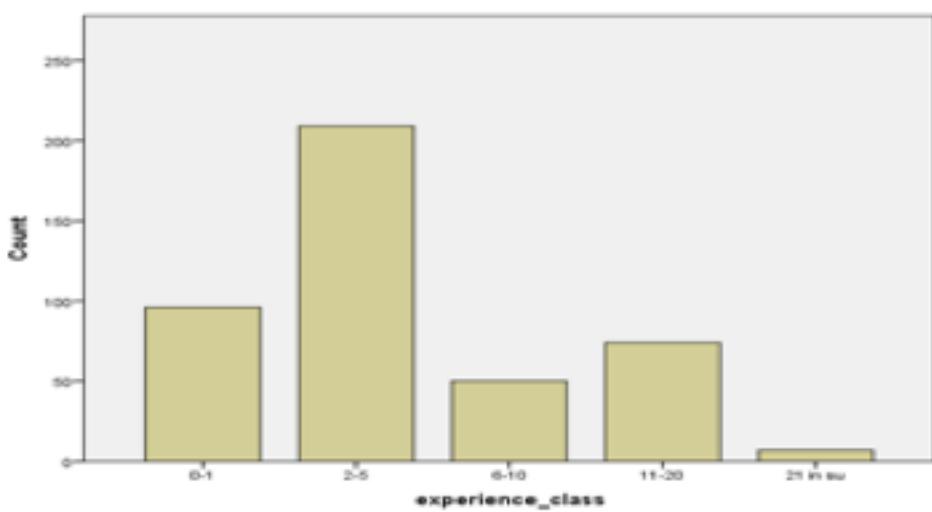


FIG. 1 ANNI DI INSEGNAMENTO

Il gruppo è composto da insegnanti di sostegno (tranne 5 soggetti che non hanno dichiarato il loro ruolo all'interno dell'istituto scolastico). La maggioranza dei soggetti possiede una Laurea (63.8%), seguita dal Diploma (35.7%) e dal dottorato (0.5%). Gli anni di insegnamento dichiarati variano tra 0 (rientrano nella *age range* 0-1 gli insegnanti che hanno avuto il primo incarico di docenza nell'anno scolastico corrente) e 21 anni (pochissimi casi superano i 21 anni di servizio) con una media di 5.69 anni (DS = 5.99 anni). Infine, il 30.5% possiede un contratto di lavoro a tempo indeterminato, mentre la maggioranza, il 68.4%, possiede un contratto a tempo determinato.

TAB.1 ANNI DI INSEGNAMENTO

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Anni di insegnamento	436	0	42	5,68	5,994
Valid N (listwise)	436				

TAB. 1.1 ANNI DI INSEGNAMENTO (PER CLASSI)

Experience_class					
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	0-1	96	21,7	22,0	22,0
	2-5	209	47,2	47,9	70,0
	6-10	50	11,3	11,5	81,4
	11-20	74	16,7	17,0	98,4
	21 in su	7	1,6	1,6	100,0
	Total	436	98,4	100,0	
Missing	System	7	1,6		
Total	443	100,0			

Lo strumento di rilevazione

Lo strumento utilizzato per l'analisi delle percezioni della competenza inclusiva da parte degli insegnanti in formazione è stato il "Questionario di rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle competenze dell'insegnante" [QRQISI] (Ferrara, 2016). Il questionario, validato nella sua versione definitiva nel 2016, su un campione di 370 docenti in servizio sul territorio siciliano, in equa distribuzione per genere e ordine di scuola, muove dall'impianto teorico sotteso all'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2014), mira ad acquisire dati utili per conoscere la qualità inclusiva della scuola (in termini di culture, politiche e pratiche dell'inclusione) e per rilevare le competenze possedute dal docente inteso come professionista dell'inclusione (competenze relative alla valorizzazione

delle diversità degli alunni, al sostegno agli alunni onde massimizzare l'apprendimento di ciascuno, al lavoro in team con altri componenti del sistema scuola e allo sviluppo e all'aggiornamento professionale costante) (5).

Il QRQISI risulta essere composto da 42 item raggruppati in due aree, la prima di riferimento alla qualità inclusiva della scuola, in qualità di agente educativo, mentre la seconda area fa riferimento alle competenze che il docente possiede come responsabile del processo inclusivo e come fautore primario di inclusione. Il questionario, nella sua versione integrale, è così articolato:

- Macroarea 1, qualità inclusiva, cui fanno parte:
 - sette item sulle culture inclusive, si fa riferimento ai valori inclusivi condivisi dalla scuola di servizio dell'insegnate;
 - cinque item sulle politiche inclusive, include l'insieme degli strumenti d'intervento e i protocolli che la scuola adotta per ottemperare al processo inclusivo;
 - quattro item sulle pratiche inclusive, ovvero la realizzazione dell'inclusione ad opera dell'insegnante, tramite l'adozione di pratiche didattiche quotidiane che consentano ad ogni alunno di raggiungere il proprio massimo potenziale e di arginare le difficoltà esistenti.
- Macroarea 2, competenze del docente come professionista dell'inclusione:
 - quattro item sulla valorizzazione della diversità dell'alunno, si riferiscono al 'come' l'insegnante opera per promuovere il concetto di diversità come ricchezza;
 - dieci item riguardanti il sostegno dato agli alunni, in termini di azioni didattiche volte a consentire l'apprendimento di tutti gli alunni;
 - sette item sulla cooperazione, in cui si invita l'insegnante ad esplicitare come collaborano dirigente, colleghi e famiglia all'interno del contesto scuola;
 - cinque item sullo sviluppo e aggiornamento professionale, in cui viene chiesto agli insegnanti di esplicitare quali sono – secondo loro – le competenze necessarie per sviluppare buone pratiche inclusive e come potrebbero incrementare le proprie competenze spendibili in tale ambito.

A chiusa delle due aree vi è una sessione di domande a risposta aperta per permettere al docente di esprimere il proprio punto di vista sul concetto di inclusione e di didattica inclusiva, ma anche i punti di forza e di debolezza che i due concetti riscuotono presso la comunità educativa di appartenenza.

I risultati

Così come già sopradetto, il questionario è suddiviso in due macroaree, ognuna delle quali si distribuisce in dimensioni specifiche.

Per ciò che concerne le tre dimensioni della prima macroarea, incentrata sulla qualità inclusiva della scuola come comunità educante, è possibile dichiarare che, grazie agli

sforzi degli insegnanti e del loro impegno nella formazione, si registra un orientamento sempre più efficace verso un processo di inclusione reale.

Nello specifico, riguardo alla dimensione culturale inclusiva, che fa riferimento all'insieme dei valori condivisi e promossi all'interno delle istituzioni scolastiche, il 42,1% dei docenti afferma che, a scuola, tra gli insegnanti vi è mutua collaborazione, sensibilità verso le diverse situazione degli alunni, aiuto reciproco e promozione di valori condivisi, e vengono contrastate le diverse forme di discriminazione.

La seconda dimensione, relativa alle politiche inclusive, si riferisce all'insieme dei protocolli scritti o sottesi che la comunità scolastica attribuisce a se stessa. In questa dimensione dall'analisi dei dati è interessante rilevare che i docenti assegnano alla propria scuola ottimi livelli nell'applicazione dei regolamenti e dei protocolli indirizzati all'inclusione. In particolare, le medie ottenute dagli insegnanti dimostrano che le scuole si sforzano di individuare le linee strategiche per incrementare la qualità dell'integrazione e dell'inclusione culturale e di assicurare che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive.

Infine, per quanto attiene alla terza dimensione sulle pratiche inclusive, che si riferisce alle azioni messe in atto dal personale scolastico per la formazione di modelli di integrazione e modi organizzativi che consentano a ogni alunno di raggiungere la propria eccellenza personale, il 79% dei docenti dichiara di essere coinvolto nella progettazione e conduzione di percorsi e attività rivolti a tutti gli alunni e finalizzati alla maturazione delle loro conoscenze ed abilità relazionali.

La seconda macroarea, riguardante le competenze del docente come professionista dell'inclusione, è composta da quattro dimensioni: valorizzare la diversità dell'alunno, sostenere gli alunni, lavorare con gli altri, sviluppo e aggiornamento professionale.

La prima dimensione (valorizzare la diversità dell'alunno) fa riferimento all'insieme delle azioni poste in essere dal docente al fine di promuovere la diversità come risorsa e ricchezza. I punteggi realizzati dagli insegnanti sono elevati e questo ci dice che i docenti si percepiscono in grado di promuovere la diversità come possibilità e ricchezza. La maggior parte degli insegnanti chiedono il rispetto delle regole comuni da parte di tutti gli alunni, con le opportune strategie di aiuto in caso di difficoltà, dichiarano di utilizzare strumenti e procedure di osservazione iniziale per la rilevazione dei bisogni degli alunni e di usare differenti mediatori didattici (iconici, simbolici, ecc.) in funzione delle esigenze diversificate degli alunni.

Rispetto alla seconda dimensione (sostenere gli alunni), che fa riferimento alle azioni didattiche svolte dagli insegnanti al fine di massimizzare l'apprendimento e garantire l'uguaglianza, il 78,2% degli intervistati rileva di prestare attenzione nell'adattare la progettazione didattica ai ritmi e alle esigenze di apprendimento di ciascun alunno, di utilizzare strumenti e strategie per incoraggiare l'interazione tra tutti gli alunni, nonché di modificare intenzionalmente i ritmi di lavoro della classe, ove necessario e nel rispetto delle esigenze di ciascuno.

Rispetto alla terza dimensione, lavorare con gli altri, che riguarda i modi e gli elementi impiegati per comunicare, condividere e relazionarsi con tutti i membri della comunità scolastica (colleghi, dirigenza, famiglie), i docenti riconoscono un buon grado di azione. In

particolare, il 65% degli intervistati sottolinea che nelle loro scuole il personale e le famiglie collaborano, tutti i docenti del consiglio di classe partecipano alla definizione degli obiettivi dei PDP per gli alunni della classe che ne hanno esigenza.

Infine, la quarta dimensione (lo sviluppo e l'aggiornamento professionale) racchiude l'insieme delle competenze che gli insegnanti riconoscono come fondamentali per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive e l'insieme delle azioni volte alla formazione e al miglioramento degli stessi.

I soggetti che ottengono punteggi molto alti mostrano interesse e motivazione per l'avanzamento della propria preparazione, e pertanto posseggono competenze autoriflessive e autovalutative e, più in generale, un ottimo livello di consapevolezza delle proprie competenze ed una spinta motivazionale volta all'auto miglioramento che aiuta le scuole ad essere sempre più strumenti di inclusione sociale.

Il 78% degli intervistati sostengono che le attività di formazione proposte dalla scuola aiutano, di fatto, gli insegnanti a gestire le diversità degli alunni e che la scuola attiva percorsi di formazione continua sull'innovazione metodologico-didattica mirata al riconoscimento e al sostegno dei bisogni educativi speciali, non senza una immediata ricaduta sulle attività didattiche in classe.

Relativamente alle quattro dimensioni della seconda macroarea, inerente le competenze possedute dal docente come professionista dell'inclusione, è possibile evidenziare lo sviluppo di cambiamenti significativi nelle competenze degli insegnanti rispetto ai dati che provengono dalle diverse ricerche che in Sicilia si sono effettuate in questi ultimi anni (Compagno, Cappuccio, Pedone, 2016; Compagno, 2014).

Correlazioni

Dalla correlazione r di Pearson si evince che tutte le dimensioni analizzate correlano positivamente con le altre, ovvero il punteggio crescente su una dimensione è associato ad un punteggio crescente su un'altra dimensione (per esempio, le culture inclusive sono associate alle politiche inclusive, alle pratiche inclusive, alla valorizzazione della diversità, al lavoro con gli altri ed allo sviluppo professionale).

Ciò contribuisce ad avvalorare l'assunto di partenza secondo il quale la costruzione del processo inclusivo è intrinsecamente connessa ad una visione sistematica dell'azione didattica e a una sinergia di forze interne ed esterne alla scuola.

A ciò si aggiunga la considerazione del dato costituito dall'età media degli anni di servizio dei destinatari del QRQISI, (5,69) per cui, a dispetto di una esperienza professionale non lunghissima, si palesa una capacità significativa di presa sui problemi dell'inclusione e un buon grado di autoriflessione e di autovalutazione in ordine al proprio agire didattico in prospettiva inclusiva.

TAB. 2 CORRELAZIONI

		Correlations							
		Dimensione Culture inclusive	Dimensione Politiche inclusive,	Dimensione Pratiche inclusive	Dimensione Valorizzare la diversità	Dimensione Valorizzare la diversità	Dimensione Lavorare con gli altri	Dimensione Sviluppo professionale	
Dimensione Culture inclusive	Pearson Correlation	1	,738**	,748**	,646**	,587**	,665**	,555**	
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	438	438	438	438	438	438	438	
Dimensione Politiche inclusive,	Pearson Correlation	,738**	1	,715**	,605**	,595**	,726**	,581**	
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	438	438	438	438	438	438	438	
Dimensione Pratiche inclusive	Pearson Correlation	,748**	,715**	1	,603**	,564**	,715**	,548**	
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	438	438	438	438	438	438	438	
Dimensione Valorizzare la diversità	Pearson Correlation	,646**	,605**	,603**	1	,695**	,647**	,621**	
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	
	N	438	438	438	438	438	438	438	
Dimensione Valorizzare la diversità	Pearson Correlation	,587**	,595**	,564**	,695**	1	,622**	,583**	
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	
	N	438	438	438	438	438	438	438	
Dimensione Lavorare con gli altri	Pearson Correlation	,665**	,726**	,715**	,647**	,622**	1	,651**	
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	
	N	438	438	438	438	438	438	438	
Dimensione Sviluppo professionale	Pearson Correlation	,555**	,581**	,548**	,621**	,583**	,651**	1	
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
	N	438	438	438	438	438	438	438	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).									

Conclusioni

Nel complesso, ciò che emerge da questa prima fase della ricerca è una risposta significativamente positiva circa la qualità inclusiva attivata dagli insegnanti in classe, sostanziata dall'utilizzo di strategie didattiche atte a promuovere la partecipazione di tutti gli alunni così come la collaborazione e cooperazione tra pari, con una evidente ricaduta di condivisione e tesaurizzazione delle risorse personali di ciascuno.

A ciò si aggiunge il dato ampiamente rilevato della capacità, da parte delle scuole, di progettare e fare inclusione attivando reti di co-responsabilità in classe, fuori dalla classe, con e sul territori; solo una minima percentuale dei docenti attesta qualche difficoltà, riscontrabile in alcune scuole, in termini di condivisione tra tutti gli agenti educativi e tra tutte le forze educativo-didattiche che concorrono al processo di inclusione di ogni singolo alunno.

Sebbene nelle istituzioni scolastiche ed educative si percepiscano cambiamenti positivi nelle metodologie di insegnamento, è necessario continuare a progredire nel miglioramento delle pratiche didattiche e della qualità dell'istruzione, per facilitare le condizioni di accesso e di rendimento delle persone con disabilità e/o difficoltà.

Nel profilo culturale e professionale del docente, l'aggiornamento continuo e la ricerca sul campo diventano gli aspetti qualificanti del suo conoscere e del suo essere, del suo agire in prospettiva futura e alternativa.

Per Schön (1983) i docenti devono sperimentarsi come praticanti riflessivi, consapevoli e critici dell'azione in tutte le sue fasi, dall'osservazione alla pianificazione, dallo sviluppo al controllo, dalla valutazione alla revisione. L'apprendimento continuo e trasformativo (Mezirow, 1991), realizzato anche attraverso il confronto e la condivisione delle buone pratiche, va assunto come valore e perseguito nell'assunzione che la realtà scolastica è eterogenea e irripetibile.

Nota degli autori

Il presente lavoro è frutto della collaborazione dei tre autori ai quali si attribuiscono, in dettaglio, le seguenti parti: Introduzione, il paragrafo “Ripensare e innovare i dispositivi didattici”, Conclusioni di Francesca Anello; il paragrafo “La scuola inclusiva come comunità educante: processi trasformativi” di Francesca Pedone; i paragrafi “Il campione”, “Lo strumento di rilevazione”, “I risultati”, “Correlazioni” di Giuseppa Compagno.

Note

- (1) Tra i contributi di ricerca si segnalano: Albanese & Mercadante (2010); Chiappetta Cajola & Ciraci (2013); Ianes (2014); Pavone (2014); Miele (2015); Baldiris Navarro et al. (2016); D'Alonzo (2016); Bocci (2018); Cottini (2018); Canevaro & Ianes (2019); Lorenzo-Lledó et al. (2020).
- (2) In Italia si evidenziano i seguenti riferimenti normativi: Legge n. 170 del 2010; DM 12 luglio 2011; Direttiva 27 dicembre 2012; CM n. 8 del 6 marzo 2013; Legge n. 107 del 2015; D.lgs. 13 aprile 2017, n. 66; DM 08 febbraio 2019, n. 92.
- (3) L'importanza di avere professionisti e insegnanti altamente qualificati è stata ribadita anche nel documento Five Key Messages for Inclusive Education dell'International Conference on Inclusive Education in Europe “Putting theory into practice”, che si è tenuta a Bruxelles nel novembre 2013, nella quale i partecipanti hanno discusso su cinque aree chiave e hanno riflettuto sui problemi del processo di inclusione educativa.
- (4) Come sottolinea la normativa, la responsabilità di tutti gli alunni di un gruppo classe è affidata contestualmente sia all'insegnante curricolare sia all'insegnante di sostegno che, in una prospettiva di partnership, esplorano nuovi modi di lavorare con tutti gli alunni.

(5) Il processo di costruzione e di validazione del QRQISI, che ha visto coinvolti circa 1000 soggetti nel periodo compreso tra ottobre 2014 e giugno 2016, è stato articolato in 8 fasi: 1) fase preparatoria (individuazione e definizione del termine inclusione e dei concetti pedagogici e didattici inerenti onde definire l'ambito e il campo di ricerca); 2) fase di realizzazione (individuazione e produzione di 132 item, raggruppati in due macro-aree); la prima, volta ad individuare il livello di qualità inclusiva all'interno dell'istituto scolastico, la seconda volta invece a rilevare le competenze possedute dal docente in qualità di agente educativo; 3) fase di validità di facciata (gli item prodotti sono stati sottoposti al giudizio di cinque valutatori indipendenti. Sulla base delle osservazioni rilevate, alcuni item sono stati riformulati altri rimossi; quelli giudicati positivamente rispetto ai criteri adottati, sono stati adoperati per la costruzione di un questionario di prova composto da 61 item); 4) fase di validità di contenuto (il questionario di prova è stato somministrato a 15 insegnanti, ai quali è stato chiesto anche di offrire indicazioni utili per un'ulteriore modifica e revisione dello stesso); 5) fase di prima sperimentazione (si è indagato sulla validità del costrutto per rilevarne affidabilità e coerenza tra aree e item. Il questionario è stato somministrato a 200 insegnati in scuole del territorio siciliano; preliminarmente è stata esplorata la normalità distributiva degli item tramite l'analisi degli indici di asimmetria e curtosi (Bosco, 2003; Ercolani & Perugini, 1997); 6) fase di seconda sperimentazione (il questionario è stato somministrato a 222 insegnanti e si è giunti alla realizzazione della versione definitiva del questionario, che risulta essere composto da ben 42 item); 7) fase di validazione (la versione definitiva del questionario è stata somministrata ad un campione di 370 docenti, in servizio in Sicilia su diversi ordini di scuola); 8) fase di analisi; in quest'ultimo step, per ciascuna delle somministrazioni compiute è stata eseguita l'analisi fattoriale esplorativa e per ultimo, alla versione definitiva del questionario è stata eseguita anche l'analisi fattoriale confermativa. Per un approfondimento sui modi, tempi e strumenti della validazione si veda Ferrara (2016).

Bibliografia

- Albanese, O., & Mercadante, L. (2010). L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare. Bergamo: Junior.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6 (33), 125-128.
- Amico, E. (2018). Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(3), 13-28.
- Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R., & Sampson, D.G. (2016). Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27.
- Biesta, G. J. (2015a). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. London: Routledge.
- Biesta, G. (2015b). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn - L. Foreman-Peck (Eds), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp.3-22). Wiley Blackwell, Oxford 2015.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp.141-172). Trento: Erickson.
- Booth, T. (1988). Challenging conceptions of integration. *The politics of special educational needs*, 97-122.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Trento: Erickson.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? In T. Booth, K. Nes and M. Strømstad, *Developing inclusive teacher education* (pp. 9-22). London: Routledge.
- Bosco, A. (2003). Come si costruisce un questionario. Roma: Carocci.
- 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.
- Canevaro, A. (Ed.) (2007). L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2019). Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace. Trento: Erickson.
- Cappuccio, G., Compagno, G., Pedone, F. (2016). "Digital competence for the improvement of special education teaching" in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v.12, n.4, pp. 93-108.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M.. (2013). Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti? Roma: Armando.
- Compagno G. (2014). "I framework disciplinari per le competenze di base: uno studio in prospettiva inclusiva. *A framework of disciplines for basic skills: an inclusive study*" in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, anno VII – numero 13 – Dicembre 2014, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 259-276

- Cottini, L. (2018). Didattica speciale e inclusione scolastica. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoleto, 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), 65-87. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18512>
- Damiano, E. (ed.). (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: Franco Angeli.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di). *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (151-179). Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- De Valenzuela, J. S. (2014). Sociocultural views of learning. In L. Florian (ed), *The Sage handbook of special education* (pp. 299-314). London: Sage.
- Ercolani, A.P., & Perugini, M. (1997). *La misura in psicologia. Introduzione ai test psicologici*. Milano: LED
- Ferrara, G. (2016). The inclusive quality of the school and the teacher's skills: a survey tool. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 5-19.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 119-35.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. FrancoAngeli: Milano;
- Haro Rodríguez (de), R., Arnaiz-Sánchez, P., & Perdomo (de), C.R.N. (2020). Competencias docentes en Educación Infantil e inclusión educativa: diseño y validación de un cuestionario. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación del Profesorado*, 23(1), 1-20.
- Harry, B. (2014). The disproportionate placement of ethnic minorities in special education. In L. Florian (ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 73-96). London: Sage.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: McGraw Hill - Open University Press.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.) (2015). *Compresenza didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Kershner, R. (2009). Learning in inclusive classrooms. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell (Eds), *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice* (pp. 52-65). Abingdon: Routledge.
- Leary, M. R. e Baumeister, R. F. (2007), The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In Zukauskiene, R. (Ed), *Interpersonal Development* (pp. 57-89). London: Routledge.
- Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127-141.

- Maher, A.J., & Vickerman, P. (2018). Ideology influencing action: special educational needs co-ordinator and learning support assistant role conceptualizations and experiences of special needs education. *Special Educational Needs*, 18(1), 15-24.
- McCluskey, G., Riddell, S., Weedon, E., & Fordyce, M. (2016). Exclusion from school and recognition of difference. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 529-539.
- Mezirow J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miele, A. (2015). Bisogni educativi speciali. Normativa e tecniche operative. Trento: Erickson.
- Muñoz Martínez, Y., & Cordero Muñoz, N.. (2017). Cooperative learning as a methodology for inclusive education development. *Doxa*, 19(1), 149-162.
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, 14 (12), 1-19.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: ÉSF - Édition Social Française.
- 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.
- Rubie-Davies, C. (2009). Teacher expectations and labeling. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 695-707). Boston, MA: Springer.
- Santi M. (2014), Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso «speciale» per una sfida possibile. In L. D'Alonzo (Ed), *Ontologia Special Education*, Bari: Pensa Multimedia.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New Jork: Basic Books.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zanetti, M. (2018). Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 193-204.
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis*, 4(1), 1-12.