

Gli atteggiamenti dei futuri insegnanti di sostegno verso l'inclusione: uno studio longitudinale.

The attitudes of future support teachers towards inclusion: a longitudinal study.

Leonarda Longo, Università degli studi di Palermo.

Valeria Di Martino Università degli studi di Palermo.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo si propone di indagare gli atteggiamenti e le percezioni che i futuri insegnanti di sostegno dei diversi ordini di scuola hanno nei confronti della disabilità. A tal fine è stato condotta una ricerca longitudinale con 2238 futuri insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado iscritti al sesto ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Palermo, a cui è stato somministrato il questionario OFAID (Fiorucci, 2019). I risultati mostrano punteggi medi complessivi più alti nella rilevazione iniziale rispetto alla rilevazione finale e di follow-up. Più nello specifico, i futuri insegnanti di sostegno delle scuole secondarie di primo e secondo grado ottengono punteggi significativamente più alti rispetto ai colleghi della scuola primaria e dell'infanzia.

ENGLISH ABSTRACT

This paper aims to investigate attitudes and perceptions that future support teachers in the various school levels have towards disability. A longitudinal study was carried out with 2238 future teachers of kindergarten, primary, lower and upper secondary schools enrolled in the sixth cycle of the specialization course for support activities of the University of Palermo. The OFAID questionnaire (Fiorucci, 2019) was administrated. Results show higher overall mean scores in the initial survey than in the final score and in the follow-up. In particular, future support teachers of the middle and secondary schools achieve significantly higher scores than their colleagues of primary schools and kindergarten.

Introduzione:

La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno richiede un approccio sistematico per la promozione di interventi finalizzati a favorire l'inclusione nei contesti scolastici (Florian & Camedda, 2020; Forlin, 2010a; Symeonidou, 2017).

I risultati della ricerca pedagogico-didattica (Ciraci & Isidori, 2017; Cottini, 2018; D'Alonzo & Monauni, 2021; Dovigo & Pedone, 2019; European Agency for Development in Special Needs Education, 2010, 2012; Fiorucci, 2016; Pavone, 2004) sui percorsi di specializzazione per le attività di sostegno inducono a ritenerne opportuno partire anche dalla percezione e dagli atteggiamenti che i futuri insegnanti di sostegno hanno nei confronti dell'inclusione.

Al fine di offrire un percorso formativo realmente efficace e per implementare effettive pratiche inclusive nei contesti educativi è necessaria una riflessione sulle percezioni e sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione (Forlin, 2010b; McHatton & McCray, 2007; McLeskey & Waldron, 2002).

È noto quanto sia difficile modificare le opinioni, gli atteggiamenti dei futuri insegnanti di sostegno sull'inclusione (Pugach et al., 2020; Sosu, Mtika, & Colucci-Gray, 2010). Le differenze che gli insegnanti specializzati manifestano nel percepire e considerare la didattica inclusiva offrono spunti interessanti per guidarli già all'interno dei corsi di specializzazione.

Nei paragrafi che seguono, dopo avere meglio definito il quadro teorico della ricerca, verranno descritti gli esiti dello studio longitudinale svolto attraverso la somministrazione della scala sulle Opinioni riguardo i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l'Inclusione e la Disabilità (OFAID) (Fiorucci, 2019), che ha aiutato i futuri insegnanti di sostegno ad interrogarsi e a riflettere sui propri atteggiamenti verso l'inclusione nella fase iniziale del corso di specializzazione, durante la frequenza del percorso formativo e a distanza di otto mesi dalla conclusione del corso di specializzazione.

Quadro teorico

In letteratura numerose sono le ricerche che si soffermano sulla formazione dell'insegnante di sostegno (Gariboldi & Pugnaghi, 2020; Cottini, 2018; Mura & Zurru, 2016; Canevaro, D'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011; Ianes, 2004; 2006; 2014; Medeghini, 2006; Zanazzi, 2018; Bocci, 2018) ed in particolare sul valore delle percezioni e sugli atteggiamenti che gli insegnanti specializzati hanno sull'inclusione degli alunni con disabilità (Taylor & Ringlaben, 2012; Vianello & Di Nuovo, 2015; Donnelly & Watkins, 2011; Forlin, 2012; Aiello et al., 2019; Ianes, 2016; Boyle et al., 2013; Chambers, 2017; D'Alonzo et al., 2011; Hernandez et al., 2016). La qualità dei processi inclusivi all'interno dei contesti scolastici di diverso ordine e grado è legata anche alla formazione iniziale che i futuri insegnanti di sostegno ricevono (Gariboldi et al., 2021).

Durante il Corso di Specializzazione per il Sostegno, istituito dal D.M. 30.09.2011, le Università hanno il compito di promuovere un'attenta riflessione sulle specifiche caratteristiche della professione che i futuri insegnanti di sostegno hanno scelto di intraprendere, anche a partire dal proprio modo di vedere e considerare l'inclusione a scuola.

Gli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione sono considerati elementi cruciali per l'implementazione di effettive pratiche inclusive nei contesti educativi (Germani & Leone, 2022).

Come afferma Cottini (2020) obiettivo della prospettiva dell'inclusione non è quello di includere gli allievi nella classe, ma quello di rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti. L'atteggiamento degli insegnanti riveste un ruolo determinante per la formazione del clima della classe, il quale può essere caratterizzato dal prevalere di uno spirito collaborativo, oppure risultare orientato verso stili relazionali prevalentemente competitivi o individualistici.

Si è visto che una insufficiente ed inadeguata formazione dell'insegnante di sostegno sia promotrice di atteggiamenti di ritrosia, di percezioni errate e di distacco anche emotivo nei confronti dell'alunno con disabilità, in base al tipo di deficit con cui l'insegnante entra in relazione (Ryan, 2009).

In tal senso, il percorso di specializzazione per le attività di sostegno, articolato in insegnamenti teorici, laboratori e tirocinio, rappresenta un percorso formativo capace di fornire opportunità per lo sviluppo della professionalità docente.

Zanazzi (2018) sottolinea come lo sviluppo di una cultura inclusiva sia legato anche all'acquisizione di solide competenze metodologiche e didattiche capaci di rendere gli insegnanti agenti strategici e leve per il cambiamento.

L'insegnante specializzato assume il ruolo di colui che può diffondere logiche e pratiche inclusive indirizzando i colleghi curricolari sulle modalità più efficaci per osservare ed estrapolare i bisogni; scegliere strumenti, metodologie e strategie didattiche e relazionali nel rispetto dei fabbisogni formativi di tutti gli studenti e, infine, promuovere forme di coinvolgimento e partecipazione attiva costanti (Pennazio & Bochicchio, 2021).

È noto come ormai da svariati anni vi sia una produzione scientifica numerosa sul tema della formazione alla dimensione inclusiva dei docenti specializzati; tuttavia, è lecito chiedersi se l'inclusione viene vista e percepita in modo differente dai docenti in base al grado scolastico di specializzazione di appartenenza e, soprattutto, se la percezione e l'atteggiamento dei docenti nei confronti dell'inclusione cambia nel corso del tempo.

Alla luce del quadro teorico sopra esposto, a partire dalla somministrazione della scala sulle Opinioni riguardo i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l'Inclusione e la Disabilità (OFAID) (Fiorucci, 2019), all'interno del contributo vengono presentati i risultati di uno studio longitudinale sugli atteggiamenti e sulle percezioni che i futuri insegnanti di sostegno partecipanti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno nei diversi ordini di scuola hanno nei confronti della disabilità, dell'influenza che queste hanno sulla didattica inclusiva, della relazione che si instaura con l'alunno disabile e con la disabilità e con la relativa gravità, al fine di analizzare da un lato, i risultati per ciascun ordine di scuola nelle 3 fasi dello studio previste (all'inizio del corso, durante il corso, a distanza di 6 mesi dalla fine del corso), e, dall'altro, le eventuali differenze emerse rispetto al ordine di scuola di appartenenza.

Metodi

Scopo della ricerca

Lo studio, oggetto di questo contributo prevede che per attuare azioni didattiche e metodologie inclusive nella scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado, sia indispensabile in primo luogo, partire dalla percezione che i futuri insegnanti di sostegno hanno rispetto all'inclusione a scuola.

Pertanto, la ricerca qui presentata ha proprio come oggetto l'analisi della prospettiva dei futuri insegnanti di sostegno dei quattro ordini di scuola dell'Università degli Studi di Palermo, sull'inclusione degli alunni con disabilità nei contesti scolastici, verificando, da un lato, l'andamento di tali atteggiamenti all'inizio, al termine del corso di specializzazione per le attività di sostegno e a otto mesi dal conseguimento del titolo. Al tempo stesso, si intendono rilevare eventuali differenze negli atteggiamenti e nelle opinioni dei futuri docenti per ordine di scuola.

Partecipanti

La popolazione di riferimento è costituita da 2238 futuri insegnanti iscritti nell'a.a. 2020-21 al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno per la scuola dell'infanzia, primaria, per la scuola secondaria di primo e secondo grado. La popolazione, in prevalenza di genere femminile (89.0%), ha un'età media pari a 40.0 anni (DS= 11.8) ed è costituita al 13,1% da futuri insegnanti di sostegno della scuola dell'infanzia, 32,3% della scuola primaria, 27,9% della scuola secondaria di primo grado e 26,7% della scuola secondaria di secondo grado. Il 56.4% di essi dichiara il possesso di una laurea magistrale, il 22.6% di un diploma di scuola secondaria, il 7.8% un Master di I livello, il 5,7 % una laurea triennale, il 4,5% un master di II livello e solo il 3.1% un dottorato di ricerca.

Strumento

Il questionario, la cui somministrazione è avvenuta online attraverso la predisposizione di un Google moduli, è costituito da due parti: la prima parte riguarda la rilevazione di dati di contesto (età, genere, titolo di studio, esperienze pregresse di insegnamento); la seconda parte è costituita dalla Scala sulle Opinioni riguardo i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l'Inclusione e la Disabilità (OFAID) (Fiorucci, 2019). Si tratta di uno strumento validato formato da 16 item distribuiti in 5 aree:

1. Atteggiamenti sull'inclusione (AI) - 4 item
2. Relazione con la disabilità (REL) - 3 item
3. Tipologia e gravità della disabilità (TG) - 2 item
4. Ordine e disciplina scolastica (OD) - 3 item
5. Contatto e conoscenza (CC) - 4 item.

Gli item, volti a rilevare le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno nei confronti della disabilità, dell'influenza che queste hanno sulla didattica inclusiva, della relazione che si instaura con l'alunno disabile, della relazione che si instaura con la disabilità e della relazione che si instaura con la gravità della disabilità, prevedevano risposte su scala Likert a quattro livelli: da 1 (fortemente in disaccordo), a 4 (fortemente d'accordo).

Risultati

Procedure preliminari per il trattamento dei dati

Mentre nella rilevazione iniziale, effettuata nella fase di avvio del corso di specializzazione hanno risposto 2104 corsisti (94.01%), nella rilevazione finale i rispondenti sono stati 2068 (92.40%). Al follow up la percentuale di rispondenti è stata decisamente inferiore ($N= 171$; 7,64%) probabilmente perché l'account di posta elettronica istituzionale fornito dall'Ateneo in fase di avvio del corso non è più consultato con la stessa frequenza dei mesi di formazione.

L'elaborazione dei dati ha previsto l'utilizzo di statistiche descrittive e di ANOVA unidirezionale tramite l'impiego del software statistico Jamovi 2.2 (R Core Team, 2021).

L'analisi dei dati ha previsto la preliminare eliminazione degli outliers calcolati sul punteggio complessivo della scala OFAID tramite il metodo individuato da Hidiroglou e Berthelot (1986) e successivamente ripreso da Lee (1995).

Risultati complessivi OFAID

Dall'analisi dei dati non emergono sostanziali differenze nei punteggi medi complessivi conseguiti dal campione nella rilevazione iniziale ($M=2.293$, $SD=0.940$) finale ($M=2.324$, $SD=0.570$) e di follow up ($M=2.400$, $SD=0.52$) (Figura 1).

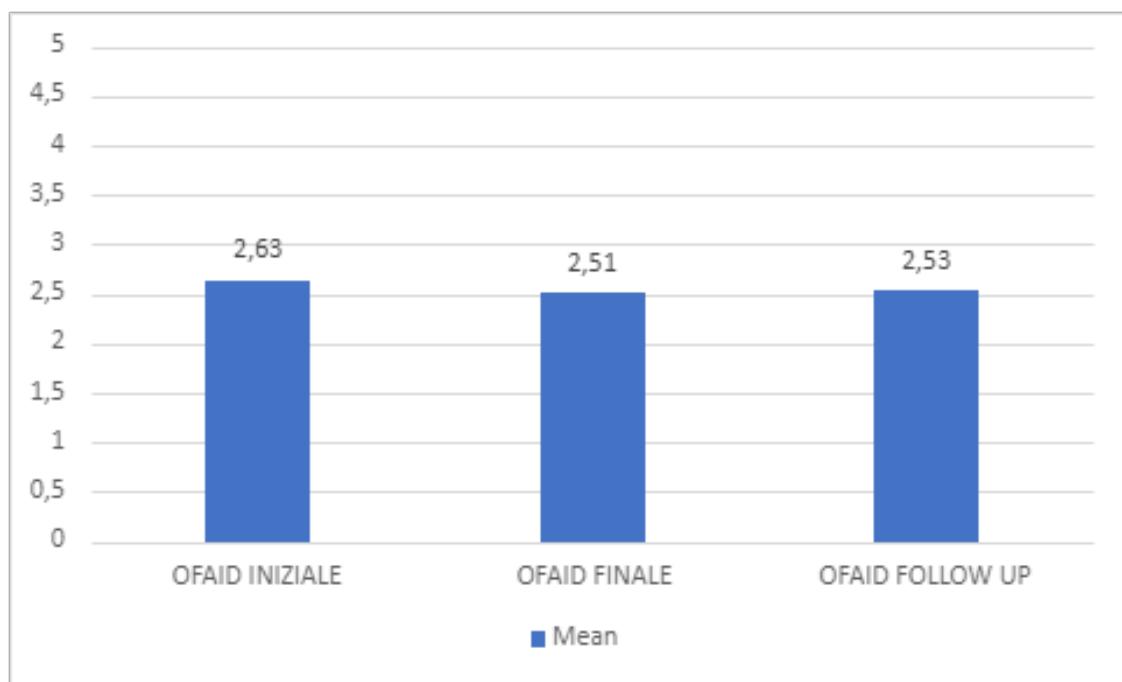


FIG. 1 – PUNTEGGI MEDI COMPLESSIVI NELLA RILEVAZIONE INIZIALE, FINALE E DI FOLLOW UP.

Dai dati si evincono punteggi medi complessivi maggiori conseguiti nella rilevazione iniziale (Figura 2) per il gruppo di corsisti appartenenti alla scuola secondaria di primo grado ($M=2.67$; $SD=0.298$), segue la scuola secondaria di secondo grado ($M=2.65$; $SD=0.305$). I punteggi inferiori si riscontrano invece con riferimento alla scuola primaria ($M=2.60$; $SD=0.280$) e dell'infanzia ($M=2.59$; $SD=0.272$). Le differenze tra i gruppi risultano statisticamente significative, come dimostra l'ANOVA riferita ai quattro diversi ordini di scuola, $F=8.16$, $p<.001$.

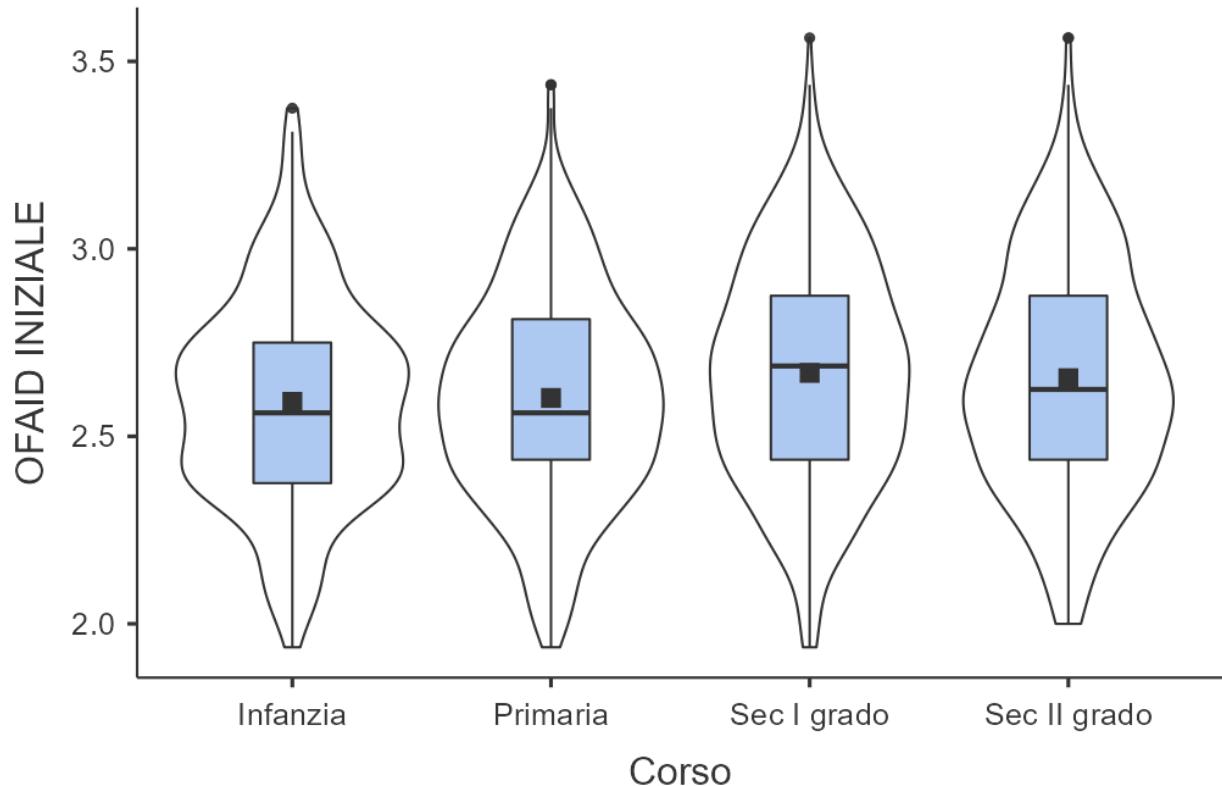


FIG. 2 – PUNTEGGI MEDI COMPLESSIVI OFAID NELLA RILEVAZIONE INIZIALE PER ORDINE DI SCUOLA.

I gruppi che conseguono un punteggio più alto al termine del corso di specializzazione per le attività di sostegno (Figura 3) sono riferiti alla scuola secondaria di primo e secondo grado, rispettivamente $M=2.54$ ($SD=0.331$) e $M=2.53$ ($SD=0.337$). Da rilevare tuttavia che il punteggio più basso in questo caso è stato conseguito dal gruppo dei corsisti della scuola dell’infanzia ($M=2.46$, $SD=0.309$) e della scuola primaria ($M=2.47$, $SD=0.307$). Anche in questo caso le differenze tra i gruppi risultano statisticamente significative, come evidenziato dall’ANOVA, $F=7.48$, $p<.001$.

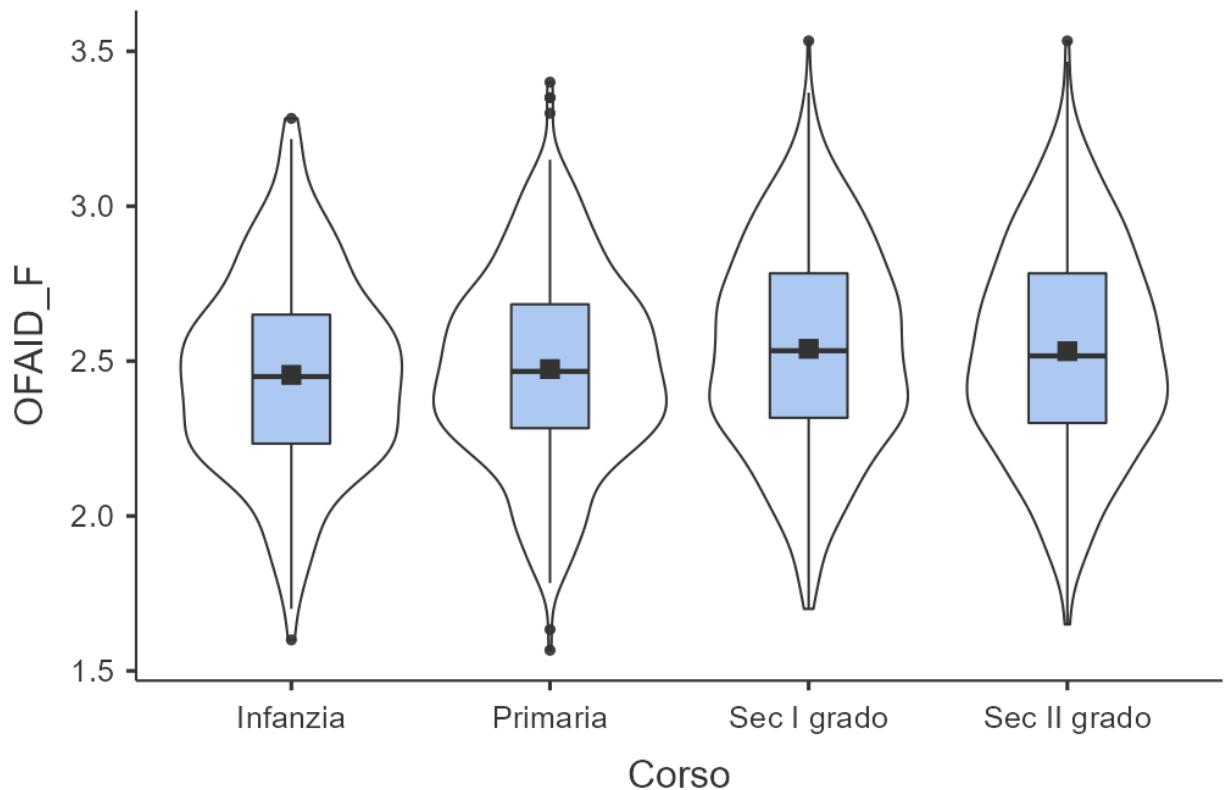


FIG. 3 – PUNTEGGI MEDI COMPLESSIVI OFAID NELLA RILEVAZIONE FINALE PER ORDINE DI SCUOLA.

Al follow up (Figura 4) il punteggio più alto è conseguito dal gruppo di corsisti che hanno frequentato il corso di specializzazione per il sostegno nella scuola secondaria di secondo grado ($M=2.58$, $SD=0.348$), seguiti dai corsisti della scuola dell'infanzia ($M=2.54$, $SD=0.633$) e infine dai corsisti della scuola primaria ($M=2.52$, $SD=0.419$) e secondaria di primo grado ($M=2.51$, $SD=0.348$). Tuttavia, dall'ANOVA non si riscontrano differenze statisticamente significative tra i punteggi medi dei corsisti dei diversi ordini di scuola, ($F=0.379$, $p=0.769$).

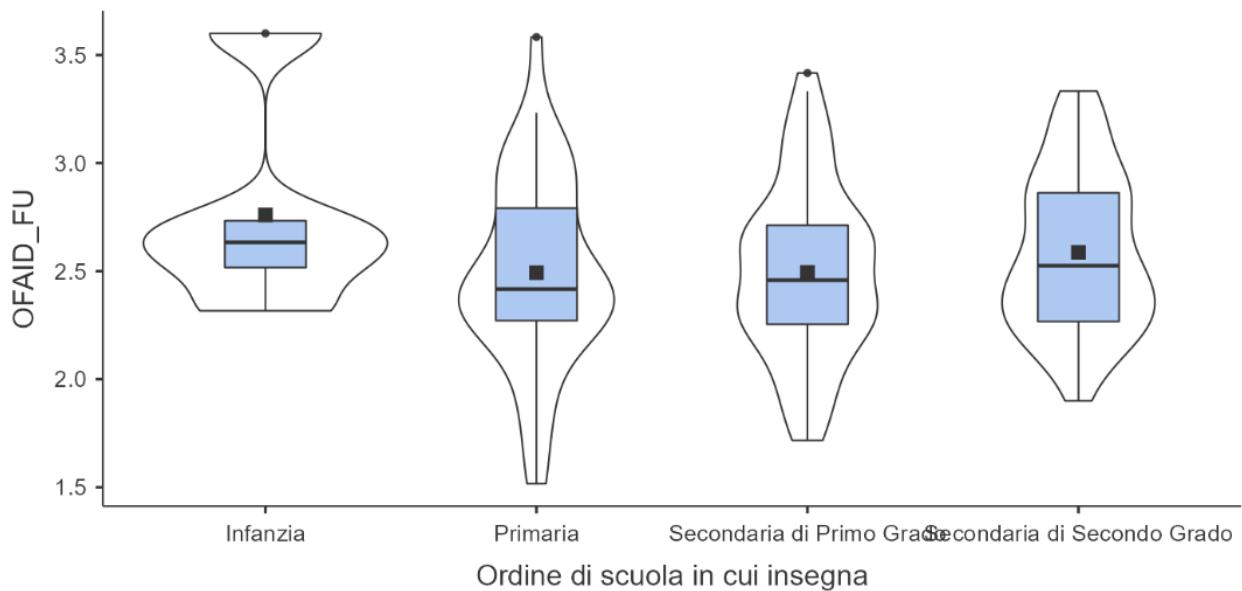


FIG. 4 – PUNTEGGI MEDI COMPLESSIVI OFAID NELLA RILEVAZIONE DI FOLLOW UP PER ORDINE DI SCUOLA.

Dal confronto tra i punteggi complessivi conseguiti nella rilevazione iniziale, finale e di follow up (Figura 5), in tutti gli ordini di scuola emerge un andamento decrescente nel passaggio dalla rilevazione iniziale a quella finale per poi crescere nuovamente al follow up nella scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di secondo grado. È interessante notare invece un ulteriore decremento riferito al gruppo di corsisti della scuola secondaria di primo grado che meriterebbe ulteriori riflessioni.

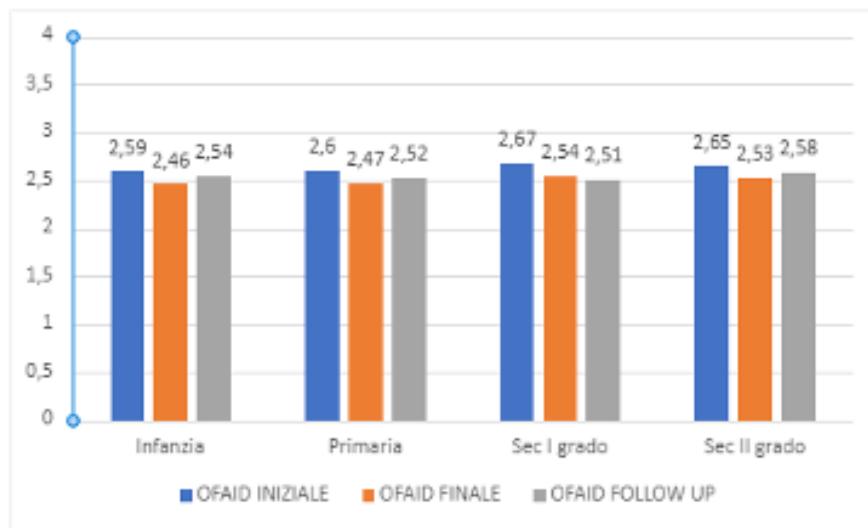


FIG. 5 – PUNTEGGI MEDI NELLE RILEVAZIONI INIZIALI, FINALI E DI FOLLOW UP PER ORDINE DI SCUOLA.

Risultati relativi alle singole scale dello strumento OFAID

Al fine di approfondire ulteriormente gli ambiti indagati, di seguito vengono presentati i risultati per ordine di scuola relativi alle singole scale che compongono lo strumento.

Scala AI – Atteggiamenti inclusione

Complessivamente nella scala relativa agli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione (AI) non si riscontra alcun cambiamento tra la rilevazione iniziale ($M=3.57$, $SD=0.427$) e finale ($M=3.57$, $SD=0.429$), mentre un leggero decremento nel follow up ($M=3.55$, $SD=0.475$) (Figura 6).

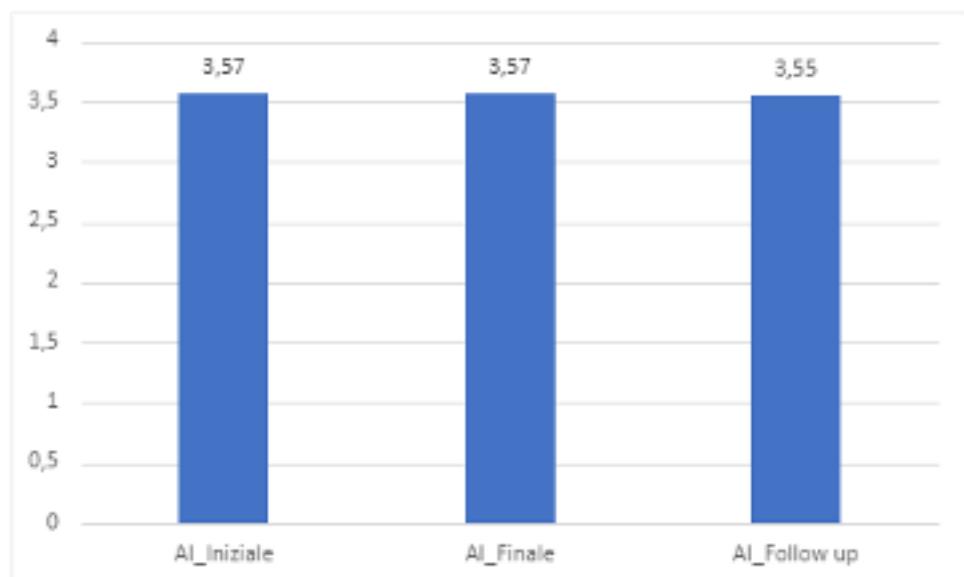


FIG. 6 – PUNTEGGI MEDI RELATIVI ALLA SCALA ATTEGGIAMENTI VERSO L'INCLUSIONE (AI) NELLA RILEVAZIONE INIZIALE, FINALE E DI FOLLOW-UP.

Analizzando più nello specifico i punteggi medi complessivi rispetto agli ordini di scuola (Tabella 1), nella rilevazione iniziale, nella scala relativa agli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione, si riscontrano punteggi medi complessivi più elevati nell'ambito della scuola secondaria di primo grado ($M=3.63$; $SD=0.420$) mentre i punteggi più bassi sono riferiti alla scuola dell'infanzia ($M=3.51$; $SD=0.416$). Le differenze tra i gruppi risultano statisticamente significative, come evidenziato dall'ANOVA, $F=8.63$ $p<.001$.

Nella rilevazione effettuata al termine del corso i punteggi rimangono pressocché invariati rispetto alla rilevazione iniziale in tutti gli ordini di scuola. Le differenze tra i punteggi medi dei diversi ordini di scuola risultano tuttavia statisticamente significative, $F=9.17$, $p<.001$.

Al follow up, invece, si assiste ad un leggero decremento dei punteggi medi in tutti gli ordini di scuola. In questo caso, però le differenze tra i punteggi medi dei diversi ordini di scuola non risultano statisticamente significative, $F=0.878$, $p=.467$.

TAB. 1 – STATISTICHE DESCRITTIVE NELLA RILEVAZIONE INIZIALE, FINALE E DI FOLLOW UP RELATIVE ALLA SCALA ATTEGGIAMENTI INCLUSIONE (AI) PER ORDINE DI SCUOLA.

	Corso	N	Mean	SD	Min	Max
Infanzia	AI_Iniziale	255	3.51	416	2.25	4.00
	AI_Finale	253	3.50	418	2.25	4.00
	AI_Follow up	6	3.42	492	3.00	4.00
Primaria	AI_Iniziale	648	3.53	430	2.25	4.00
	AI_Finale	648	3.52	435	2.25	4.00
	AI_Follow up	38	3.44	537	2.25	4.00
Sec I grado	AI_Iniziale	584	3.63	420	2.25	4.00
	AI_Finale	584	3.63	420	2.25	4.00
	AI_Follow up	64	3.59	430	2.25	4.00
Sec II grado	AI_Iniziale	503	3.59	427	2.25	4.00
	AI_Finale	500	3.59	428	2.25	4.00
	AI_Follow up	55	3.58	476	2.50	4.00

Scala REL – Relazioni con la disabilità

Nella scala relativa alle relazioni con la disabilità, non si registrano variazioni nei punteggi medi complessivi rilevati all'inizio ($M=1.85$, $SD=0.557$) e al termine ($M=1.85$, $SD=0.558$) del corso di specializzazione, mentre il punteggio cresce nella rilevazione di follow up ($M=1.93$, $SD=0.569$) (Figura 7).

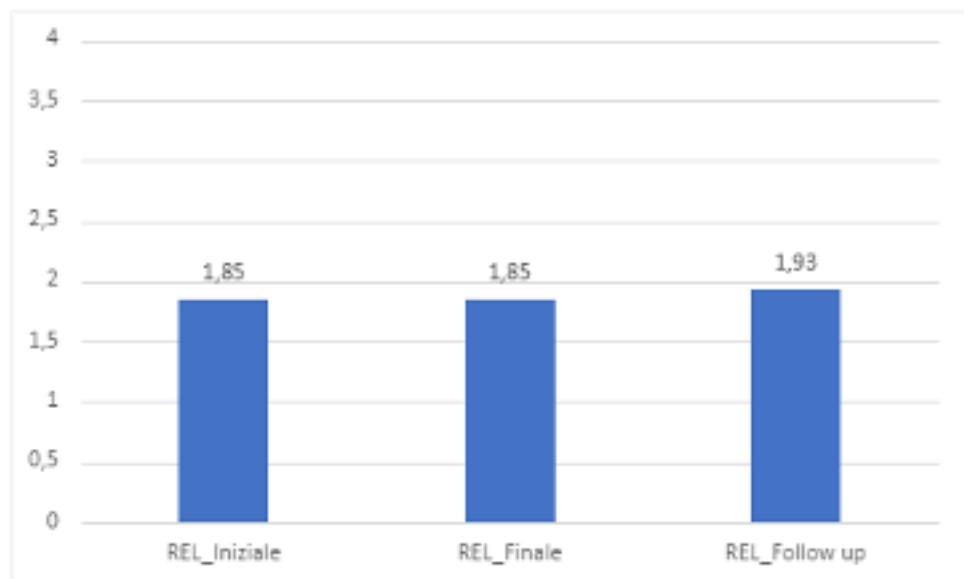


FIG. 7 – PUNTEGGI MEDI RELATIVI ALLA SCALA RELAZIONI CON LA DISABILITÀ (REL) NELLA RILEVAZIONE INIZIALE, FINALE E DI FOLLOW-UP.

Dall'analisi dei punteggi medi complessivi nella scala REL per ordine di scuola (Tabella 2), nella rilevazione iniziale si evincono punteggi medi complessivamente più bassi con riferimento ai corsisti della scuola primaria. Le differenze tra i gruppi risultano statisticamente significative, $F=3.18$, $p<.05$.

Nella rilevazione effettuata al termine del corso di specializzazione i punteggi rimangono sostanzialmente invariati in tutti gli ordini di scuola. Anche in questo caso le differenze dei punteggi medi dei gruppi risultano essere statisticamente significative, $F=3.23$, $p<.05$.

Infine, al follow up, si riscontra un incremento dei punteggi medi in tutti gli ordini di scuola, con la sola eccezione del punteggio riferito ai corsisti della scuola secondaria di primo grado, il cui punteggio rimane invariato. In questo caso, però, le differenze dei punteggi medi tra i gruppi non appaiono statisticamente significative, $F=0.508$, $p=.680$.

TAB. 2 – STATISTICHE DESCRITTIVE NELLA RILEVAZIONE INIZIALE, FINALE E DI FOLLOW UP RELATIVE ALLA SCALA RELAZIONI CON LA DISABILITÀ PER ORDINE DI SCUOLA.

		N	Mean	SD	Min	Max
Infanzia	REL_Iniziale	255	1.84	544	1.00	3.33
	REL_Finale	253	1.83	547	1.00	3.33
	REL_Follow up	6	2.11	502	1.67	3.00
Primaria	REL_Iniziale	648	1.80	523	1.00	3.33
	REL_Finale	648	1.80	523	1.00	3.33
	REL_Follow up	38	1.91	494	1.00	3.00
Sec I grado	REL_Iniziale	584	1.89	568	1.00	3.67
	REL_Finale	584	1.89	568	1.00	3.67
	REL_Follow up	64	1.89	646	1.00	3.00
Sec II grado	REL_Iniziale	503	1.87	589	1.00	3.67
	REL_Finale	500	1.87	590	1.00	3.67
	REL_Follow up	55	1.98	534	1.00	3.00

Scala TG – Tipologia e gravità della disabilità

La scala relativa alla tipologia e gravità della disabilità mira a rilevare in che misura l'atteggiamento dei docenti dipenda dai predetti fattori. Con riferimento alle rilevazioni condotte all'inizio e al termine del corso di specializzazione per le attività di sostegno non si riscontrano variazioni, mentre si assiste ad un incremento del punteggio medio complessivo in questa scala al follow up (Figura 8).

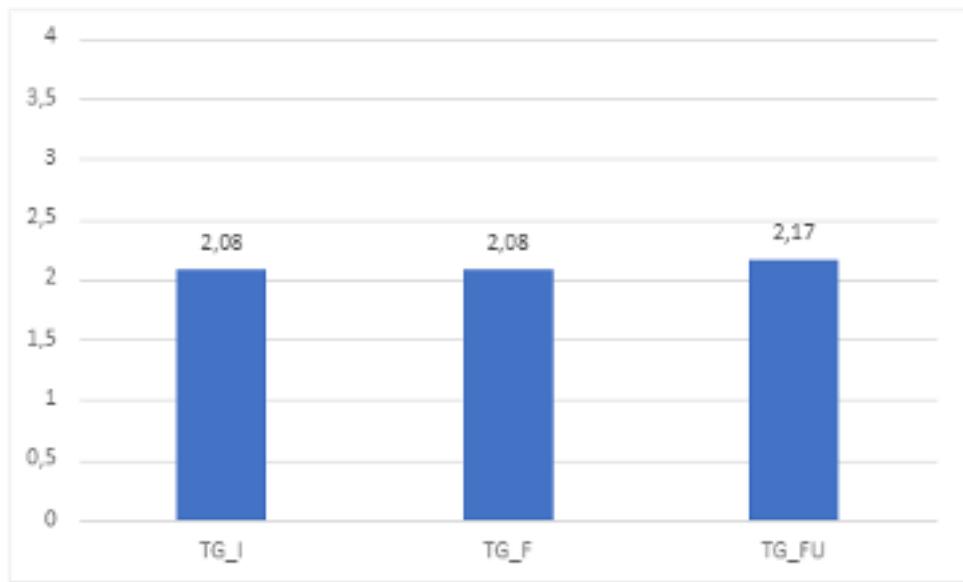


FIG. 8 – PUNTEGGI MEDI RELATIVI ALLA SCALA TIPOLOGIA E GRAVITÀ DELLA DISABILITÀ (TG) NELLA RILEVAZIONE INIZIALE, FINALE E DI FOLLOW-UP.

L’andamento complessivamente riscontrato di assenza di variazione nei punteggi medi relativi alla rilevazione iniziale e finale è confermato anche dall’analisi dei dati relativi ai singoli ordini di scuola (Tabella 3). Va tuttavia evidenziato che le differenze tra i punteggi medi dei gruppi costituiti dai corsisti frequentanti il corso di specializzazione relativo ai diversi ordini di scuola risultano statisticamente significative, più nello specifico, $F=17.3$, $p<.001$ nella rilevazione iniziale e $F=17.5$ $p<.001$ nella rilevazione finale.

Al follow up si riscontra un incremento nei punteggi medi di tutti gli ordini di scuola, seppur in misura differente. Le differenze tra i gruppi, in questo caso, non risultano però essere statisticamente significative, $F=0.986$, $p=.417$.

TAB. 3 – STATISTICHE DESCRITTIVE NELLA RILEVAZIONE INIZIALE, FINALE E DI FOLLOW UP RELATIVE ALLA SCALA TIPOLOGIA E GRAVITÀ DISABILITÀ (TG) PER ORDINE DI SCUOLA.

		N	Mean	SD	Min	Max
Infanzia	TG_Iniziale	255	1.87	734	1.00	4.00
	TG_Finale	253	1.86	735	1.00	4.00
	TG_Follow up	6	2.17	1.169	1.00	4.00
Primaria	TG_Iniziale	648	1.99	731	1.00	4.00
	TG_Finale	648	1.99	732	1.00	4.00
	TG_Follow up	38	2.01	948	1.00	4.00
Sec I grado	TG_Iniziale	584	2.16	776	1.00	4.00
	TG_Finale	584	2.16	777	1.00	4.00
	TG_Follow up	64	2.14	902	1.00	4.00

Sec II grado	TG_Iniziale	503	2.21	741	1.00	4.00
	TG_Finale	500	2.21	744	1.00	4.00
	TG_Follow up	55	2.33	801	1.00	4.00

Scala OD – Ordine e disciplina

La scala relativa a Ordine e Disciplina (OD) mira a indagare in che misura gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della disabilità siano influenzati dalla disciplina che insegnano, oltre che dall'ordine di scuola.

Dall'analisi dei dati non emergono differenze nei punteggi medi complessivi tra la rilevazione iniziale ($M=2.08$, $SD=0.756$) e finale ($M=2.08$, $SD=0.758$), mentre il punteggio medio cresce in fase di follow up ($M=2.17$, $SD=0.890$) (Figura 9). Sembrerebbe dunque che il contatto con la realtà scolastica possa incrementare la percezione di queste possibili relazioni.

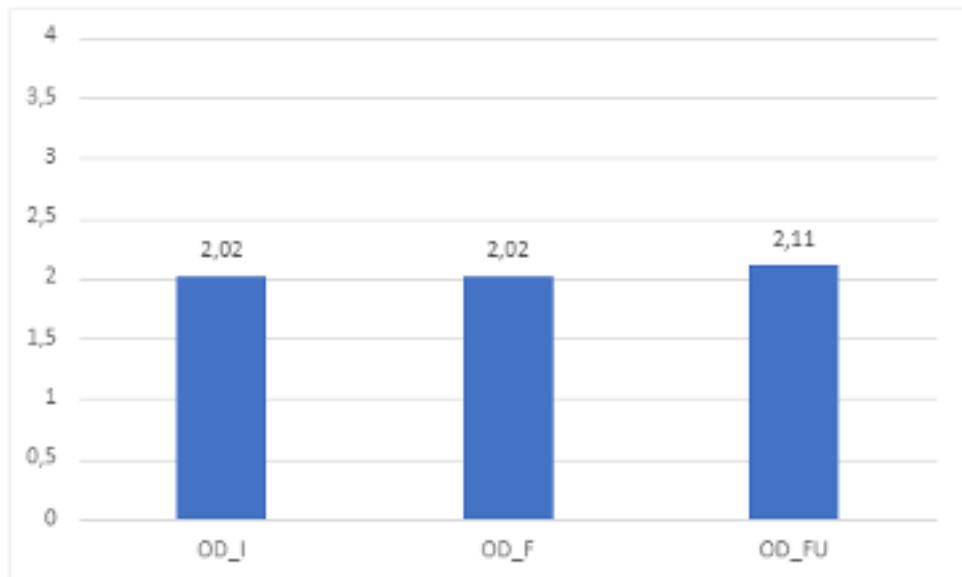


FIG. 9 – PUNTEGGI MEDI RELATIVI ALLA SCALA ORDINE E DISCIPLINA (OD) NELLA RILEVAZIONE INIZIALE, FINALE E DI FOLLOW-UP.

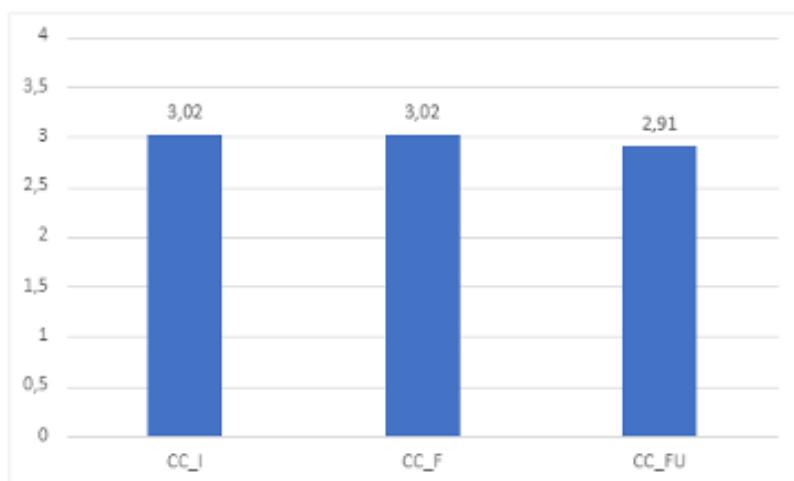
Uno sguardo più specifico ai punteggi medi complessivi per ordine di scuola rivela punteggi pressoché invariati nella rilevazione iniziale e finale, mentre al follow up si riscontra un incremento in tutti i gradi scolastici (Tabella 4). Va precisato, tuttavia, che le differenze tra i punteggi medi dei corsisti dei diversi ordini di scuola risultano significative sia all'inizio del corso di specializzazione, $F=34.1$, $p<.001$, sia al termine, $F=32.7$, $p<.001$ che a otto mesi dalla conclusione del percorso, $F=5.55$, $p<.01$.

TAB. 4 – STATISTICHE DESCRITTIVE NELLA RILEVAZIONE INIZIALE, FINALE E DI FOLLOW UP RELATIVE ALLA SCALA ORDINE E DISCIPLINA (OD) PER ORDINE DI SCUOLA.

		N	Mean	SD	Min	Max
Infanzia	OD_Iniziale	255	2.19	498	1.00	3.00
	OD_Finale	253	2.18	507	1.00	3.00
	OD_Follow up	6	2.33	816	1.00	3.00
Primaria	OD_Iniziale	648	2.13	506	1.00	3.00
	OD_Finale	648	2.13	509	1.00	3.00
	OD_Follow up	38	2.52	734	1.00	4.00
Sec I grado	OD_Iniziale	584	1.90	542	1.00	3.00
	OD_Finale	584	1.90	543	1.00	3.00
	OD_Follow up	64	1.94	673	1.00	3.67
Sec II grado	OD_Iniziale	503	1.93	532	1.00	3.00
	OD_Finale	500	1.93	534	1.00	3.00
	OD_Follow up	55	2.00	629	1.00	3.33

Scala CC – Contatto e conoscenza

La scala Contatto e Conoscenza (CC) indaga la percezione dei docenti sulla possibilità che aspetti della sua vita personale, la conoscenza pregressa di persone con disabilità e la stessa possibilità di cambiamento rispetto a una determinata condizione influiscano sugli atteggiamenti dei docenti nei confronti della disabilità. Dai dati emerge un punteggio medio complessivo sostanzialmente invariato nella rilevazione iniziale ($M=2.02$, $SD=0.535$) e finale ($M=2.02$, $SD=0.538$), mentre si assiste ad un decremento di punteggio nella rilevazione di follow up ($M=2.11$, $SD=0.712$) (Figura 10).

**FIG 10 – PUNTEGGI MEDI RELATIVI ALLA SCALA CONTATTO E CONOSCENZA (CC) NELLA RILEVAZIONE INIZIALE, FINALE E DI FOLLOW-UP.**

Analizzando più nello specifico i punteggi medi conseguiti dai corsisti dei diversi ordini di scuola (Tabella 5), si riscontra un punteggio stabile o leggermente inferiore nella rilevazione finale rispetto a quella iniziale. Al follow up i punteggi medi diminuiscono notevolmente in tutti gli ordini di scuola. Le differenze tra medie risultano essere statisticamente significative nella rilevazione iniziale, $F=25.3$ $p<.001$, e nella rilevazione finale, $F=25.9$ $p<.001$, mentre non risultano essere significative al follow up, $F=2.55$ $p=0.082$.

TAB. 5 – STATISTICHE DESCRITTIVE NELLA RILEVAZIONE INIZIALE, FINALE E DI FOLLOW UP RELATIVE ALLA SCALA CONTATTO E CONOSCENZA (CC) PER ORDINE DI SCUOLA.

		N	Mean	SD	Min	Max
Infanzia	CC_Iniziale	255	2.91	441	2.00	4.00
	CC_Finale	253	2.90	443	2.00	4.00
	CC_Follow up	6	2.67	861	1.50	4.00
Primaria	CC_Iniziale	648	2.93	459	2.00	4.00
	CC_Finale	648	2.93	461	2.00	4.00
	CC_Follow up	38	2.70	599	1.50	4.00
Sec I grado	CC_Iniziale	584	3.12	441	2.00	4.00
	CC_Finale	584	3.12	442	2.00	4.00
	CC_Follow up	64	2.98	539	2.00	4.00
Sec II grado	CC_Iniziale	503	3.07	421	2.00	4.00
	CC_Finale	500	3.06	425	2.00	4.00
	CC_Follow up	55	3.00	496	2.00	4.00

Discussione

Dai risultati appena descritti innanzitutto emerge un punteggio complessivo più elevato nella rilevazione iniziale rispetto al punteggio finale e al follow-up. Si potrebbe infatti ipotizzare che la rilevazione iniziale sia maggiormente ancorata a un “ideale” di atteggiamento verso la disabilità e l’inclusione, che tende poi a diminuire in relazione a una più approfondita conoscenza delle disabilità e dei contesti al termine della frequenza del corso di specializzazione e all’inizio della successiva esperienza lavorativa. Tale risultato, pur con le dovute cautele legate alle differenze che caratterizzano le politiche di inclusione scolastica dei diversi paesi, si discosta da quanto rilevato in alcune ricerche internazionali, in cui i docenti in servizio hanno degli atteggiamenti positivi verso l’inclusione in misura maggiore rispetto ai colleghi in formazione iniziale (Killoran, Woronko & Zaretsky, 2014; Rumalutur & Kurniawati, 2019; Varcoe & Boyle, 2014).

Più nello specifico, la prospettiva longitudinale adottata nel presente studio consente di rilevare un andamento leggermente decrescente al follow-up nelle scale relative all’atteggiamento verso l’inclusione (AI) e al Contatto e conoscenza (CC). Si riscontra, invece, un incremento a otto mesi dal termine del corso di specializzazione in relazione ai punteggi complessivi conseguiti nelle scale relative alla Relazione con la disabilità (REL), Tipologie e gravità della disabilità (TG) e all’Ordine scolastico e alla Disciplina insegnata (OD).

Il presente contributo mirava anche a mettere in luce eventuali differenze negli atteggiamenti nei confronti della disabilità e dell’inclusione sulla base degli ordini di scuola. Se si considerano complessivamente i punteggi conseguiti nella scala OFAID, in linea con quanto rilevato in altre indagini internazionali (Schmidt & Vrhovnik, 2015), sono i futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di primo e secondo grado a conseguire punteggi significativamente più elevati rispetto ai corsisti del corso di specializzazione per il sostegno nella scuola primaria e dell’infanzia.

In particolare, l’analisi della varianza condotta in relazione ai diversi momenti in cui è stata effettuata la rilevazione mette in luce differenze statisticamente significative nei punteggi medi dei corsisti dei diversi ordini di scuola in tutte le scale dello strumento nella rilevazione iniziale; nelle scale relative agli Atteggiamenti nei confronti dell’Inclusione (AI), Tipologie e gravità della disabilità (TG), Ordine di scuola e disciplina (OD) e Contatto e conoscenza (CC); al follow up le differenze statisticamente significative si riscontrano esclusivamente in relazione alla scala relativa all’Ordine di scuola e disciplina (OD).

Conclusioni

Le scuole, e ancor di più le classi, si configurano come contesti culturali e simbolico-relazionali “all’interno del quale si generano incontri/scontri tra sistemi di credenze e modelli culturali della diversità di cui i docenti sono portatori e che condizionano i modelli culturali degli allievi” (Fiorucci, 2014, p. 54). I docenti, infatti, con i loro atteggiamenti contribuiscono a creare un clima respingente o, al contrario, accogliente nei confronti del diverso e della disabilità. Pertanto, dal momento che gli atteggiamenti degli insegnanti verso la disabilità hanno un ruolo determinante nel favorire la diffusione di una cultura dell’inclusione, in future ricerche sarebbe utile metterne in luce l’impatto sulle pratiche educative anche tramite metodologie di ricerca mista in grado di integrare i dati deducibili dal questionario self-report con quelli ricavabili da interviste e osservazioni sistematiche. Utile potrebbe anche risultare la triangolazione dei dati appena descritti con gli atteggiamenti dei diversi attori interessati: dirigenti scolastici, studenti, altri docenti, personale educativo.

Note degli autori

Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, L. Longo ha scritto i paragrafi: Introduzione, Quadro teorico e i sottoparagrafi: Scopo della ricerca, Partecipanti, Risultati relativi alle singole scale dello strumento OFAID ; V. Di Martino i paragrafi: Discussione, Conclusione e i sottoparagrafi: Strumento, Procedure preliminari per il trattamento dei dati e Risultati complessivi OFAID.

Bibliografia

- 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. Retrieved from <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/285/257>
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari per l'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (Eds), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola di II grado* (pp. 15-34). Roma: Roma tre-press. Retrieved from <https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2019/05/linc-bcfi.pdf>
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and teaching*, 19(5), 527-542. doi: 10.1080/13540602.2013.827361
- Chambers, D. (2017). Changing Attitudes of Pre-Service Teachers Towards Inclusion Through Service-Learning. *Service-Learning (International Perspectives on Inclusive Education)* (pp. 195-214), Vol. 12, Emerald Publishing Limited, Bingley. doi: 10.1108/S1479-363620170000012013
- 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. doi: 10.7358/ecps-2017-016-cira
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19. Retrieved from <https://rivistadigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1547>
- Cottini, L. (2020). Prefazione. In A. Calvani, (Ed.), *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo, L., Canevaro, A., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa. Brescia: Scholè.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341-353. doi: 10.1007/s11125-011-9199-1
- Dovigo, F., & Pedone, F. (2019). I Bisogni Educativi Speciali. Una guida critica per insegnanti. Roma: Carocci.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education Publishing.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re*, 16(3), 20-34. doi: 10.13128/formare-19109
- 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. (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. doi: 10.7346/sipes-02-2019-21

Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579

Forlin, C. (2010a). Teacher education for inclusion. In *Confronting Obstacles to Inclusion* (pp. 173-188). Routledge. doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579

Forlin, C. (2010b). Reframing teacher education for inclusion. In *Teacher education for inclusion* (pp. 29-38). Routledge.

Forlin, C. (Ed.). (2012). Future directions for inclusive teacher education. Abingdon, OX: Routledge.

Gariboldi, A., & Pugnaghi, A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 243-258. doi: 10.7346/sipes-02-2020-16

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*, 21(1), 287-304. doi: 10.13128/form-10439

Germani, S., & Leone, C. (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 148-162. doi: 10.14605/ISS2012106

Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93. doi: 10.7346/-fei-XX-03-22_12

Hidiroglou, M. A., & Berthelot, J.M., (1986), Statistical Editing and Imputation for Periodic Business Surveys. *Survey Methodology*, 12, 73-84. Retrieved from https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/12-001-x/1986001/article/14442-eng.pdf?st=nfl_L-A9

Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, 589-598.

Ianes, D. (2006). La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali. Trento: Edizioni Erickson.

Ianes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 35-53. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1510/1471>

Ianes, D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 178-194. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1267>

Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International journal of inclusive education*, 18(4), 427-442. doi: 10.1080/13603116.2013.784367

Lee, H. (1995), Outliers in Business Surveys. In Cox, Binder, Chinnappa, Christianson, Colledge, Kott (eds.), *Business Survey Methods* (pp. 503-523), New York: John Wiley & Sons.

McHatton, P. A., & McCray, E. D. (2007). Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25-32. doi.org/10.1080/01626620.2007.10463457

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher education and special education*, 25(1), 41-54. doi.org/10.1177/08884064020250

Medeghini, R. (Ed.). (2006). *Disabilità e corso di vita: Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze* (Vol. 9). Milano: FrancoAngeli.

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. Retrieved from <https://rivistadigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1261>

Pavone, M. R. (2004). Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria. Brescia: La scuola.

Pennazio, V., & Bochicchio, F. (2021). Didattica inclusiva e competenze di ingresso degli insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa. *Form@re*, 21(1), 85-205. doi: 10.13128/form-10441

Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., & Boveda, M. (2020). Curriculum theory: The missing perspective in teacher education for inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 85-103. doi.org/10.1177/088840641988

R Core Team (2021). R: A Language and environment for statistical computing. (Version 4.0) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01).

Rumalutur, N. A., & Kurniawati, F. (2019). The attitudes of in-service and pre-service teachers toward inclusive education. In *2nd International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2018)*. pp. 619-630. Atlantis Press. doi: 10.2991/iciap-18.2019.53

Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01134.x

Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16-30. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/file/221004>

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & society*, 32(3), 401-422. doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992

Sosu, E. M., Mtika, P., & Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405. doi.org/10.1080/02607476.2010.513847

Taylor, R. W., & Ringaben, R. P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. doi:10.5539/hes.v2n3p16

Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337. doi: 10.1080/01443410.2013.785061

Vianello, R., & Di Nuovo, S. (2015). Quale scuola inclusiva in Italia?: Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Zanazzi, S. (2018). I docenti inclusivi tra teoria e pratica. *Italian Journal of Educational Research*, (21), 261-274. doi: 10.14605/ISS2142202.