



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Filologia Moderna
Classe LM-14

Tesi di Laurea

L'inclusione scolastica: uno studio su percezione e atteggiamenti dei docenti in tempo di pandemia di COVID-19

Relatore
Prof.ssa Maria Cristina Ginevra

Laureando
Veronica Pol
n° matr.1202885 / LMFIM

Anno Accademico 2019 / 2020

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO 1: L'INCLUSIONE SCOLASTICA E LA DIDATTICA INCLUSIVA	
1.1 Breve excursus storico e normativa scolastica.....	13
1.2 Dati statistici.....	37
1.3 Didattica inclusiva.....	43
CAPITOLO 2: RAPPRESENTAZIONI, FORMAZIONE E ATTEGGIAMENTI DEGLI INSEGNANTI NELL'AGIRE DIDATTICO INCLUSIVO	
2.1 La formazione dei docenti inclusivi.....	49
2.2 Percezioni, autoefficacia e agentività della professionalità docente.....	61
2.3 Atteggiamenti e rappresentazioni dei docenti nelle pratiche inclusive.....	66
2.3.1 Scale di valutazione (Index e QUADIS).....	80
CAPITOLO 3: STRATEGIE DIDATTICHE PER L'INCLUSIONE	
3.1 Strategie didattiche per l'inclusione.....	91
3.1.1 Il <i>Co-teaching</i>	97
3.1.2 La Mediazione culturale in ambito scolastico.....	102
CAPITOLO 4: IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI IN TEMPO DI PANDEMIA DI COVID-19	
4.1 Introduzione.....	109
4.2 Obiettivo del progetto di ricerca.....	110
4.3 Metodo.....	110
4.3.1 Partecipanti	110
4.3.2 Strumenti.....	111
4.3.3 Procedura.....	120
4.4 Analisi dei dati e risultati.....	121
4.4.1 Analisi preliminari.....	121
4.4.2 Differenze tra il gruppo e un campione di riferimento.....	124
4.4.3 Analisi qualitativa.....	127
4.5 Discussione dei risultati.....	131
4.5.1 Implicazioni per la pratica.....	133
4.6 Limiti e implicazioni future.....	134
BIBLIOGRAFIA.....	135
SITOGRAFIA.....	140
APPENDICE A.....	141
APPENDICE B.....	169

INTRODUZIONE

Dopo una ventina d'anni dalla nascita del modello scolastico dell'inclusione, è possibile affermare che c'è ancora molta strada da fare. Il concetto di inclusione scolastica è nato in risposta all'eterogeneità che caratterizza ormai da decenni le nostre classi scolastiche e, diversamente dal precedente concetto di integrazione, fa riferimento non al singolo individuo bensì a tutte le persone che formano un contesto. L'inclusione, in generale, riguarda l'assicurarsi che i contesti siano in grado di garantire ad ogni persona con le sue unicità la partecipazione attiva alla vita sociale e civile, che prevedano il riconoscimento della dignità umana, che agiscano in modo che ognuno possa beneficiare di tutti i diritti e libertà fondamentali. Utilizzando le parole del famoso pedagogo Andrea Canevaro: «l'inclusione sposta l'accento sui contesti, richiama al principio di responsabilità collettiva nella definizione di *polis* (contesti, ambienti di apprendimento e di vita) integrati, pensati per creare spazi equi, giusti, legali, solidali, per tutti e per ciascuno». ¹ Con l'inclusione è avvenuto, finalmente, il superamento della normalizzazione e la stessa normalità viene ora concepita come uno spettro di varianti tra cui è impossibile distinguere ciò che è normale e ciò che non lo è, senza livellare. L'affermarsi del modello scolastico inclusivo ha comportato un passaggio «dall'illusoria omogeneità di chi apprende»² e dall'idea che «siamo tutti normali» (caratterizzante la fase dell'integrazione) all'idea che «siamo tutti diversi» e che le classi, già da più di mezzo secolo, non sono più «nella norma», ma presentano una pluralità di bisogni eterogenei. Attualmente infatti abbiamo classi multiculturali, multilinguistiche, multisociali e quindi la proposta educativa non può più essere standard. Il docente è dunque chiamato a personalizzare quanto più possibile l'apprendimento dei suoi alunni, costruendo o trovando mediatori tra quelli esistenti, scegliendo i sussidi più adatti, visionando e mettendo a disposizione materiali che siano adeguati/personalizzati alle specificità di ogni bambino e che consentano ad ogni studente di evolvere nell'apprendimento. L'insegnante non ha di certo un compito facile poiché deve avere un ventaglio di metodologie e di competenze didattiche che gli consentano di supportare le attività di ogni alunno, compreso l'alunno con disabilità anche grave e anche in assenza

¹ CANEVARO A., MALAGUTI E., *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito attorno alla pedagogia speciale*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno II, n 2, 2014, p. 102.

² *Ibidem*.

dell'insegnante di sostegno (la diade insegnante di sostegno-alunno con disabilità impedisce infatti la piena inclusione dello studente o addirittura lo separa dal resto della classe).

Il lavoro portato avanti da questa tesi è costituito da una prima parte bibliografica, concernente i primi tre capitoli, e da un ultimo capitolo di tipo sperimentale relativo ad una ricerca condotta in collaborazione con il laboratorio La.R.I.O.S. dell'Università degli Studi di Padova coinvolgendo 24 insegnanti di una scuola secondaria di secondo grado. L'obiettivo dell'intero lavoro è stato nella prima fase quello di indagare, col sostegno della letteratura nazionale e internazionale, quali siano gli atteggiamenti, le idee e le percezioni degli insegnanti in merito all'inclusione scolastica e nella seconda fase di dare effettivamente voce ad un gruppo docenti a proposito di varie tematiche relative al mondo del lavoro e della scuola soprattutto in relazione alla pandemia mondiale di COVID-19 e di esplorare da un punto di vista quantitativo le differenze tra questo gruppo di insegnanti e un gruppo di insegnanti di scuola primaria.

Nel primo capitolo è stato delineato, con precisi riferimenti alla normativa scolastica, l'exkursus storico di cui l'inclusione costituisce l'ultima tappa: essa è infatti preceduta da diverse fasi, ovvero esclusione, segregazione, inserimento e integrazione. Nella primissima fase, avente origine nella notte dei tempi, le persone con disabilità non solo sono state considerate ineducabili, ma addirittura indegne di vivere, per cui si è proceduto alla loro eliminazione il prima possibile. L'approccio è cambiato con l'avvento del Cristianesimo e con i primi istituti medievali di assistenza, ma una vera svolta è arrivata solo nel Settecento con il progresso scientifico legato all'epoca dei Lumi durante la quale si è iniziato a considerare l'«anormalità» come condizione umana comunque facente parte della società e non pregiudicante la dignità dell'uomo. Ad ogni modo, prima della «Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e del cittadino» del 1789 le persone con disabilità sono state considerate «ineducabili» e all'interno di questa categoria sono rientrati soggetti molto diversi (persone con disabilità uditiva o intellettiva, persone senza domicilio e/o senza genitori o semplicemente emarginate dalla società...). Un enorme passo in avanti è stato fatto a inizio Novecento grazie a Maria Montessori, terza donna in Italia a laurearsi in medicina e neuropsichiatria, che, sulla scia del famoso medico Jean Marc Gaspard Itard, si è avvicinata ai bambini cosiddetti «anormali» e ha fondato a Roma la prima casa dei bambini: una scuola dell'infanzia con caratteri molto speciali, in cui i

bambini da lei raccolti (provenienti da famiglie in situazione di disagio culturale, economico e sociale) hanno potuto fare esperienza di apprendimento anche basate sulla predisposizione di spazi, strumenti e sussidi didattici che essi autonomamente scelgono di sperimentare e agire quasi in forma ludica. Uno dei grandi meriti della Montessori è stato quello di passare dalla prospettiva medica a quella educativa, precorrendo i tempi nella direzione dell'inclusione. La seconda tappa, la fase della separazione, è cominciata con il terzo decennio del Novecento, periodo in cui le persone con disabilità (solo) sensoriale hanno potuto finalmente accedere all'istruzione ma in scuole separate, cioè nelle scuole speciali, la cui frequentazione ha comportato la loro istituzionalizzazione e il conseguente abbandono di famiglia e affetti del paese natale. Il passaggio alla terza e brevissima tappa, quella dell'inserimento, è avvenuto con il Sessantotto e si è trattato di un fenomeno rapido e violento, legatosi al concetto di normalizzazione, e ha fatto da trampolino alla tappa dell'integrazione. Fondamentale per questa fase è stata la Legge 118/71 che ha imposto l'obbligo scolastico per le persone con disabilità nelle scuole comuni, ad eccezione di coloro che presentavano disabilità gravi. Ci sono state inoltre tutta una serie di iniziative sul territorio che hanno permesso di far crescere immediatamente e con notevole rapidità l'idea che l'integrazione fosse non solo giusta, ma anche naturale e necessaria. Il documento Falucci del 1975 ha costituito la «Magna Charta» dell'integrazione, quarta tappa del nostro excursus, e ci ha proiettato un nuovo modo di essere scuola partendo dal superamento della scuola speciale e andando nella direzione del pieno sviluppo di tutte le potenzialità dei bambini con disabilità. Sono seguite le tre pietre miliari dell'integrazione da un punto di vista normativo: la Legge 517/77 con cui è stata introdotta la figura dell'insegnante di sostegno per gli alunni con disabilità, la Sentenza della Corte Costituzionale n 215/87 con relativa Circolare Ministeriale n 262/88 grazie alla quale anche gli studenti con disabilità grave hanno potuto iniziare a frequentare anche le scuole secondarie e infine l'importantissima Legge 104/92 relativa all'integrazione delle persone con disabilità in tutti gli ambiti. L'ultima tappa, in cui ci troviamo tuttora, costituisce un superamento dell'integrazione poiché, come affermato inizialmente, con l'inclusione ci si riferisce alla globalità della sfera educativa, sociale e politica e si guarda a tutti gli alunni intervenendo innanzitutto sul contesto e solo successivamente sul soggetto. L'inclusione è stata una risposta all'entrata in vigore dell'ICF nel 2001, un modello di classificazione bio-psico-sociale, superamento

del precedente modello ICIDH degli anni Ottanta, decisamente attento all'interazione tra la capacità di funzionamento di una persona e il contesto sociale, culturale e personale in cui essa vive. Di fondamentale importanza è stata inoltre la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità del 2006, che, attraverso i suoi 50 articoli, indica la strada che gli Stati del mondo devono percorrere per garantire i diritti di uguaglianza e di inclusione sociale di tutti i cittadini con disabilità. Al 2009 risalgono le Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, in cui, tra le altre cose, si afferma che tutti i docenti (e non solo quelli di sostegno) sono chiamati ad avere competenze di natura psico-pedagogica tali da saper instaurare una fruttuosa relazione educativa con tutti gli alunni, anche con quelli con disabilità grave. Nel 2010 la Legge 170 ha inquadrato tutta la materia relativa ai disturbi specifici dell'apprendimento, ma rimanevano non normati una serie di altri bisogni educativi speciali, in risposta dei quali è stata emanata la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 con relativa Circolare Ministeriale n 8 del 2013 in cui si afferma che l'area dello svantaggio economico è molto più ampia di quella riferibile alla presenza di deficit (si parla di area di Bisogni Educativi Speciali in cui rientrano gli studenti con disabilità, gli studenti con DSA, gli studenti con altri disturbi). Rilevante anche la nota 1143 del 2018 intitolata «L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno», passata sottotono ma di notevole interesse, che afferma l'esistenza di legami tra apprendimento e vita concreta e richiama l'idea della didattica personalizzata.

Seguono, sempre nel primo capitolo, i dati statistici. È stato preso in considerazione il Report Istat sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità elaborato per l'anno scolastico 2018/2019, in cui vengono indagate le caratteristiche socio-demografiche ed epidemiologiche degli alunni a cui l'offerta formativa è rivolta, con lo scopo di esaminare e verificare il processo di inclusione scolastica, e anche i dati statistici del MIUR che forniscono altre informazioni in merito agli alunni con DSA e alle certificazioni.

Il primo capitolo si conclude con un approfondimento sulla didattica inclusiva, miglior soluzione per rispondere all'eterogeneità della popolazione scolastica. Alla base di questa didattica non vi è il concetto di uguaglianza (cioè dare a tutti le stesse possibilità), bensì quello di equità (cioè dare ad ognuno ciò di cui egli più abbisogna per arrivare al risultato auspicato). Si passa quindi dalla centralità dell'insegnamento alla

centralità dell'apprendimento e il docente non dovrà più calare dall'alto metodologie didattiche che vadano bene per tutti, quanto invece personalizzare il programma di apprendimento sulla base dell'unicità dei suoi alunni. I principi cui ispirarsi per una didattica inclusiva sono molti (legge dell'effetto, legge dell'idoneità, legge dell'esercizio ecc) e per poter far fede a tutti è necessario mettere a punto degli obiettivi didattici, che sono la descrizione dei miglioramenti, dei cambiamenti e delle abilità nuove che gli studenti manifesteranno quando saranno stati raggiunti. Obiettivi che, per essere ben formulati, devono essere definiti da: condizione (con chi/quando si desidera che il comportamento venga attivato), prestazione (cosa sarà insegnato a fare agli studenti), criterio di padronanza (quantità di abilità e miglioramento). Per arricchirli potranno poi essere utilizzati strumenti diversi, materiali diversi, tempistiche diverse. Gli obiettivi attuati in questo modo avranno un doppio vantaggio: aumenteranno l'apprendimento dello studente e anche l'autoefficacia dell'insegnante, il cui apporto è fondamentale per agevolare o inibire il processo di inclusione e di tutela delle diversità. Uno strumento utile per ogni docente può essere sicuramente il profilo dell'insegnante inclusivo delineato nel 2012 dall'European Agency for Development in Special Needs Education, secondo il quale è un insegnante inclusivo colui che si preoccupa di valorizzare la diversità degli alunni, di sostenere i propri studenti, di lavorare con gli altri favorendo la collaborazione e il lavoro di gruppo e infine di promuovere una propria formazione permanente nel corso del tempo.

Nel secondo capitolo ci si è focalizzati sulla figura dei docenti approfondendo vari aspetti: la loro formazione, le percezioni e l'autoefficacia della loro professionalità, i loro atteggiamenti e le loro rappresentazioni nelle pratiche inclusive. È stata innanzitutto mostrato, col sostegno di vari studi nazionali e internazionali, l'importanza che tutti gli insegnanti, e non solo quelli di sostegno, ricevano una formazione adeguata in termini di inclusione e disabilità e che essa non sia solamente teorica ma anche laboratoriale e non si svolga solo prima di entrare in servizio ma anche *in itinere* poiché per realizzare cambiamenti significativi nella realizzazione di un sistema di istruzione realmente inclusivo è necessaria una formazione continua. A tal proposito varie sono le proposte avanzate ed è sempre riscontrabile alla base l'idea di ridurre il divario esistente tra i due ruoli, tant'è che secondo Forlin avere dei programmi distinti di formazione degli

insegnanti è una delle prime barriere per l'inclusione.³ La formazione degli insegnanti è un elemento fondamentale per la didattica inclusiva, ma non è di certo l'unico: altrettanto importante è infatti la percezione che gli insegnanti hanno riguardo alla propria capacità di fare didattica inclusiva. In questo caso si può predire che un insegnante che crede fermamente nelle proprie capacità ha una probabilità maggiore di raggiungere l'obiettivo di fare didattica inclusiva; al contrario, invece, un insegnante che dubita della propria capacità di fare didattica inclusiva, ha maggiori probabilità di non raggiungere l'obiettivo prefissato in quanto avrà difficoltà a motivarsi, considererà il compito troppo difficile e avrà paura dell'insuccesso. Le variabili che possono influire sulla percezione dell'autoefficacia di un insegnante sono diverse: la formazione, il livello di *burnout*, l'esperienza soggettiva. Accanto alla formazione e alla percezione dell'autoefficacia, un altro fattore che garantisce il successo della didattica inclusiva è l'atteggiamento degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità. Anche in questo caso i docenti che presentano atteggiamenti positivi verso l'inclusione e la disabilità agevolano le pratiche e i processi inclusivi, mentre quelli che hanno atteggiamenti negativi al riguardo le complicano. Gli atteggiamenti possono essere influenzati da moltissime variabili quali il genere, l'età anagrafica, la percezione dell'inclusione, gli stereotipi, l'esperienza di contatto, l'ordine di scuola, la formazione, la tipologia di docente, la tipologia di deficit dello studente ecc. Tra gli strumenti più riconosciuti per misurare gli atteggiamenti è stato fatto riferimento alla scala SACIE-R, alla scala Moberg e all'*Attitude toward Inclusive Education questionnaire*, mentre per la misurazione del grado di inclusività di un contesto, tra i vari strumenti, si è scelto di illustrare il QUADIS e l'Index per l'inclusione (entrambi strumenti che promuovono uno sguardo riflessivo sulle pratiche organizzative e didattiche, attivano un confronto tra docenti per dare luogo a un cambiamento e si focalizzano sui possibili indicatori di inclusione a scuola).⁴

Nel terzo capitolo sono state affrontate invece le strategie didattiche di maggior successo che vengono adottate dagli insegnanti per creare un contesto di inclusione. Tra le strategie che sembrano avere un'efficacia maggiore in termini di inclusione abbiamo:

³ Cfr. FORLIN C., EARLE C., LOREMAN T., SHARMA U. in traduzione a cura di PINNELLI S., *La scala rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla formazione inclusiva (SACIE-R) per la misurazione delle percezioni degli insegnanti tirocinanti circa l'inclusione*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno II, n.1, 2014, p. 69.

⁴ Cfr. ANTONIETTI M., BERTOLINI C., VENEZIANI A., *Inclusione e scuola dell'infanzia tra teoria e opinioni di insegnanti*, Italian Journal of Educational Research, anno X, n 19, 2017, pp. 155-156.

l'individualizzazione, il *Responsive Teaching*, lo sviluppo di una professionalità riflessiva, il *Co-Teaching* e la mediazione culturale. Individualizzazione significa «trovare forme di insegnamento che riescano ad attivare le diverse potenzialità e aspirazioni, offrendo le condizioni necessarie a tutti per apprendere».⁵ Connessa a questa strategia vi è il *Responsive Teaching*, ovvero «un approccio educativo basato sulla relazione che consente al docente di modellare la propria azione didattica sulla base dei differenti stili di apprendimento degli studenti, in una dimensione di costante interazione orientata al raggiungimento di obiettivi didattici specifici».⁶ La terza strategia illustrata è lo sviluppo di una professionalità riflessiva: più gli insegnanti riflettono sui cambiamenti sociali e sulla didattica da adottare per far fronte a questi cambiamenti, più si mettono in discussione rimotivandosi costantemente attraverso percorsi formativi e autoriflessivi che mirino a soddisfare in modo adeguato i bisogni educativi degli alunni. La strategia del *Co-Teaching* ha meritato un paragrafo tutto suo: si tratta letteralmente di un insegnamento collaborativo tra docente curricolare e docente di sostegno. Le componenti chiave sono sostanzialmente quattro: la presenza di due educatori, l'insegnamento di concetti significativi, la presenza di gruppi di studenti in difficoltà distinti e infine un insieme di impostazioni comuni nella pratica didattica.⁷ Questa pratica non solo permette di gestire meglio gli studenti e in particolare quelli con in difficoltà, ma favorisce anche lo scambio di idee e di esperienze tra i docenti, che vengono a contatto con modi di operare diversi e per questo maturano professionalmente. L'ultima strategia affrontata è la mediazione culturale, strumento sempre più importante per far fronte in modo adeguato alla crescente diversità delle scuole.

Infine, nell'ultimo capitolo, tenendo conto del ruolo chiave della figura dell'insegnante all'interno della scuola e considerando la particolare situazione vissuta tra marzo e giugno 2020 a causa della pandemia, sono stati descritti e analizzati i risultati di una ricerca sperimentale a metodologia mista condotta in collaborazione col laboratorio La.R.I.O.S. dell'Università degli Studi di Padova coinvolgendo 24 docenti di una scuola secondaria di secondo grado in provincia di Udine. Sono stati utilizzati per

⁵ DE ANNA L., *La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, II, 2, 2014., p. 114.

⁶ DI GENNARO D.C., ZOLLO I., AIELLO P., *Il Responsive Teaching come strategia per una didattica inclusiva*, Formazione & Insegnamento, XIV, 2, 2016, pp. 145.

⁷ Cfr. COOK L., FRIEND M., *Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices*, Focus on exceptional children, vol 28, n 3, 1995, pp. 1-16.

questo studio sia strumenti quantitativi (questionari) sia strumenti qualitativi (interviste telematiche). Il primo obiettivo è stato quello di esplorare, da un punto di vista quantitativo, le differenze tra il gruppo di insegnanti che hanno partecipato alla ricerca e un gruppo di insegnanti di scuola primaria riguardo ad alcune dimensioni relative ai temi di inclusione e sostenibilità; il secondo obiettivo invece è stato quello di dar voce ai partecipanti rispetto a temi che avevano a che fare con le loro idee e visioni sul mondo del lavoro e della scuola, sull'attività didattica nel periodo di lockdown, sull'inclusione, sulle discriminazioni, sulla sostenibilità (come suggerito dalle Nazioni Unite nell'Agenda 2030) e su aspetti relativi al futuro e, in particolare, al futuro professionale in relazione alla pandemia.

CAPITOLO 1

L'INCLUSIONE SCOLASTICA E LA DIDATTICA INCLUSIVA

1.1 Excursus storico e normativa di riferimento

L'inclusione scolastica in Italia costituisce la fase finale di una lunga evoluzione che ha visto, nel corso dei secoli, il susseguirsi di differenti tappe. Il punto di partenza è una lunghissima fase di esclusione delle persone con disabilità da parte della società. Si passa poi ad una fase di separazione, in cui la persona con disabilità è degna di essere assistita ma in un luogo diverso rispetto alla scuola comune, cioè nelle scuole speciali. Molti paesi hanno sviluppato questa linea della separazione, mentre l'Italia si è precocemente distinta inserendo questi alunni con disabilità nelle classi comuni e arrivando poi alla fase di inserimento e di integrazione, fino ad evolvere negli anni Duemila al concetto di inclusione.

La prima tappa è quella dell'esclusione, avente origine nella notte dei tempi poiché da sempre le persone con disabilità sono state considerate non educabili. Nell'antica Grecia le malformazioni fisiche o le disabilità mentali erano molto diffuse, causate da guerre, incidenti, malattie o da una decadenza naturale e spontanea del corpo o della mente. La bellezza in epoca classica era, secondo la religione, sinonimo di integrità fisica e psichica, segno di grazia e di fortuna, mentre la bruttezza e la deformità erano considerati segni di una punizione divina. Tale concezione è documentata anche nella letteratura, basti far riferimento a quanto scriveva il filosofo greco Aristotele, nella sua *Politica*. Egli sosteneva il bisogno di adottare una legge che impedisse a coloro che nascessero deformati di sopravvivere, in quanto considerati inutili allo Stato: «Quanto all'esposizione e all'allevamento dei piccoli nati sia legge di non allevare nessun bimbo deforme».⁸ Anche nell'antica Roma i bambini con disabilità non erano considerati degni di vivere, venivano infatti uccisi al momento della nascita, mentre gli altri se entro i tre anni di vita mostravano segni di sordità o altra deformazione, venivano eliminati, perché ritenuti non capaci di apprendere. Con l'avvento del Cristianesimo si inizia a cambiare visione: grazie ai mutamenti in ambito culturale e soprattutto in ambito religioso le persone con disabilità vengono considerate a tutti gli effetti parte integrante della società. Quindi, in questa fase storica l'approccio alla malattia è caratterizzato da sentimenti di

⁸ ARISTOTELE, *Politica*, VII, Laterza, Bari, 1990, 16, 1336b.

compassione e di pietà, in quanto tutti gli esseri umani sono considerati figli di Dio. Basti pensare a quanto veniva scritto all'interno dei Vangeli, ossia alle buone azioni compiute da Gesù nei confronti delle persone con malattie gravi (es. lebbra) o con disabilità motorie e sensoriali. Pertanto, le menomazioni e le deformità non vengono più associate ad una punizione divina e conseguente alla commissione di peccati, ma iniziano ad essere viste come monito per tutti i fedeli affinché possano compiere opere di bene. Successivamente, nel Medioevo, molto diffusi erano il fenomeno del vagabondaggio e della miseria e iniziarono a nascere e a diffondersi i primi istituti di assistenza gestiti dalla Chiesa, all'interno dei quali venivano rinchiusi indistintamente tutti i soggetti considerati più disagiati (cioè le persone in difficoltà economica, le persone con malattie o disabilità, le persone prive di dimora fissa). Si diffusero anche i cosiddetti lebbrosari, ossia luoghi in cui veniva fornita assistenza materiale ai lebbrosi, e i primi manicomi, all'interno dei quali si internavano coloro i quali mostrassero segni di disabilità psichica; parallelamente iniziarono anche a diffondersi le prime forme di carcere e di orfanotrofi. È proprio con la comparsa di queste istituzioni che si inizia a parlare dei concetti di istituzionalizzazione e di ospedalizzazione. Pertanto, in questo periodo si comincia a percepire da un lato l'obbligo della carità cristiana, ma dall'altro forme di repressione da parte della Chiesa. Sarà soltanto con l'Illuminismo che si avvertirà la necessità di cambiare sguardo riguardo alle disabilità, grazie a quelle che sono state le innumerevoli scoperte e grazie al progresso in ambito scientifico. Nel Settecento, infatti, si inizia a guardare l'anormalità come condizione umana comunque facente parte della società e come condizione che non pregiudica la dignità dell'uomo. A seguito della Rivoluzione Francese e con la «Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e del cittadino» del 1789 si ha un vero e proprio cambiamento sociale e culturale: l'articolo 1 sancisce infatti che «gli uomini nascono e rimangono liberi ed eguali nei diritti. Le distinzioni sociali non possono essere fondate che sull'utilità comune».⁹ Fino a prima di questo momento, quindi, le persone con disabilità sono sempre state considerate «ineducabili», termine con cui si faceva riferimento a soggetti molto diversi, tra cui i «sordi» o «non udenti» oppure creature «irragionevoli», «idioti», cioè prive di intelligenza, ma rientravano in questa categoria anche coloro che venivano abbandonati o emarginati. Soltanto con gli studi del 1866 («Observations on An Ethnic Classification of Idiots») del medico britannico John

⁹ CANTÙ C., *Storia di cento anni 1750-1850*, Ed. Felice Le Monnier, 1855, p. 324.

Langdon Down all'interno categoria di «idioti» vengono distinti i «mongoloidi», cioè i bambini con trisomia 21, e solo successivamente, nel 1943, lo psichiatra di origini austriache Leo Kanner (1894-1981) distinguerà i bambini con autismo. Questi bambini, a partire da fine Ottocento, periodo in cui cambia ulteriormente l'approccio allo sviluppo della persona e alla sua educazione, avevano alcune possibilità di essere educati, ma solo in istituti a carattere medico-pedagogico (ad esempio nell'istituto medico-pedagogico di Roma, nell'istituto toscano per bambini tardivi o nell'istituto medico-pedagogico emiliano). Proprio in questo tipo di istituti si forma una delle figure più importanti della pedagogia mondiale: Maria Montessori (1870-1952), terza donna in Italia a laurearsi in medicina e neuropsichiatria, il cui metodo avrà molto successo e aprirà le strade dell'inclusione in Italia. La Montessori si avvicinò ai bambini cosiddetti «anormali» ed ebbe modo di conoscere i metodi didattici e pedagogici messi appunto da Itard con i suoi studi sui bambini. Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) fu un famoso medico, pedagogista ed educatore francese e mise appunto degli studi su un ragazzo trovato abbandonato nelle foreste, senza alcun tipo di educazione umana, che aveva acquisito ritardi dal punto di vista mentale e cognitivo. Itard sosteneva che anche lui e in generale i bambini cresciuti senza alcun tipo di educazione potessero essere educabili ed educati.¹⁰ La Montessori, nel 1907, fondò a San Lorenzo, un quartiere storico di Roma, la prima casa dei bambini: una scuola dell'infanzia con caratteri molto speciali, attraverso la quale dimostrò che l'educabilità di tutti non rappresentava un miraggio, ma qualcosa che poteva essere ritenuto perseguibile e scientificamente sostenibile.¹¹ Per la Montessori infatti educare corrispondeva ad aiutare il bambino a sfruttare la potenza auto-educante di cui ognuno è portatore. La casa dei bambini della Montessori accoglieva i bambini dai 3 ai 6 anni che vivevano per strada e avevano famiglie in situazione di disagio economico, culturale e sociale. In questa casa i bambini potevano fare esperienze di apprendimento anche basate sulla predisposizione di spazi, strumenti e sussidi didattici che essi autonomamente sceglievano di sperimentare e agire quasi in forma ludica. Questo rappresenta il primo esempio operativo pratico relativo alla grande categoria di esclusi in cui rientravano tutte le fasce marginali e svantaggiate della popolazione che non accedevano ai percorsi di istruzione. Uno dei grandi meriti della Montessori, come ricorda

¹⁰ Cfr. ITARD J.M.G., *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron*, Armando, Roma, 2007, p. 4.

¹¹ Cfr. NOTA L., GINEVRA M.C., SORESI S., *Tutti diversamente a scuola, l'inclusione scolastica nel XXI secolo*, CLEUP, Padova, 2015, p. 36.

il famoso pedagogo Sergio Neri, è stato quello di passare dalla prospettiva medica a quella educativa. L'azione di Maria Montessori è dunque rivoluzionaria e precorritrice di ciò che accadrà negli anni: è una svolta verso l'inclusione e il suo metodo avrà successo a livello mondiale. Un altro momento importante di questa fase dell'esclusione è la Legge Casati del 1959 che prevede la nascita della scuola italiana di stato:¹² fino a prima l'istruzione in Italia era ad esclusivo retaggio della Chiesa, mentre ora è lo Stato che deve farsi carico dell'istruzione e per la prima volta si parla di obbligo, allargando così il diritto a tutte le categorie. Il sistema scolastico previsto dalla Legge Casati del 1859 era articolato in tre rami: istruzione superiore o universitaria, istruzione secondaria classica, istruzione tecnica e primaria. Erano obbligatori solo i primi due anni della scuola elementare, prevista della durata di quattro anni. In seguito, la Legge Coppino del 1877 innalzò a tre anni l'obbligo dell'istruzione elementare, la cui durata complessiva divenne di cinque anni. Nel 1904 poi la Riforma Orlando prolungò l'obbligo scolastico fino all'età di 12 anni e modificò l'articolazione del corso di studi: al termine del quarto anno i percorsi si dividevano tra coloro che proseguivano nel quinto e nel sesto anno della scuola elementare (anticipo dell'avviamento professionale) e coloro che accedevano all'istruzione secondaria.

La seconda tappa, la fase della separazione, comincia negli anni '20. La scuola dell'infanzia al tempo era definita «asilo», mettendo così in evidenza che il bambino fino a 6 anni doveva essere più custodito che istruito. Nel 1923, con la Riforma Gentile, il sistema scolastico fu definitivamente centralizzato e gerarchizzato. Alla base di questa Riforma c'erano una concezione aristocratica della cultura e dell'educazione, intese come strumenti di selezione dei migliori. La scuola elementare tornò ad essere di cinque anni e l'obbligo scolastico fu elevato fino ai 14 anni. L'articolo 1 recita infatti: «L'istruzione dei fanciulli dal sesto al quattordicesimo anno d'età è obbligatoria»¹³ ed estende l'obbligo scolastico a «cechi» e «sordomuti» che non abbiano altre forme di disabilità:¹⁴ la disabilità sensoriale è dunque la prima tra le varie disabilità ad avere diritto a godere di un'istruzione. L'obbligo scolastico si attua in scuole comuni o in scuole speciali. Queste ultime sono per «cechi» e «sordomuti» e non sono diffuse in maniera capillare sul

¹² Cfr. RICUPERATI G., *Storia della scuola in Italia, dall'Unità ad oggi*, LA SCUOLA, 2015, pp. 13-18.

¹³ Regio Decreto 31 dicembre 1923 n 3126, Disposizione sull'obbligo dell'istruzione, art. 1, disponibile in <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1923-12-31;3126>

¹⁴ Cfr. Ivi, art. 5 che recita «L'obbligo scolastico è esteso ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anomalìa che ne impedisca loro l'ottemperanza. Per i sordomuti è esteso fino al sedicesimo anno di età».

territorio nazionale, per cui la frequenza si verifica effettivamente solo se il bambino viene istituzionalizzato, dovendo così abbandonare il territorio, la famiglia e gli affetti del paese natale. All'interno delle scuole comuni invece vi era una suddivisione in classi comuni e classi differenziali, nelle quali finivano i ragazzi che pur provenendo da famiglia agiate manifestavano comportamenti di indisciplina, infatti il regio decreto n 1297 del 1928 all'articolo 415 recita:

Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche, il maestro può, su parere conforme dell'ufficiale sanitario, proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l'assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel Comune o, secondo i casi, d'accordo con la famiglia, inizierà pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi.¹⁵

Talvolta per indisciplina si finiva direttamente nelle scuole speciali. La maggior parte degli altri Stati europei ha proseguito su questa linea e addirittura all'interno delle scuole speciali sono state introdotte delle separazioni più specifiche, l'Italia invece ha progredito. La tappa della separazione prosegue fino al 1948, data dell'entrata in vigore della nostra Costituzione italiana, tardiva rispetto agli altri Stati ma anche molto avanzata, la quale sancisce i principi fondamentali per il vivere civile. Di fondamentale importanza, per il nostro discorso, sono gli articoli 3 e 34. L'art. 3 recita:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.¹⁶

Già qui troviamo i principi fondamentali per mettere in atto una vera e propria inclusione non solo scolastica, ma anche sociale. La scuola è promotrice del pieno sviluppo della persona umana, a 360 gradi, non solo da un punto di vista cognitivo ma

¹⁵ Regio Decreto 26 aprile 1928 n 1297, Approvazione del regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare, art. 415, disponibile in <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1928-04-26;1297>.

¹⁶ Costituzione della Repubblica Italiana, 27 dicembre 1947 n 298, art. 3., disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/costituzione>.

anche affettivo, dello sviluppo dell'attitudine e dei talenti e dell'effettiva partecipazione. L'art 34 inizia dicendo che: «La scuola è aperta a tutti [...]»¹⁷ e già qui in nuce c'è tutto il senso dell'inclusione. Ribadire l'importanza dell'effettiva partecipazione ci farà intuire che non basterà inserire nella scuola comune il bambino con disabilità per garantire il suo pieno sviluppo come persona umana e la sua effettiva partecipazione alla vita scolastica e successivamente alla vita lavorativa e sociale, ma su questo torneremo più avanti. Un altro momento importante è l'istituzione della scuola media unica, avvenuta nel 1962 con la Legge n 1859, il cui primo articolo recita:

In attuazione dell'articolo 34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha la durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado. La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti della Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva.¹⁸

Per decenni la scuola media era stata scuola di élite a cui si accedeva con un esame di ammissione, in alternativa vi era la scuola di avviamento professionale che aveva normalmente sbocco verso il lavoro. Con questa legge le cose cambiano e per facilitare l'obbligo scolastico (di otto anni), dando per assodato che i bambini con famiglie in situazione di disagio tendenzialmente non arrivassero nemmeno alla scuola media, l'art. 9 recita:

Per agevolare la frequenza alla scuola media degli alunni appartenenti a famiglie di disagiate condizioni economiche i Patronati scolastici sono autorizzati a concedere contributi, a distribuire gratuitamente libri di testo, materiale didattico, refezioni e altre forniture necessarie e ad organizzare servizi di trasporto gratuito di alunni, quando nelle località di residenza non siano istituite scuole, corsi o classi di cui all'articolo successivo della presente legge. Le provvidenze di cui al presente articolo sono applicabili agli alunni delle scuole medie per ciechi anche se accolti come interni in istituti specializzati.¹⁹

Esiste ancora, quindi, la scuola speciale per alunni con disabilità, alla quale però comunque devono essere garantite queste stesse provvidenze. Come si legge poi all'art. 12, esistono ancora le classi differenziali, meta di tutti gli alunni disadattati. A decidere

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Legge 31 dicembre 1962, n 1859, Istituzione e ordinamento della scuola media statale, art. 1., disponibile in <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1962;1859>

¹⁹ Ibidem.

quali alunni faranno parte di queste classi saranno due medici e un esperto di pedagogia. Le classi differenziali non avranno più di 15 alunni e vengono previsti un calendario, orari di insegnamento particolari e appositi programmi. Per quanto riguarda i soggetti «ipodotati non gravi», i «disadattati ambientali» o i soggetti con anomalie del comportamento, nei casi in cui possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune sono indirizzati nelle classi differenziali, altrimenti anche loro nella scuola speciale.

La terza tappa, quella dell'inserimento, è piuttosto breve dal punto di vista cronologico ma molto significativa ed è frutto della contestazione studentesca del Sessantotto e dell'«autunno caldo» sindacale. «Fu un forte movimento ideologico e politico che in modo massiccio si contrappose alla visione tradizionale della vita della società e dei rapporti civili, sociali e politici»²⁰ e aveva tra i testi di riferimento l'opera fondamentale di don Lorenzo Milani (1923-1967) e dei suoi alunni della scuola di Barbiana, cioè «Lettera a una professoressa». In quest'opera veniva denunciato il sistema scolastico e il metodo didattico del tempo che favoriva l'istruzione delle classi più ricche (i cosiddetti «Pierini»), lasciando la piaga dell'analfabetismo in gran parte del paese. Lo slogan era che bisognava trasformare la «scuola di Pierino» nella «scuola di tutti» e quindi tutti dovevano partecipare alla scuola di massa, anche gli alunni con disabilità.²¹ Salvatore Nocera, uno dei massimi esperti di legislazione scolastica, ci parla proprio di «inserimento selvaggio» in relazione alla rapidità e alla violenza di tale fenomeno. All'inserimento si lega il concetto di normalizzazione, cui si aggancia poi quello di integrazione poiché di base si tende a minimizzare la diversità, la specificità del bisogno educativo, cosa che verrà invece valorizzata nella fase dell'inclusione. Il movimento del 1968 accusa le scuole speciali e le classi differenziali di rappresentare un sistema chiuso, un vero e proprio «ghetto». Sempre Salvatore Nocera, nel suo seminario del 2002 afferma che:

Allora gli operatori degli istituti speciali per disabili convinsero i genitori a portare i loro figlioli fuori di tali strutture considerate «ghetti» ed a inserirli nelle scuole comuni. Il fenomeno fu massiccio e parecchie decine di migliaia di giovani disabili lasciarono gli istituti e le scuole speciali, che però continuavano ad esistere.²²

²⁰ NOCERA S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento, 2001, p. 31.

²¹ Cfr. Ibidem.

²² Seminario di Salvatore Nocera, Roma, 14 giugno 2002, disponibile in <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/inclusiva.html>.

Notiamo quindi che la scuola speciale non era vissuta bene dai protagonisti e dalle loro famiglie, infatti, come dicevamo prima, l'istituzionalizzazione comportava l'allontanamento dagli affetti e dal proprio paese. Seguono in questi anni alcune leggi importanti: la Legge 118/71 che stabilisce l'obbligo scolastico per le persone con disabilità nelle scuole comuni, ad eccezione di coloro che presentano disabilità più gravi.²³ Si tratta di un solo articolo di Legge, che però verrà riutilizzato integralmente nella stessa struttura linguistica negli articoli 2, 7 e 10 della Legge 517/77, che generalizza il processo d'integrazione individuando numerosi servizi e modalità programmatiche degli interventi che, una volta coordinati in progetto, possono assicurare anche ad alunni con disabilità grave il diritto allo studio nelle scuole comuni.²⁴ Escludere la disabilità grave significava escludere diversi studenti. Significativo è anche il DPR 970/75 che ci dice che il personale direttivo e docente fino a questo momento non era ancora qualificato e quindi queste scuole speciali avevano, ancora, un carattere di tipo più assistenziale-medico che non educativo-culturale.²⁵ Segue di lì a poco la Legge Basaglia, 180/78,²⁶ con la chiusura dei manicomi, su cui non ci soffermiamo, ma che ci fa capire che abbiamo a che fare con un movimento che sente la necessità di acquisire diritti, di farsi valere come gli altri, di stare in una scuola vera. Nello stesso periodo si mossero anche delle associazioni con la stessa determinazione quali ad esempio l'Associazione AIAS (Associazione Italiana Assistenza Spastici) a Cutrofiano in Puglia.²⁷ Dice infatti Nocera che:

Non è stato quindi un personaggio ma tante iniziative, diffuse su tutta la penisola, che hanno permesso di far crescere immediatamente, con una rapidità che ha qualche cosa di sorprendente, l'idea che l'integrazione fosse non solo giusta ma anche da considerare come un fatto naturale.²⁸

²³ Cfr. Legge 30 marzo 1971 n. 118, Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili, disponibile in <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1971-03-30;118>.

²⁴ Cfr. NOCERA S., *Op. cit.*, p. 38.

²⁵ Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, Norme in materia di scuole aventi particolari finalità, disponibile in <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.del.presidente.della.repubblica:1975-10-31:970!vig>.

²⁶ Cfr. Legge 13 maggio 1978, n. 180, Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori, disponibile in <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1978-05-13;180!vig>.

²⁷ Cfr. NOCERA S., *Op. cit.*, p. 210.

²⁸ *Ibidem*.

Dopo la fase dell'inserimento, durante la quale molti bambini con disabilità passano dalla scuola speciale alla scuola comune, abbiamo la cosiddetta fase dell'integrazione. Le norme emanate fino a questo momento non fornivano indicazioni di carattere didattico, ma prevedevano solamente la frequenza degli alunni con disabilità nelle scuole pubbliche.²⁹ Come sottolineano Di Maggio, Soresi e Nota «non ci si poteva accontentare [...] del fatto che in alcune classi e in alcune scuole si accettasse l'iscrizione di alunni con qualche forma più o meno grave di menomazione e disabilità, non si considerava sufficiente l'aver organizzato [...] momenti di vita scolastica».³⁰ Di fondamentale importanza a tal proposito per questa quarta fase è il documento Falcucci del 1975,³¹ considerato la «Magna Charta» dell'integrazione, che ci fotografa una realtà storica precisa in cui c'è stato l'inserimento e proietta un nuovo modo di essere scuola, anticipando di alcuni anni il filone di studi pedagogici di natura ecologica e l'ICF. Si parte dall'idea, molto innovativa per i tempi, della necessità del superamento della scuola speciale. Nella premessa ci viene infatti detto che:

[...] anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale.³²

Questo ci richiama le esperienze e gli studi della Montessori e, affermando che le potenzialità dell'alunno con disabilità sono spesso bloccate da una cultura e da un costruire sociale inadeguati rispetto alle loro potenzialità, anticipa tutto il filone della pedagogia ecologista che guarda sia al bambino che al contesto, cercando di incidere su quest'ultimo. L'obiettivo è il «superamento di ogni situazione di emarginazione umana, culturale e sociale che abbia la sua radice nel mancato sviluppo delle potenzialità del soggetto»³³. Con quest'affermazione si fa riferimento non al singolo docente o al team docente, bensì a tutta la struttura scolastica. Si dice inoltre che «deve considerarsi coesistente una organizzazione dei servizi sanitari e sociali finalizzati all'identico

²⁹ Cfr. NOCERA S., *Op. cit.*, p. 33.

³⁰ NOTA L., GINEVRA M.C., SORESI S., *Op. cit.*, p. 37.

³¹ Documento Falcucci del 1975, disponibile in <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

obiettivo»³⁴ e con ciò si anticipa quanto sarà esplicitato nella Legge 104/92, cioè il convergere sia da parte della struttura scolastica che da parte dei servizi sanitari e sociali verso un unico obiettivo, cioè lo sviluppo di tutte le potenzialità dei bambini con disabilità. Se fino a questo momento l'aspetto cognitivo era centrale del processo di apprendimento-insegnamento, qui si intuisce che l'apprendimento è qualcosa di più articolato: all'intelligenza logico-astrattiva si integra una sensorio-motrice e pratiche nonché processi di socializzazione.³⁵ Troviamo qui un'anticipazione anche degli studi che lo psicologo statunitense Howard Gardner una decina di anni dopo pubblicherà nel suo saggio sulle intelligenze multiple, in cui grazie a una serie di ricerche empiriche e di letteratura su soggetti affetti da lesioni di interesse neuropsicologico, vengono individuate sette tipologie differenziate di «intelligenza», ognuna deputata a differenti settori dell'attività umana.³⁶ Nel documento Falcucci vi è in nuce questa idea di intelligenza multidimensionale e che quindi il processo di apprendimento debba valorizzare tutte le forme espressive, anche quelle pratiche, motorie, operative, socializzanti. Questo si attua con l'ingresso di nuovi linguaggi nella scuola, essenziale per gli alunni che non rispondono alle richieste di un lavoro formale perché offre loro reali possibilità di reazione e affermazione. Un altro aspetto fondamentale è che la programmazione dovrà essere organica e unitaria, cosa che tuttora viene a mancare, e ciò è possibile solo con l'attuazione del tempo pieno, inteso nel senso che ogni fase della giornata ha un valore educativo e formativo. L'altro aspetto organizzativo è la flessibilità del gruppo di lavoro: il suggerimento è quello di considerare i modi validi e meno rigidi di organizzare i gruppi di lavoro, superando la struttura rigida delle classi e la possibilità di avere rapporti con più insegnanti. Notiamo che questo è proprio ciò che oggi chiamiamo «classi aperte»/«classi parallele» e che già si anticipano le varie flessibilità organizzative dei gruppi di lavoro considerate dalla Legge sull'autonomia 275/99. Questo modo di essere scuola è notevolmente articolato e offre spunti di spessore per la didattica inclusiva. Comunque, malgrado le premesse e la parte introduttiva, le scuole speciali erano ancora presenti e piuttosto numerose, ma, nonostante ciò, il «Documento Falcucci rimane

³⁴ Ibidem.

³⁵ Cfr. Ibidem.

³⁶ GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994, pp. 13-15.

comunque l'atto più importante e, nel suo complesso, pone le basi culturali per il passaggio definitivo dall'inserimento all'integrazione».³⁷

Le tre pietre miliari dell'integrazione dal punto di vista normativo sono la Legge 517/77, la Sentenza della Corte Costituzionale n 215/87 con relativa Circolare Ministeriale n 262/88 e infine la Legge 104/92. La Legge 517/77³⁸ istituisce, all'art. 2, l'insegnante specializzato per gli alunni con disabilità: se un nuovo modo di essere scuola era previsto dal documento Falcucci, ora si prevede una figura specializzata di natura didattico-pedagogica con competenze specifiche nella didattica dell'integrazione. Inoltre, sempre all'art. 2, si parla di un ulteriore supporto fondamentale che è il servizio socio-psicopedagogico: a differenza degli anni precedenti in cui la priorità era data a servizi di natura prevalentemente sanitaria e medica, ora si parla di un servizio di natura sociale, psicologica e pedagogica. All'art. 7 della suddetta Legge vengono poi considerate le attività scolastiche integrative come fondamentali per lo sviluppo pieno di tutti i ragazzi, anche con disabilità. Quindi ci sarà una programmazione delle attività anche a carattere disciplinare che possano prevedere interventi a piccoli gruppi o interventi individualizzati, senza che cada l'unità del gruppo classe ma prevedendo una flessibilità dei gruppi di lavoro (così come anticipato dal documento Falcucci). Si definisce inoltre che «le classi che accolgono alunni portatori di handicaps sono costituite con un massimo di 20 alunni»³⁹ (art. 7). All'art. 10 si procede col percorso di superamento delle scuole speciali e, in particolare, si prevede la chiusura delle classi differenziali e si afferma anche che:

L'obbligo scolastico sancito dalle vigenti disposizioni si adempie, per i fanciulli sordomuti, nelle apposite scuole speciali o nelle classi ordinarie delle pubbliche scuole, elementari e medie, nelle quali siano assicurati la necessaria integrazione specialistica e i servizi di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti, in attuazione di un programma che deve essere predisposto dal consiglio scolastico distrettuale [...]⁴⁰

³⁷ NOCERA S., Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia, Erickson, Trento, 2001, p. 36.

³⁸ Cfr. Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, disponibile in <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-08-04;517>.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem.

I fanciulli «sordomuti», cioè con una disabilità grave, possono ora frequentare le scuole primarie e secondarie di primo grado, invece per le secondarie di secondo grado non si parla perché non è scuola dell'obbligo e il processo di integrazione è più lento. Bisognerà aspettare la sentenza della Corte Costituzionale n 215/87 e la relativa Circolare Ministeriale n 262/88 per avere un'assicurazione sulla loro frequenza delle scuole superiori: con il 1988 nessun dirigente potrà rifiutare l'iscrizione di uno studente con disabilità anche grave. Nocera ci dice che la sentenza della Corte Costituzionale contiene infatti una serie di «massime» che consolidano la tutela costituzionale dell'integrazione scolastica e la pongono al riparo da ogni tentativo di adulterazione o soppressione da parte del legislatore ordinario.⁴¹ Infine, la Legge 104/92, volgarmente detta «legge-quadro» o legge di principi sulle persone in situazione di handicap, sostanzialmente riguarda l'integrazione delle persone con disabilità in tutti gli ambiti, con tutta una serie di risorse, di supporti, procedure, gruppi di lavoro ecc. Il testo era originariamente costituito da meno di 20 articoli di principi e si arricchì durante l'iter, risultando così di 44 articoli finali riguardanti tutti gli aspetti della vita delle persone con disabilità.⁴² Focalizzandoci sull'aspetto scolastico approfondiamo alcuni punti, come per esempio l'art. 3 comma 1:

È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.⁴³

La disabilità, qui chiamata «minorazione», comporta sempre difficoltà di vari ordini: di apprendimento, di relazione, di integrazione lavorativa e tali difficoltà possono comportare uno svantaggio sociale o addirittura emarginazione vera e propria. Al comma 3 vediamo quando una minorazione possa ritenersi grave:

Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità [...] ⁴⁴

⁴¹ Cfr. NOCERA S., *Op. cit.*, p. 43.

⁴² Cfr. Ivi, p. 46.

⁴³ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, art 3, comma 1, disponibile in <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;104!vig>.

⁴⁴ Ibidem.

Definire già la condizione di disabilità ci dà alcuni elementi fondamentali per comprendere meglio la situazione che vive il bambino o il ragazzo e quindi come poter sviluppare al meglio le potenzialità, ma ci indica anche il fatto che non è una condizione che può essere stabilita in maniera univoca e precisa una volta per tutte per cui noi possiamo trovarci di fronte a diagnosi molto simili e che portano ad una condizione di disabilità o meno a seconda della commissione territoriale che ha valutato la situazione oppure a seconda delle possibilità di adattamento del soggetto. In seguito, con l'art. 12 si garantisce il diritto all'educazione, tant'è che al comma 4 si dice: «L'esercizio del diritto all'educazione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né di altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap».⁴⁵ Quindi si tratta di un diritto acquisito e ciò è possibile attraverso l'integrazione scolastica che «ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione».⁴⁶ Come leggiamo negli articoli successivi, l'integrazione dell'alunno con disabilità, ormai divenuta comune nelle scuole di ogni ordine e grado, viene realizzata anche attraverso una serie di supporti e azioni quali:

- Una programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio. Questo poi si sostanzializza nel PEI, inteso non solo come progetto educativo individualizzato (come ci suggerisce l'acronimo), ma anche come progetto riabilitativo e di socializzazione. Questo significa che vari enti, cioè il servizio scolastico, il servizio sanitario e il servizio socio-assistenziale dovranno integrare i loro progetti e fare attenzione a farli avanzare di pari passo.
- Ausili vari: è prevista la dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni forma di ausilio.
- Attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati che assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica, all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di classe e dei colleghi dei docenti.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem.

- Assistenza: sono previste forme di assistenza anche all'interno delle scuole a carico degli enti locali.
- Orientamento e continuità: sono previste forme sistematiche di orientamento e forme obbligatorie di consultazione tra insegnanti del ciclo inferiore e del ciclo superiore.
- Istituzione di gruppi di lavoro per l'handicap, GLH: abbiamo GLH Operativo per il singolo caso e GLH d'istituto (attualmente gruppo di lavoro per l'inclusione GLI).

La Legge 104/92, rispetto alla quale ci siamo soffermati sugli aspetti relativi alla scuola, snocciola una serie di supporti e di diritti al fine di consentire la piena integrazione dell'alunno con disabilità.

Arriviamo infine all'ultima tappa del nostro breve excursus: l'inclusione. Nella quotidianità accade spesso che vi sia un utilizzo indifferenziato dei termini «inclusione» e «integrazione», ma si tratta di due momenti diversi e distinti. Questo utilizzo improprio e confuso si verifica perché il termine «integrazione» è proprio della lingua italiana e non esiste nelle altre lingue e paesi (dove, nella maggior parte dei casi, continua a sussistere una situazione di separazione). Il termine «inclusione» deriva invece dal dibattito internazionale sulla pedagogia inclusiva che utilizza il termine inglese «inclusion». La resa di questo termine in italiano ha creato un po' di confusione poiché «includere» richiama l'idea di «inglobare»/«mettere dentro», che è propria dell'integrazione. Invece il concetto di «inclusion» va in una direzione diversa, superando il senso della normalizzazione. L'integrazione infatti aveva un approccio compensatorio, si riferiva solo all'ambito educativo e guardava al singolo; l'inclusione invece è proprio un processo che si riferisce alla globalità della sfera educativa, sociale e politica e guarda a tutti gli alunni (indistintamente/differentemente) e a tutte le loro potenzialità, intervenendo prima sul contesto e solo dopo sul soggetto. Come dice Fiorucci, l'inclusione

intercetta i bisogni al di là della certificazione medica o dell'etichetta e cerca, attraverso la personalizzazione didattica e l'individualizzazione educativa, di rispondere ai bisogni educativi degli alunni senza mai, però, dimenticare che, in primis, occorre operare sulla modifica e l'adattamento dei contesti e dei contenuti didattico-educativi comuni.⁴⁷

⁴⁷ FIORUCCI A., *La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva*, Rivista Lavoro Formazione Persona, anno VII, n 20, p. 82.

Dario Ianes, famoso pedagogista e docente universitario, a proposito di inclusione, parla di «speciale normalità»,⁴⁸ due termini che accostati sembrerebbero generare un ossimoro, mentre in realtà si tratta di due facce di una stessa medaglia, cioè una condizione di speciale appartenenza da parte di tutti. Andrea Canevaro, altro famoso pedagogista, afferma che «l'inclusione sposta l'accento sui contesti, richiama al principio di responsabilità collettiva nella definizione di *polis* (contesti, ambienti di apprendimento e di vita) integrati, pensati per creare spazi equi, giusti, legali, solidali, per tutti e per ciascuno»⁴⁹ e ci dice inoltre che l'inclusione si collega al concetto di coevoluzione.⁵⁰ Sostanzialmente si supera il senso della normalità e della normalizzazione, concependo la stessa normalità come uno spettro di varianti che non ci consentono di distinguere ciò che è normale e ciò che non lo è, senza livellare. Si tratta quindi di passare «dall'illusoria omogeneità di chi apprende»⁵¹ e dall'idea che «siamo tutti normali», caratterizzante gli anni '20, all'idea che «siamo tutti diversi» e che le classi, già a partire dagli anni '60, non sono più «nella norma» ma presentano una pluralità di bisogni eterogenei. Attualmente infatti le classi sono multiculturali, multilinguistiche, multisociali e quindi la proposta educativa non può essere standard. Sempre Canevaro ci dice che non vi è apprendimento senza socializzazione: l'apprendimento è la capacità di adattarsi all'ambiente, ma è anche la trasmissione della cultura intesa come degli strumenti che lo stesso uomo costruisce per interpretare il mondo. Quindi la cultura è un fatto tipicamente umano e, in quanto tale, non vi può essere apprendimento senza il contatto di altri esseri umani che si occupano di trasmettere questi strumenti. Quindi vi deve essere reciprocità tra apprendere e socializzare, cosa relativamente trascurata man mano che si alza il grado scolastico perché solitamente si punta sull'apprendimento come fosse un aspetto meramente cognitivo, invece le persone con disabilità ci ricordano che l'essere umano è formato da una serie di componenti e che bisogna tener presente anche quelle emotive, psicologiche, relazionali. Inoltre «la convivenza finalizzata agli apprendimenti necessita di trovare i mediatori, i sussidi, i materiali che permettono a quel bambino, a quella bambina, di apprendere».⁵²

⁴⁸ Cfr. IANES D., *La speciale normalità*, Erickson, Trento, 2006.

⁴⁹ CANEVARO A., MALAGUTI E., *Op. cit.*, p. 102.

⁵⁰ Cfr. Seminario di Andrea Canevaro, «ASPETTI PEDAGOGICI, PSICOLOGICI E SOCIOLOGICI DEL MODELLO ITALIANO, Una premessa metodologica», Roma, 4 giugno 2002, disponibile in <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/canevaro.html>.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Ibidem*.

Quindi, bisogna costruire anche dei mediatori o trovarli tra quelli esistenti, scegliere i sussidi, visionare e mettere a disposizione dei materiali che siano adeguati/personalizzati alle specificità di quel bambino e che gli consentano di evolvere nel proprio apprendimento. La coevoluzione di cui parlavamo prima è quindi un'evoluzione fatta dal bambino con disabilità, il quale non ignora il proprio limite e anzi, proprio perché ne è consapevole, sfrutta le proprie potenzialità per superarlo o per utilizzarlo come risorsa. Ad evolvere non sarà solo il bambino, ma anche i docenti e i compagni di classe che, vivendo in continuità con situazioni gravi o gravissime, non possono fingere che la disabilità non esista e sono costretti a mettere in discussione il proprio modo di essere scuola e di fare scuola. Quindi, non è richiesto solo all'alunno con disabilità di modificarsi per adeguarsi all'ambiente, ma anche all'ambiente (cioè alle persone, alle risorse) di modificarsi per rispondere più adeguatamente ai bisogni di quel bambino. Questo consente una crescita da parte di tutti. Coevolvere significa comprendere la presenza di un deficit nella vita di un soggetto (non normalizzare o far finta che il deficit non esista) e di un handicap nel contesto. Per «deficit» si intende una menomazione strutturale o funzionale del soggetto, per «handicap» invece si fa riferimento al contesto. Sempre più viene chiesta alla scuola una valutazione in termini di inclusività e questa valutazione significa conoscere questi deficit e quali handicap il contesto crea o riduce attraverso una serie di azioni o di messa a disposizione di risorse.

Un momento importante è l'entrata in vigore, nel 2001, dell'ICF (in inglese *International Classification of Functioning, Disability and Health*), cioè un sistema di classificazione sviluppato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). L'ICF si propone come un modello di classificazione bio-psico-sociale decisamente attento all'interazione tra la capacità di funzionamento di una persona e il contesto sociale, culturale e personale in cui essa vive. Questo modello è un superamento del modello ICIDH elaborato negli anni '80, che prevedeva una relazione lineare tra i termini «menomazione», «disabilità» ed «handicap», per la quale una menomazione causa una condizione di disabilità che a sua volta causa una condizione di handicap. Il cambiamento più importante tra l'ICIDH e l'ICF è che il secondo, a differenza del primo, non è un modello di disabilità, ma un modello sulle condizioni della salute e quindi come tale può essere applicato a qualsiasi persona. L'ICF è dunque alla base della logica dell'inclusione.

Ulteriore documento fondamentale è stata la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel dicembre del 2006. Attraverso i suoi 50 articoli, la Convenzione indica la strada che gli Stati del mondo devono percorrere per garantire i diritti di uguaglianza e di inclusione sociale di tutti i cittadini con disabilità. All'art. 1, commi 1 e 2 troviamo subito lo scopo di questo documento:

1. Scopo della presente Convenzione è promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità.

2. Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri.⁵³

Molto importante anche l'art. 10, che afferma il diritto alla vita (anche) delle persone con disabilità: «Gli Stati Parti riaffermano che il diritto alla vita è connaturato alla persona umana ed adottano tutte le misure necessarie a garantire l'effettivo godimento di tale diritto da parte delle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri».⁵⁴ A proposito di educazione e istruzione, all'articolo 24 comma 1 viene detto che:

Gli stati riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita [...]⁵⁵

Al 2009 risalgono poi le Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, altra pietra miliare della fase dell'inclusione. Ancora si fa fatica ad abbandonare il termine «integrazione», che ritroviamo spesso all'interno del testo come sinonimo di «inclusione». Queste linee guida, dopo una breve premessa, ripercorrono le tappe degli interventi realizzati effettivamente nella pratica operativa didattica e il loro

⁵³ La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del dicembre 2006, art. 1, commi 1 e 2, disponibile in <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem.

approccio è di tipo ecologico: non si guarda più solo al soggetto nelle sue menomazioni, ma si considera l'importanza di tutti i fattori contestuali che interagiscono con questa condizione di disabilità e la influenzano creando barriere (quindi amplificando l'handicap) o abbattendole (quindi riducendo l'handicap). L'approccio basato sul modello scolastico inclusivo tende a promuovere un eguale accesso a tutte le opportunità di istruzione e determina uno standard alto a livello di qualità dell'insegnamento, che sia un beneficio per tutti gli studenti, non solo per quelli in situazione di svantaggio. Si afferma che «la disparità di trattamento è una violazione inquadrabile in primo luogo nella mancata partecipazione di tutte le componenti scolastiche al processo di integrazione»⁵⁶ e questo ci fa capire che tutte le componenti della comunità scolastica dovrebbero partecipare a pieno titolo. Inoltre:

è ormai convinzione consolidata che non si dà vita ad una scuola inclusiva se al suo interno non si avvera una corresponsabilità educativa diffusa e non si possiede una competenza didattica adeguata ad impostare una fruttuosa relazione educativa anche con alunni con disabilità.⁵⁷

Tutti i docenti sono chiamati ad avere competenze di natura psico-pedagogica tali da saper instaurare una fruttuosa relazione educativa con tutti gli alunni, anche con quelli con disabilità grave. Questa non è una specificità dell'insegnante di sostegno, ma di tutti gli insegnanti. La relazione educativa è importante perché, come dicevamo prima, l'apprendimento avviene nella relazione con l'altro, nella relazione col mondo. Questo è fondamentale perché dallo star bene assieme agli altri nasce la possibilità di un processo di apprendimento significativo. A proposito di clima di classe il testo dice:

gli insegnanti devono assumere comportamenti non discriminatori, essere attenti ai bisogni di ciascuno, accettare le diversità presentate dagli alunni disabili e valorizzarle come arricchimento per l'intera classe, favorire la strutturazione del senso di appartenenza, costruire relazioni socio-affettive positive.⁵⁸

⁵⁶ Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, MIUR, 4 agosto 2009, disponibile in http://www.integrazionescolastica.it/upload/art868/linee_guida_integrazione_gelmini.pdf.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem.

Agli insegnanti non spetta dunque un compito facile perché devono essere attenti e delicati e supportare un processo da parte di alunno e famiglia di consapevolezza della propria difficoltà in modo da accettare, padroneggiare e anche superare il limite. La diversità deve essere considerata un arricchimento per tutti. A proposito di strategie didattiche si dice che:

La progettualità didattica orientata all'inclusione comporta l'adozione di strategie e metodologie favorevoli, quali l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e/o a coppie, il tutoring, l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo in tempi, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici [...] È importante allora che i docenti curricolari attraverso i numerosi centri dedicati dal Ministero dell'istruzione e dagli Enti Locali a tali tematiche acquisiscano le conoscenze necessarie per supportare le attività dell'alunno con disabilità anche in assenza dell'insegnante di sostegno.⁵⁹

Ogni docente dunque deve avere un ventaglio di metodologie e di competenze didattiche che gli consentano di supportare le attività di ogni alunno, compreso l'alunno con disabilità anche grave e anche in assenza dell'insegnante di sostegno. Questo serve a sbloccare la diade insegnante di sostegno-alunno con disabilità, che impedisce la piena inclusione dell'alunno e addirittura lo separa dal resto della classe e dalla possibilità di entrare in contatto tutto il team docente. Il terzo aspetto riguarda poi l'alunno come protagonista del proprio processo di apprendimento:

Un sistema inclusivo considera l'alunno protagonista dell'apprendimento, qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita, pertanto, la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al «sapere», rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e «assecondando» i meccanismi di autoregolazione. [...]⁶⁰

Tornando un attimo indietro, notiamo che l'importanza della costituzione e del funzionamento dei gruppi di lavoro, già previsti nella Legge 104/92, è ribadita anche da queste Linee guida del 2009, infatti a pagina 14 si afferma che:

una progettazione educativa che scaturisca dal principio del diritto allo studio e allo sviluppo, nella logica anche della costruzione di un progetto di vita che consente all'alunno di «avere un futuro», non può che definirsi all'interno dei Gruppi di lavoro deputati a tale fine per legge. L'istituzione di tali Gruppi in ogni istituzione scolastica è obbligatoria, non dipendendo

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Ibidem.

dalla discrezionalità dell'autonomia funzionale. Per tale motivo il Dirigente Scolastico ha l'onere di intraprendere ogni iniziativa necessaria affinché i Gruppi in questione vengano istituiti, individuando anche orari compatibili per la presenza di tutte le componenti chiamate a parteciparvi.⁶¹

Altro aspetto importante è la famiglia, con la quale è importante che la scuola crei un buon rapporto. La famiglia infatti è fonte di informazioni preziose che vanno al di là delle conoscenze cliniche e sanitarie che hanno gli operatori socio-sanitari e che permettono di avere una visione del ragazzo a tutto tondo. Si dice che:

La famiglia rappresenta infatti un punto di riferimento essenziale per la corretta inclusione scolastica dell'alunno con disabilità, sia in quanto fonte di informazioni preziose sia in quanto luogo in cui avviene la continuità fra educazione formale ed educazione informale.⁶²

Di fondamentale importanza anche la Legge 170/2010 «Nuove norme in materia di apprendimento in ambito scolastico» e il Decreto Ministeriale 5969/2011 con le relative Linee Guida. L'obiettivo della Legge 170 del 2010, dopo aver riconosciuto come disturbi specifici dell'apprendimento la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia, è la tutela degli studenti con tali disturbi e il loro diritto all'istruzione e al raggiungimento del successo scolastico. Molto interessanti le Linee Guida, che ci offrono alcuni spunti di approfondimento. A proposito del punto 5, cioè la dimensione relazione, già in precedenza avevamo visto quanto l'apprendimento sia legato alla socializzazione e quanto sia importante la relazione tra pari e coi docenti e la creazione di un clima di classe accogliente, non giudicante, in cui ognuno possa esprimere anche le proprie fragilità. In questo punto ci viene sostanzialmente detto che bisogna che il docente presti molta attenzione perché ripetute esperienze negative e frustranti possono comportare per l'alunno con DSA un importante fattore di rischio (dispersione scolastica), per cui bisogna opporre ad esse ogni successo scolastico, il quale invece rinforza la percezione propria di poter riuscire.⁶³ A proposito della didattica, alle pagine 6 e 7 viene fatta innanzitutto una distinzione tra didattica individualizzata e didattica personalizzata, dalla cui sinergia, l'alunno e lo studente con DSA, si trova nelle condizioni più favorevoli per

⁶¹ Ibidem.

⁶² Ibidem.

⁶³ Cfr. Linee Guida sui DSA, 12 luglio 2011, decreto ministeriale n 5669, disponibile in <http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20110909/decreto-ministeriale-5669-del-12-luglio-2011-linee-guida-disturbi-specifici-di-apprendimento.pdf>.

il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Riguardo alla prima ci viene detto che:

consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati [...]⁶⁴

mentre la seconda:

calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo [...] la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo di ogni alunno [...]⁶⁵

si parla di strumenti compensativi e dispensativi, cui l'alunno con DSA ha diritto. I primi «sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria»⁶⁶ (ad esempio computer multimediali, audiolibri o risorse audio, vocabolario multimediale, registratore, programmi di videoscrittura con correttore ortografico, calcolatrice, tabella delle misure e delle formule geometriche ecc.), i secondi sono invece «interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficili e che non migliorano l'apprendimento»⁶⁷ (ad esempio esonero dalla lettura ad alta voce in classe, semplificazione del testo da studiare, concessione di un tempo maggiore, somministrazione di una prova di un contenuto ridotto ma disciplinarmente significativo ecc). Il docente dovrà avere piena consapevolezza di quanto il disturbo incida sulla prestazione, in modo tale comunque da non differenziare in ordine agli obiettivi il percorso di apprendimento dell'alunno: dispensare non significa infatti esonerare. Altro importante punto si trova a pagina 8:

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem.

Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative dovranno essere dalle istituzioni scolastiche esplicitate e formalizzate, al fine di assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese. A questo riguardo, la scuola predispone, nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre scolastico, un documento che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dal disturbo: dati anagrafici dell'alunno, tipologia di disturbo, attività didattiche individualizzate, attività didattiche personalizzate, strumenti compensativi utilizzati, misure dispensative adottate, forme di verifica e valutazione personalizzate. Nella predisposizione della documentazione in questione è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici. Sulla base di tale documentazione, nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d'anno o a fine Ciclo. Tale documentazione può acquisire la forma del Piano Didattico Personalizzato.

La Legge 170 aveva inquadrato tutta la materia relativa ai disturbi specifici dell'apprendimento, ma rimanevano non normati una serie di altri bisogni educativi speciali. A proposito di questi ultimi, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (a cui consegnerà la Circolare Ministeriale n 8 del 2013) afferma che è necessario ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema poiché le classi sono sempre più complesse e la bipartizione tra alunni con disabilità e alunni senza disabilità non è più sufficiente né adatta, soprattutto se si tiene in considerazione il modello diagnostico ICF.⁶⁸ L'ICF ci dovrebbe consentire di prescindere dal categorizzare le diverse disabilità e disturbi, ma purtroppo spesso viene fatta una lettura troppo rigida e bisogna fare attenzione: la lettura pedagogica corretta va nella direzione di non etichettare, non tipizzare. Questa normativa ci dice che ci sono una varietà di sfumature dell'alunno che richiedono l'attenzione quotidiana dei docenti e nella maggior parte dei casi anche individualizzata, rispondente alle specifiche necessità.

In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante.⁶⁹

⁶⁸ Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, disponibile in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>.

⁶⁹ Ibidem.

E inoltre afferma che esiste un'area di svantaggio scolastico:

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali [...] ⁷⁰

All'interno del gruppo BES rientrano: gli studenti con disabilità (che possono accedere alle provvidenze previste dalla Legge 104/1992), gli studenti con DSA (che beneficiano delle disposizioni delle Legge 170/2010), gli studenti con altri disturbi specifici che non siano DSA e gli studenti collocabili nell'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale. A livello generale, comunque, questi esempi non devono essere presi come categorie fisse e immobili: laddove ci sia un bambino o un ragazzo a rischio di dispersione scolastica o con difficoltà nel suo percorso educativo/formativo, lì vi è un bisogno educativo speciale ed è necessario che i docenti capiscano quale sia la natura di esso e come rispondere. Questa legge va nella direzione di una maggiore equità: abbiamo una lettura del bisogno più ampia e non solo riferita alle diagnosi cliniche, per cui la scuola riconosce, sulla base di considerazioni pedagogico-didattiche, la situazione di difficoltà dello studente e la rende rilevante all'interno della sua programmazione. L'idea innovativa, espressa bene anche dalla Circolare n 8 del 2013, è che un bisogno educativo può diventare speciale anche senza una diagnosi clinica.

Un documento passato in sordina ma di fondamentale importanza per il nostro discorso è la nota 1143 del 2018, intitolata «L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno». Questo documento, come preannuncia il titolo, torna al concetto di autonomia scolastica e in particolare di «nuovi modi di fare scuola»:

Dopo aver per tanti anni acquisito una sensibilità legata all'individuazione e alla gestione dei Bisogni Educativi Speciali, ora le nostre comunità educanti possono andare oltre: progettare modi nuovi di fare scuola che aiutino ciascuno a scoprire e a far crescere le proprie competenze e capacità, maturare la consapevolezza che «apprendere» è una bellissima opportunità fortemente legata alla concretezza e alla qualità della vita. La dispersione non va recuperata, ma evitata: lo

⁷⁰ Ibidem.

studente che trova nella scuola risposte ai propri bisogni educativi, di istruzione e di espressione personale, non andrà incontro a insuccesso, demotivazione e infine abbandono.⁷¹

Ci viene detto quindi che vi sono dei legami tra apprendimento e vita concreta ed è compito del docente cercare questi fili e annodarli. L'apprendimento è funzionale a darci un'opportunità di scoperta di noi e del mondo e di miglioramento della qualità della vita: questi legami sono dunque importanti. Inoltre, in queste poche righe, viene richiamata l'idea della didattica personalizzata, cioè tutte quelle strategie che i docenti possono mettere in atto per individuare attitudini e propensioni particolari degli studenti e coltivarli affinché diventino eccellenze. Ogni studente infatti ha sicuramente in sé delle potenzialità che vanno scoperte e coltivate. Se accade che un ragazzino collezioni esperienze di insuccesso a scuola probabilmente questo comporterà una bassa autostima, demotivazione e perdita della volontà di andare a scuola. Conseguentemente tenderà all'abbandono scolastico: i docenti devono evitarlo, trovando delle soluzioni ai problemi e prestando ascolto attivo ai loro ragazzi. Sta sempre ai docenti, in quanto professionisti, creare ambienti di classe accoglienti e una modalità comunicativa che valorizzi le differenze e non le stigmatizzi. Oltre ai «nuovi modo di fare scuola», altro aspetto fondamentale è trovare una soluzione. Come afferma la nota stessa, tutta la normativa sui BES è stata letta un po' come un'ulteriore incombenza a carico dei docenti già oberati da vari aspetti, invece l'intento non era questo, ma proprio il contrario: i docenti devono saper agire in classe e per poterlo fare devono riflettere e produrre documenti che siano funzionali.⁷² Sostanzialmente la normativa invita i docenti a invidiare le criticità evidenti, a individuare le criticità non evidenti e sulla base di esse, lavorando in collaborazione con genitori, personale sanitario e con l'intera comunità educante, creare condizioni per trovare soluzioni alle singole problematiche. Questo è ciò cui i docenti dovrebbero puntare piuttosto che il crudo espletamento di procedure burocratiche e la riduzione di tutto alla banale questione BES o non BES.

I docenti e i dirigenti che contribuiscono a realizzare una scuola di qualità, equa e inclusiva, vanno oltre le etichette e, senza la necessità di avere alcuna classificazione «con BES» o di redigere Piani Didattici Personalizzati, riconoscono e valorizzano le diverse normalità, per

⁷¹ Nota del 17 maggio 2018 n 1143, L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno, MIUR, disponibile in <http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/06/Prot.-n.-1143-del-17-maggio-2018.pdf>.

⁷² Ibidem.

individuare, informando e coinvolgendo costantemente le famiglie, le strategie più adeguate a favorire l'apprendimento e l'educazione di ogni alunno loro affidato. In questa dimensione la soluzione al problema di un alunno non è formalizzarne l'esistenza, ma trovare le soluzioni adatte affinché l'ostacolo sia superato.⁷³

Si tratta quindi un cammino senza fine. Inoltre ci viene detto che:

La finalità è quella di promuovere il «fare scuola di qualità per tutti». Personalizzare i percorsi di insegnamento-apprendimento non significa parcellizzare gli interventi e progettare percorsi differenti per ognuno degli alunni delle classi, quanto pensare alla classe, come una realtà composita in cui mettere in atto molteplici modalità metodologiche di insegnamento-apprendimento, funzionali al successo formativo di tutti.⁷⁴

Quindi non si tratta di fare una didattica per ognuno, ma di mettere in atto un ventaglio di opzioni che permettano ad ogni studente di trovarsi a proprio agio e di riconoscere e valorizzare i suoi talenti.

1.2 Dati statistici

Al fine di avere un quadro più completo è utile osservare i dati statistici rilevati e pubblicati dall'Istat. Dalla lettura del «Report sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità»⁷⁵, elaborato per l'anno scolastico 2018/2019 e pubblicato nel mese di febbraio 2019, è possibile notare come ci sia stato un aumento dell'incremento del numero di alunni con disabilità (+ 10.000) frequentati le scuole italiane. L'indagine realizzata dall'Istat su un campione di alunni, per le sole scuole primarie e secondarie di 1° grado, indaga le caratteristiche socio-demografiche ed epidemiologiche degli alunni a cui l'offerta formativa è rivolta, con lo scopo di esaminare e verificare il processo di inclusione scolastica. Il Report indica tutte le informazioni sia sulle scuole che sugli alunni con disabilità. Nell'anno scolastico 2018/2019 in Italia è stato possibile contare 55.209 scuole. Gli alunni con disabilità che le frequentano sono poco più di 284 mila, ossia il 3,3% del totale degli alunni, un contingente in costante crescita che è aumentato, negli ultimi dieci anni, di circa 91 mila unità. Quasi tutti gli alunni (98,4%) hanno una certificazione in base alla Legge 104 del 1992 e vi sono inoltre delle differenze in termini di genere: gli alunni con disabilità sono maggiormente maschi (212 ogni 100 femmine).

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Report sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, febbraio 2019, disponibile in <https://www.istat.it/it/files/2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf>.

Anche i dati relativi alle statistiche epidemiologiche mettono in evidenza notevoli differenze di genere in vari disturbi dello sviluppo neurologico, tra cui i disturbi dello spettro autistico, la disabilità intellettiva e i disturbi dell'attenzione (ADHD) e del comportamento. Tale incremento è una conseguenza sia di una maggiore riconoscibilità, rispetto al passato, di alcune patologie sia di un più diffuso accesso alle certificazioni delle disabilità.

Dal Report è emerso inoltre che il dato relativo all'accessibilità per gli alunni con disabilità motoria è basso, infatti essa è garantita soltanto dal 34% delle scuole. Particolarmente critica è la disponibilità di ausili per gli alunni con disabilità sensoriale (il 2% delle scuole). Inoltre, solo nel 15% degli edifici scolastici sono stati effettuati lavori per abbattere barriere architettoniche. Nello specifico per quel che concerne le barriere architettoniche risultano ancora troppe nelle scuole italiane: dalla lettura dei dati risulta infatti che solo una scuola su tre è accessibile per gli alunni con disabilità motoria. La situazione appare migliore nel Nord Italia dove in alcune zone è possibile registrare valori superiori alla media nazionale (38% di scuole a norma); peggiora, invece, raggiungendo i livelli più bassi, nel Mezzogiorno (29%). Solo la Valle d'Aosta, risulta essere tra le migliori regioni italiane con il 67% di scuole accessibili, di contro la Campania si distingue per la più bassa presenza di scuole prive di barriere fisiche (24%).

Il rappresentazione grafica (Fig. 1) che segue indica i dati statici relativi alle scuole italiane statali e non, rilevati in base all'accessibilità e alla tipologia di barriere architettoniche per l'anno scolastico 2018/2019.

SCUOLE STATALI E NON STATALI PER RIPARTIZIONE GEOGRAFICA,
ACCESSIBILITÀ E TIPOLOGIA DI BARRIERA

Valori per 100 scuole della stessa Regione

Anno scolastico 2018-2019							
BARRIERE FISICHE				BARRIERE SENSO PERCETTIVI			
Scuole accessibili	Scuole non accessibili	Scuole che non rispondon o	Scuole con tutti i facilitatori	Scuole con un solo facilitator e	Scuole con nessun facilitator e	Scuole che non rispondon o	
Nord	38,5	42,9	18,7	1,7	21,0	60,0	17,3
Centro	35,3	46,8	17,9	2,2	14,7	65,3	17,9
Sud	29,4	52,1	18,5	2,1	11,6	67,8	18,4
TOTAL	34,4	47,1	18,4	1,9	16,2	64,0	17,9

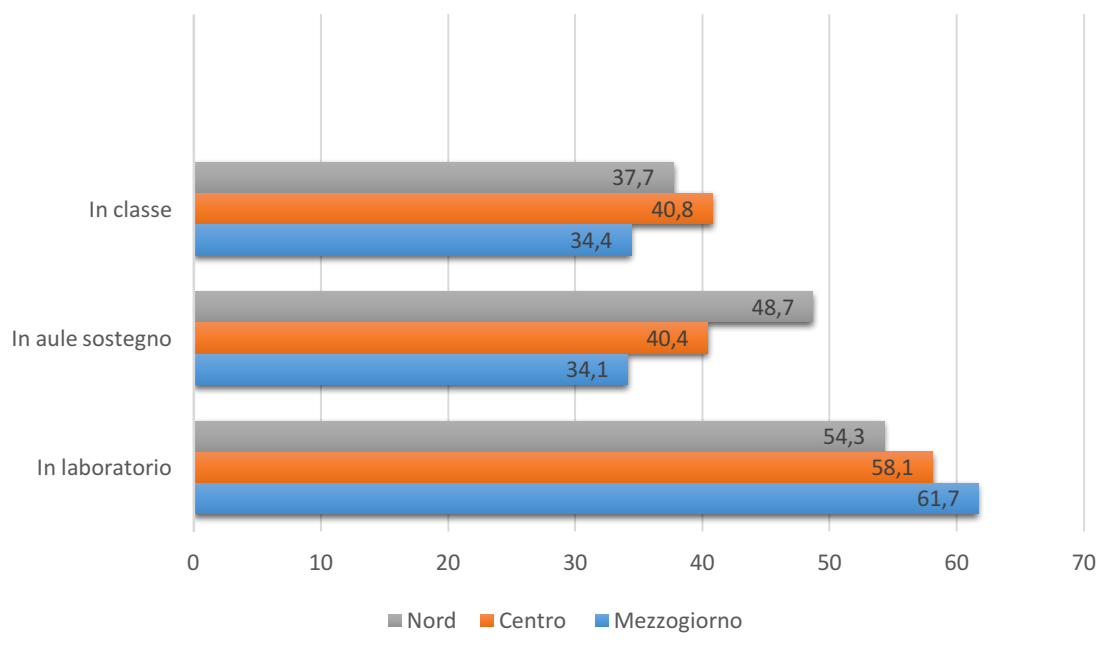
(Fig. 1)

Anche le tecnologie svolgono un ruolo molto importante in ambito didattico in quanto fanno da facilitatori nel processo d'inclusione scolastica, difatti esse sostengono e aiutano gli studenti nella didattica, aumentando e migliorando quelli che sono i livelli di comprensione e di apprendimento. Dalla lettura del grafico (Fig. 2) è possibile notare che in Italia una scuola su quattro risulta priva di adeguate postazioni informatiche in base a quelli che sono i bisogni specifici degli alunni con disabilità. Le differenze territoriali non sono molto notevoli, ma la dotazione risulta maggiore nelle regioni del Centro, si registra infatti in questa zona del Paese un alto tasso (pari al 78 %) di scuole provviste di postazioni informatiche, mentre nel Nord e nel Sud Italia il numero si aggira intorno al 75%.

SCUOLE STATALI E NON STATALI CON ALUNNI CON DISABILITÀ E POSTAZIONI INFORMATICHE ADATTATE PER COLLOCAZIONE DELLE POSTAZIONI E RIPARTIZIONE

Anno scolastico 2018-2019.

Valori per 100 scuole della stessa ripartizione



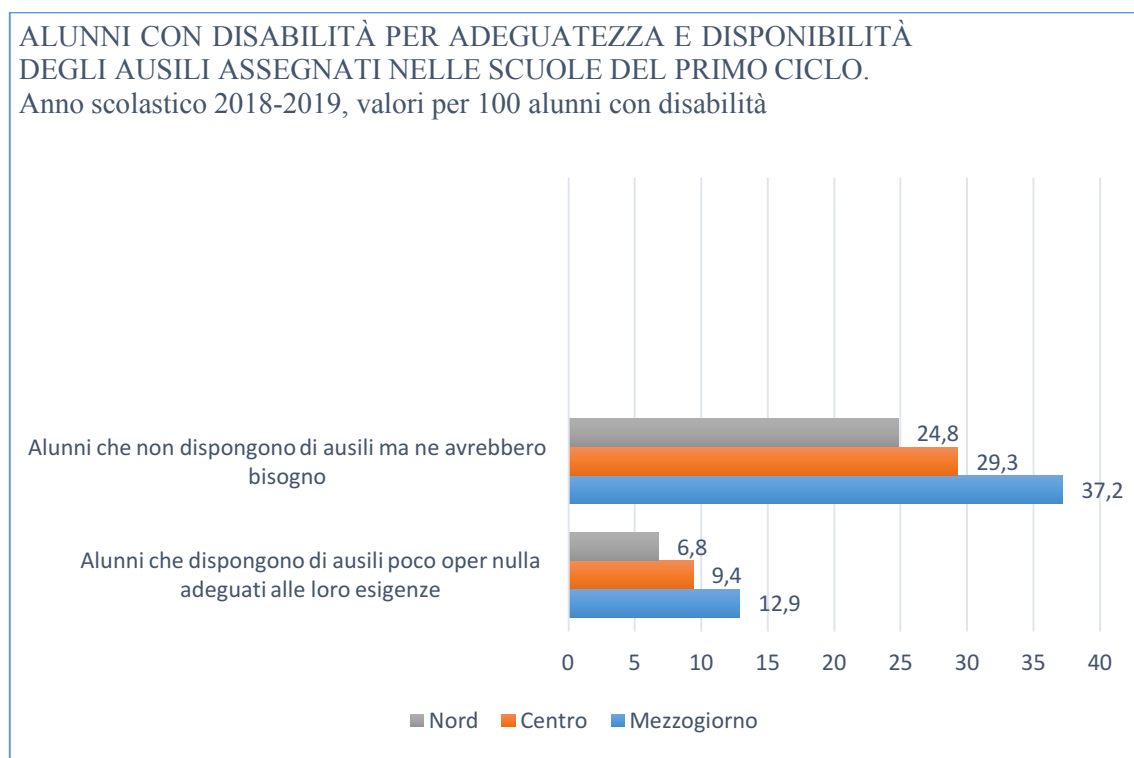
(Fig. 2)

Nel sistema scolastico italiano la figura professionale che si occupa della didattica degli alunni con disabilità è l'insegnante per il sostegno, ossia un docente specializzato che oltre a ricoprire un ruolo fondamentale nel percorso formativo dell'alunno con disabilità, determina la promozione del processo d'inclusione scolastica attraverso la realizzazione di interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'anno scolastico 2018/2019, è stato rilevato che gli insegnanti per il sostegno nelle scuole italiane sono quasi 173 mila. A livello nazionale il rapporto alunno e insegnante (pari a 1,6 alunni ogni insegnante per il sostegno) è migliore di quello previsto dalla Legge 244/2007 che prevede un valore pari 2. Mancano, tuttavia, gli insegnanti specializzati e il 36% dei docenti per il sostegno è spesso selezionato dalle liste curricolari: sono docenti che rispondono ad una domanda di sostegno non soddisfatta, che hanno una formazione specifica per supportare sufficientemente l'alunno disabile. Questo fenomeno è più

frequente nelle regioni del Nord, dove la quota di insegnanti curricolari che svolge attività di sostegno sale al 47%, mentre è ridotta al Sud Italia, attestandosi al 21%.

Ulteriore aspetto analizzato dal Rapporto dell'Istat riguarda gli studenti con limitazioni nell'autonomia, i quali in media dispongono solo di 8,9 ore settimanali di presenza di un assistente all'autonomia e alla comunicazione (spesso educatori), mentre per i casi più gravi le ore salgono a 11,5. Ciò sta ad indicare che la domanda di assistenza è soddisfatta solo parzialmente, in quanto il 5,7% degli alunni con disabilità ha bisogno del supporto di queste figure professionali, ma nella realtà dei fatti non ne usufruisce. Questo numero sale al 7,3% nelle scuole del Mezzogiorno, mentre diminuisce nel Centro al 4%.

Altro aspetto analizzato dal Rapporto Istat riguarda lo studio effettuato circa gli strumenti didattici a supporto degli alunni con difficoltà, difatti, molto spesso la strumentazione fornita non è abbastanza sufficiente per soddisfare la domanda. Dalla rappresentazione grafica (Fig. 3) emerge che la carenza di strumentazioni utili alla didattica è molto ridotta nelle regioni del Nord del Paese, nelle quali la quota scende al 25%, mentre aumenta nel Mezzogiorno attestandosi intorno al 37%.



(Fig. 3)

Gli ausili assegnati all'alunno dalle istituzioni scolastiche nel 10% dei casi risultano poco o per nulla adeguati, quota che sale al 13% nelle scuole del Mezzogiorno. Il 61% degli alunni usa un personal computer o un tablet, ma non sempre tale strumento viene messo a disposizione dalla scuola, difatti nel 13% dei casi sono le famiglie degli studenti a fornire questi dispositivi; la percentuale aumenta al 21% vengono considerati gli studenti che usano il pc tutti i giorni.

Per quel che concerne le ricerche nello specifico sugli alunni con DSA, è possibile analizzare i dati statistici pubblicati dal Miur: per l'anno scolastico 2017/2018 gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento che frequentano le scuole italiane di ogni ordine e grado sono stati 276.109, pari al 3,2% del totale.⁷⁶ Nella primaria la percentuale si è attestata intorno al 2%, per la secondaria di I grado al 5,6%, mentre per la secondaria di II grado al 4,7%. Nella scuola dell'infanzia invece appena lo 0,12%.

Per quel che concerne le certificazioni di DSA, esse sono state rilasciate prevalentemente nelle Regioni del Nord-Ovest, in cui la percentuale sul totale degli studenti frequentanti è stata pari al 4,8%. Tasso molto alto anche nelle Regioni del Centro (3,9%) e del Nord-Est (3,6%), ma di gran lunga inferiore nel Sud Italia (1,6%). Pertanto, dalla lettura dei dati statistici forniti dal Miur, nell'anno scolastico 2017/2018, nel complesso 177.212 alunni presentavano dislessia («disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura»),⁷⁷ 79.261 disgrafia («disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica»),⁷⁸ 92.134 disortografia («disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica»)⁷⁹ e 86.645 discalculia («disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri»)⁸⁰.⁸¹

⁷⁶ Cfr. i dati sugli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, MIUR, disponibili in <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento>.

⁷⁷ Legge 8 ottobre 2010 n 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, art. 1, comma 2, disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919>.

⁷⁸ Ivi, comma 3.

⁷⁹ Ivi, comma 4.

⁸⁰ Ivi, comma 5.

⁸¹ Cfr. i principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2017/2018, Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del Miur, Giugno 2019.

1.3 Didattica inclusiva

Nel contesto della «super diversità» in cui viviamo, la didattica inclusiva è la migliore risposta: essa si basa su personalizzazione e individuazione tramite metodologie attive, partecipative, costruttive e affettive. Già la nostra costituzione all'articolo 3 sottolinea di voler garantire ad ogni alunno, indipendentemente da tutto, didattiche organizzative idonee a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale. La cosa importante che emerge da questo articolo è che si prevede un'organizzazione della didattica che elimini gli ostacoli in modo che tutti, indipendentemente dalla diversità, possano svilupparsi a pieno. Una scuola infatti è inclusiva quando guarda, indistintamente, a tutti gli alunni e a tutte le loro differenti potenzialità intervenendo prima sul contesto e poi sul soggetto. Le norme della Costituzione sono in sintonia con: le Linee Guida della Didattica Inclusiva realizzate da cinque università del Triveneto (UNI3V),⁸² Le Linee guida Miglioramento della Didattica Inclusiva (CNUDD),⁸³ Education for ALL (UNESCO)⁸⁴ e infine l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 (cioè «Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti»)⁸⁵.

La didattica inclusiva viene confusa col concetto di dare a tutti le stesse possibilità, ma in realtà ciò che sta alla base non è il concetto di uguaglianza quanto quello di equità: non si tratta di dare a tutti le stesse possibilità, ma di dare ad ognuno ciò di cui egli più abbisogna per arrivare al risultato auspicato. L'obiettivo è un apprendimento altamente significativo per tutti, ma, siccome siamo tutti diversi, bisogna tener conto dell'eterogeneità al fine di rispondere al meglio alle necessità del singolo. «Questa consapevolezza delle differenze degli alunni è la base indispensabile per la prassi di individualizzazione e personalizzazione».⁸⁶ Abbiamo quindi anche un cambiamento del focus: dalla centralità dell'insegnamento alla centralità dell'apprendimento e dall'unità didattica all'unità di apprendimento. Quindi il docente non dovrà calare dall'alto delle metodologie didattiche che vadano bene per tutti, ma dovrà personalizzare il programma

⁸² Cfr. https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2018/17%20Accordo_UNI3V%20rep257-2017.pdf

⁸³ Cfr. https://www.unimi.it/sites/default/files/regolamenti/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014%281%29.pdf

⁸⁴ Cfr. <https://unipd-centrodirittiumani.it/it/schede/education-for-all/314>

⁸⁵ Cfr. <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-unesuazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>

⁸⁶ IANES D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno, verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2014, p. 24.

di apprendimento sulla base dell'unicità dei suoi alunni.⁸⁷ Per cui, citando Soresi, Nota e Ginevra: «la domanda da porsi per garantire l'equità delle opportunità è “come diversificare un programma affinché tutti possano sperimentare apprendimenti significativi?”»⁸⁸. A volte l'inclusione passa come la creazione di facilitazioni per lo studente, ma in realtà non è così: il docente dovrà infatti individuare le difficoltà della persona e creare dei programmi *ad hoc* e questo non significa rendere tutto semplice, ma rendere l'apprendimento comunque complesso e significativo allo stesso modo di come lo può essere per un altro studente. Innanzitutto vanno individuati gli obiettivi da raggiungere che devono essere scomposti in base all'alunno che il docente ha davanti. La didattica inclusiva dà tanta libertà all'insegnante proprio perché svincola dalla rigidità del programma e può fornire molteplici mezzi di rappresentazione dell'informazione: ci saranno studenti che saranno facilitati dall'utilizzo di immagini, altri dal ripetere l'informazione ad alta voce ecc. Anche i modi in cui gli studenti si possono esprimere devono essere vari: c'è chi si troverà meglio col quiz, chi con le domande aperte, chi con le domande chiuse ecc. L'insegnante può certamente mettere in atto diverse modalità di rappresentazione: attività di tipo laboratoriale, proiezione di slides o video, utilizzo della lavagna, ricerche individuali. Al variare della modalità varia anche l'azione educativa del docente.

Un altro principio su cui basa la didattica inclusiva è la presunzione di competenze. Significa che a volte l'attenzione alle etichette comporta la tendenza a sottostimare le possibilità degli studenti di acquisire determinanti insegnamenti e il rischio di escluderne alcuni a priori. Questo deriva da uno stereotipo nei confronti di determinati gruppi sociali, ma bisogna fare molta attenzione perché spesso escludere i bambini dalle attività potrebbe essere un rinforzo negativo che potrebbe comportare conseguenze negative, sia per l'insegnante che per l'alunno (diminuzione delle credenze di efficacia dell'apprendere e conseguente eliminazione dai progetti professionali di tutte quelle materie che hanno a che fare con quell'insegnamento). Una didattica inclusiva cerca di non farsi ingannare dalle etichette e ritiene che con adeguate condizioni è possibile favorire abilità e competenze nelle persone.⁸⁹

⁸⁷ Cfr. SORESI S., GINEVRA M.C., NOTA L., *Op. cit.*, p. 128.

⁸⁸ *Ivi*, p. 131.

⁸⁹ Cfr. JORGENSEN C.M., MCSHEEHAN M., SONNENMEIER R.M., *Presumed competence reflected in the educational programs of students with IDD before and after the beyond access professional*

I principi a cui ispirarsi per una didattica inclusiva sono i seguenti:

- Legge dell'effetto: le persone apprendono e conservano quei comportamenti che producono effetti significativi (per questo non si tratta di banalizzare l'attività);
- Legge dell'idoneità: le persone apprendono i comportamenti nei confronti dei quali possiedono già delle abilità pre-requisite (per cui il professore deve capire quali sono i prerequisiti e verificare che tutti i suoi studenti ce li abbiano, altrimenti fornirli);
- Legge dell'esercizio: un apprendimento, per mantenersi e per essere riutilizzato in caso di necessità, richiede esercizio (l'esercizio serve per incrementare la possibilità di apprendere);
- Principio della partecipazione attiva: ogni apprendimento è realmente possibile quando l'individuo opera attivamente (per questo sono necessari i compiti per casa ecc.);
- Principio dei piccoli passi: ciò che si vuole insegnare deve essere diviso in unità elementari (prima che il bambino riesca a leggere velocemente e senza interruzioni leggerà per monosillabi);
- Principio della progressione graduata: sembra essere più vantaggioso un procedere prevedendo difficoltà via via più consistenti, organizzando le abilità in modo ordinato, graduale e logicamente connesso (se il docente dunque propone attività troppo complesse vi è il rischio che nessuno lo segua e che gli alunni vivano il fallimento oppure la profezia che si auto-avvera);
- Principio della verifica immediata: il feedback immediato permette al soggetto di essere consapevole del tipo di risultato che ha raggiunto e la messa in atto di un'eventuale azione correttiva. Il feedback maggiormente è immediato e più sarà efficace e questo vale anche per le risposte positive date dagli alunni in classe.
- Principio della progressione personale: al fine di garantire l'apprendimento è fondamentale rispettare i ritmi individuali.

Quindi, al fine di far fede a tutti questi principi presenti dietro alla didattica inclusiva può essere importante mettere a punto degli obiettivi didattici. Essi sono la descrizione dei miglioramenti, dei cambiamenti e delle abilità nuove che gli studenti

development intervention, in *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(4), 2007, pp. 248-262.

manifesteranno quando saranno stati raggiunti. Essi illustrano, pertanto, il risultato dell'insegnamento e devono essere chiari i cambiamenti che ci si aspetta di osservare negli studenti. Quindi l'obiettivo ha a che fare con l'attività didattica del professionista e deve essere specifico e caratterizzato da una contestualizzazione (ad esempio: «domani insegnerò a Michele ad iniziare a sottolineare le parole chiave contenute in un testo»). Il docente avrà una linea guida degli obiettivi da ottenere, ma può certamente variarla sulla base dell'alunno che ha davanti. L'efficacia di un intervento, pertanto, è valutabile considerando il raggiungimento degli obiettivi, i miglioramenti e i cambiamenti che di fatto si è riusciti a far registrare. Gli obiettivi riguardano: abilità che attualmente non sono nel repertorio della persona, abilità che pur essendo presenti compaiono raramente e/o abilità che si ritiene di poter insegnare col proprio intervento personale. Un obiettivo viene definito da: condizione, prestazione e criterio di padronanza. La condizione è con chi/quando si desidera che il comportamento venga attivato, la prestazione è ciò che gli studenti dovranno essere in grado di manifestare (cosa sarà insegnato loro a dire e fare), il criterio di padronanza precisa la quantità di abilità e miglioramento che la persona dovrà essere in grado di esibire dopo l'intervento educativo affinché si possa considerare adeguata la sua prestazione ed effettivamente raggiunto l'obiettivo (può avere a che fare con la velocità di emissione della prestazione, la precisione della prestazione e/o con la quantità della prestazione). Un esempio di obiettivo in cui vengono definite condizione, prestazione e criterio di padronanza è il seguente: «il bambino cercherà le parole presenti in un testo che richiamano i costumi del Medioevo indicati a pag. 54 e avrà raggiunto l'obiettivo se su 10 parole che indicano i costumi del Medioevo ne avrà individuate almeno 7/10». Ovviamente il criterio di padronanza è deciso dal docente (si torna al concetto di personalizzazione), per cui il criterio per alcuni studenti può essere 7/10 per altri, ad esempio, 3/10. Volendo arricchire l'obiettivo si possono utilizzare strumenti diversi, materiali diversi, tempistiche diverse.⁹⁰ Se il docente si rende conto che la maggior parte della classe non ha raggiunto l'obiettivo significa che la prestazione scelta è troppo difficile, quindi quest'ultima dovrà essere abbassata, cambiata, personalizzata. Il suggerimento dato agli insegnanti da Nota, Di Maggio, Santilli e Soresi è quello di suddividere ogni obiettivo in tre fasi: la prima fase è la predisposizione delle condizioni

⁹⁰ Cfr. JANNEY R., SNELL M.E., *Modifying schoolwork: Teachers' guides in inclusive practices*, Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 2013.

migliori per l'insegnamento e l'apprendimento, la seconda fase consiste nella previsione di una serie di azioni educative in grado di massimizzare le possibilità di apprendimento (istruzioni, esemplificazioni, discussioni, *modeling*, *role-play*, suggerimenti, *feedback*), la terza riguarda le operazioni di verifica del raggiungimento dell'obiettivo.⁹¹ Il docente inoltre, se lo ritiene opportuno, può avvalersi di strumenti elettronici, di programmi, di siti e di applicazioni al fine di personalizzare il proprio insegnamento. Va tenuto presente che «il fine ultimo di ogni attività di insegnamento è lo sviluppo di abilità che debbono trovare il loro naturale ambito di applicazione nell'ambiente di vita delle persone e nella loro quotidianità».⁹² Su un obiettivo si può stare anche un anno intero, cambiando semplicemente il criterio di padronanza o la prestazione. Se ci sono degli studenti con disabilità verrà fornito loro dal docente materiale diverso oppure più tempo oppure meno compiti (cfr. strumenti compensativi o dispensativi).

L'obiettivo attuato in questo modo ha un doppio vantaggio: aumenta l'apprendimento dello studente, ma aumenta anche l'autoefficacia dell'insegnante. Se l'insegnante sente di aver prodotto un apprendimento significativo cambia anche il suo senso di autoefficacia, che va contro al *burnout* professionale.

Citando Fiorucci dunque «gli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nei processi di inclusione e di tutela e valorizzazione delle differenze [e] rappresentano per la scuola, una risorsa preziosa e indispensabile sulla quale bisognerebbe scommettere di più».⁹³ Infatti il loro apporto e la loro presenza possono agevolare o inibire il processo di inclusione e di tutela delle diversità. Come dice Canevaro, gli insegnanti possono divenire delle «pietre che affiorano», cioè figure che, come semplici sassi che offrono appoggio e sostegno a chi vuole attraversare un corso d'acqua per raggiungere l'altra sponda, permettono di costruire collegamenti e di superare i problemi.⁹⁴ Per il docente, entrare in relazione con gli alunni e, in particolare, con gli alunni con disabilità, significa mettersi in gioco e in moltissimi ritengono di non avere le competenze necessarie per rispondere adeguatamente alle esigenze degli studenti. Uno studio ha rilevato che la relazione con gli alunni con disabilità disorienta sempre e genera nei docenti paura e fragilità, nonché

⁹¹ Cfr. NOTA L., GINEVRA M.C., SORESI S., *Op. cit.*, pp. 157-158.

⁹² Ivi, p. 168.

⁹³ FIORUCCI A., *La funzione del docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva*, Rivista Formazione Lavoro Persona, anno VII, n 20, 2017, p. 82.

⁹⁴ Cfr. CANEVARO A., *Pietre che affiorano, I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Erickson, 2008, p. 8.

sentimenti di compassione/evitamento o di iperprotezione/ingerenza.⁹⁵ La scuola inclusiva ha però bisogno di insegnanti competenti e coraggiosi, che leggano positivamente il cambiamento e non si lascino intimorire dalla diversità, anzi, la sfruttino come risorsa per fornire un apprendimento più qualitativo per tutti. A proposito di ciò, l'European Agency for Development in Special Needs Education ha delineato nel 2012 il profilo dell'insegnante inclusivo⁹⁶ e ha individuato quattro aree di competenza, sottolineando per ognuna comportamenti e convinzioni personali, conoscenza e comprensione, competenze e capacità fondamentali da sviluppare. Quattro sono i punti attorno cui ruota questo profilo:

1. Valutare la diversità degli alunni come una risorsa e una ricchezza e non come ostacolo (con riferimento alle opinioni personali circa l'inclusione scolastica e le differenze di apprendimento);
2. Sostenere gli alunni coltivando alte aspettative sul loro successo scolastico (promuovendo l'apprendimento accademico, pratico, sociale ed emotivo degli studenti e utilizzando strategie didattiche efficaci per le classi eterogenee);
3. Collaborare con gli altri (lavorando insieme alle famiglie e agli altri professionisti);
4. Aggiornamento professionale personale permanente per tutto l'arco della vita.

Riassumendo e concludendo, possiamo quindi affermare che è insegnante inclusivo colui che si preoccupa di: valorizzare la diversità degli alunni, sostenere i propri studenti, lavorare con gli altri favorendo la collaborazione e il lavoro di gruppo e infine promuovere una propria formazione permanente nel corso del tempo (da una buona formazione dipende infatti la qualità e il futuro della scuola).⁹⁷

⁹⁵ Cfr. DAANE C., BEIRNE-SMITH M., LATHAM D., *Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades*, Education, 121 (2), 2000, pp. 331-339.

⁹⁶ Profilo dei docenti inclusivi, European Agency for Development in Special Need Education, 2012, disponibile in https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.

⁹⁷ Cfr. STRIANO M., CAPOBIANCO R., CESARANO V.P., *La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti. Dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti*, Rivista Formazione Lavoro Persona, anno VII, n 20, 2017, p. 30.

CAPITOLO 2

RAPPRESENTAZIONI, FORMAZIONE E ATTEGGIAMENTI DEGLI INSEGNANTI NELL'AGIRE DIDATTICO INCLUSIVO

2.1 La formazione dei docenti inclusivi

Si è visto nel capitolo precedente come il concetto di inclusione debba essere assunto in un'ottica di giustizia sociale, ottica alla base della costruzione di una società inclusiva. L'obiettivo della costruzione di una società inclusiva, però, deve partire dalla costruzione di una scuola inclusiva i cui principi ispiratori siano radicati nella lotta alla discriminazione e alla diseguaglianza e siano tesi alla rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi alla vita scolastica.⁹⁸

In una scuola inclusiva le difficoltà degli alunni non riguardano soltanto le loro caratteristiche psicofisiche, ma interessano tutti gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione che ciascun alunno incontra nel suo percorso formativo.⁹⁹ In un contesto di scuole e classi inclusive in cui la popolazione scolastica è sempre più diversificata, gli insegnanti giocano un ruolo fondamentale e decisivo per raggiungere le necessità e le esigenze sempre più individualizzate e differenziate degli alunni. Non solo, infatti, sono responsabili della creazione di un clima inclusivo e di una didattica inclusiva nelle classi, ma sono responsabili anche dell'immagine di società inclusiva che imprimono nelle menti dei bambini e dei ragazzi.¹⁰⁰ Pertanto è necessario che gli insegnanti abbiano una preparazione adeguata in materia di inclusione in modo da essere pronti ad adempiere a questi nuovi compiti.

Diversi ricercatori hanno riconosciuto la formazione degli insegnanti come uno dei fattori principali alla base del raggiungimento degli obiettivi posti alla base dell'educazione inclusiva e ciò ha portato ad una sensibilizzazione dell'importanza di questo tema a livello internazionale.¹⁰¹ Nascono così i percorsi formativi che hanno come

⁹⁸ Cfr. CHIAPPETTA CAJOLA L., CIRACI A.M., *Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione*, Me.Tis, Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni, 8(2), p. 293.

⁹⁹ Cfr. Ibidem.

¹⁰⁰ Cfr. FIORUCCI A., *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, PensaMultiMedia, anno VII, n 2, 2019, p. 272.

¹⁰¹ Cfr. DE ANGELIS B., *Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio*, ECPS Journal, 16/2017, p. 178.

fine l'approfondimento delle conoscenze specialistiche degli insegnanti in relazione alle singole disabilità e in relazione alle tematiche riguardanti l'inclusione. Tali percorsi di formazione non solo sono consigliati in quanto ritenuti utili e importanti, ma diventano obbligatori in quanto previsti dalle nuove disposizioni legislative in materia di inclusione. La legge n. 107 del 13 Luglio 2015, ad esempio, stabilisce

l'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica e l'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base e sugli aspetti organizzativi ed educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica.¹⁰²

Nello stesso anno dell'attuazione della Legge n. 107 sui DSA, il Ministero ha promosso percorsi di formazione, attivando Corsi di Perfezionamento e Aggiornamento/Master in Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento che sono rivolti sia ai dirigenti che ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado.¹⁰³ Anche il MIUR ha predisposto

un'offerta formativa su alcune specifiche tematiche emergenti in tema di disabilità, con corsi/master dedicati alla didattica e alla psicopedagogia per l'autismo, l'ADHD, le disabilità intellettive e i funzionamenti intellettivi limite, l'educazione psicomotoria inclusiva e le disabilità sensoriali.¹⁰⁴

L'obbligatorietà della formazione viene ribadita anche nella legge 205 del 27 dicembre 2017 nella quale viene evidenziato il fatto che per acquisire la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico è necessario superare prima un corso intensivo di formazione per un totale di 60 crediti formativi universitari.¹⁰⁵

¹⁰² Legge del 13 Luglio 2015, n.107, cit.paragrafo n.181, c), punto 7 e 8 in FIORUCCI A., *La funzione del docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva*, Rivista Formazione Lavoro Persona, Anno VII, n.20, pp. 85-87.

¹⁰³ Cfr. Ibidem.

¹⁰⁴ Ibidem, Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 cit. punto 1.6, p. 4.

¹⁰⁵ Cfr. Legge del 27 dicembre 2017, n.205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*, commi 594-601 in CHIAPPETTA L. e CIRACI A.M., *op.cit.*, p. 294.

Nonostante l'importanza che la formazione è andata acquisendo in questi ultimi anni, alcuni insegnanti hanno ancora delle riserve a riguardo. Queste riserve si fondano principalmente sull'assunto di due atteggiamenti negativi:¹⁰⁶

1. La formazione all'inclusione deve interessare soltanto gli insegnanti di sostegno;
2. Il corso di formazione dev'essere fatto prima di assumere il ruolo di docente e come corso di studio separato.

Alla base di questi atteggiamenti negativi vi è principalmente una scarsa appropriazione del concetto di inclusione da parte degli insegnanti. Per molti insegnanti, infatti, inclusione è ancora sinonimo di integrazione e questo, purtroppo, porta con sé altri concetti quali l'abilismo, la neutralità dei contesti, la normalizzazione, la compensazione e l'adattamento.¹⁰⁷ Partire da un criterio di normalità porta questi insegnanti a catalogare i propri alunni su una scala che va dal più abile al meno abile. Il contesto scolastico nell'ottica dell'integrazione viene considerato come un contesto neutro che non influisce in alcun modo sugli alunni e compito dell'insegnante in tale contesto è quello di adattare gli alunni «meno abili» alla «normalità» attraverso la compensazione delle loro lacune. Più queste lacune sono grandi, più questi alunni con difficoltà vengono assegnati ad insegnanti considerati esperti e specializzati in materia di disabilità in quanto il compito di integrare questi alunni alla normalità della classe diventa troppo difficile e lungo per gli insegnanti curricolari. Il concetto di inclusione, però, nella prospettiva dei Disability Studies Italy

supera la relazione norma/deficit/bisogno per assumere le «differenze», non come prodotto di condizioni interne alla persona, ma come insieme di percorsi, modi e stili che ognuno mette in atto per orientarsi e agire nei processi sociali, relazionali e di apprendimento. Nella prospettiva inclusiva il problema non è nella o della persona ma nel possibile ruolo disabilitante dei contesti e delle relazioni che in essa si attivano.¹⁰⁸

L'inclusione, quindi, è un concetto che si rivolge a tutte le persone e a tutte le differenze, senza che queste siano definite da criteri deficitari. Prendere coscienza di questo fatto porta verso la costruzione di un ambiente inclusivo pronto a riconoscere e

¹⁰⁶ Cfr. MINELLO R., *Preparare gli insegnanti per l'inclusione*, European Journal of Research on Education and Teaching, anno XI, n 1, 2013, p. 29.

¹⁰⁷ Cfr. MEDEGHINI R., *L'inclusione. Una lettura attraverso i Disability Studies Italy*, pp. 1-7.

¹⁰⁸ Ibidem.

rispettare le differenze e a rinunciare al criterio di normalità.¹⁰⁹ Una volta interiorizzato questo concetto di inclusione anche gli atteggiamenti negativi riguardanti la formazione possono essere sradicati con più facilità.

Per quanto riguarda il primo atteggiamento negativo, la formazione, diversamente da ciò che credono molti insegnanti tradizionali, è una formazione per TUTTI i docenti, che siano insegnanti curricolari o insegnanti di sostegno. Il docente di sostegno è considerato spesso dagli insegnanti curricolari come l'esperto formato per far fronte agli studenti con disabilità, per questo motivo, il più delle volte, gli insegnanti curricolari si convincono di non avere la necessità e soprattutto il dovere di svolgere alcun corso di formazione in materia.¹¹⁰ In un contesto di didattica inclusiva, però, questa convinzione è priva di fondamento, infatti, la didattica inclusiva è una didattica che riguarda tutti i docenti (e non solo i docenti di sostegno) ed è rivolta a tutti gli alunni (e non soltanto agli alunni con disabilità).¹¹¹ Tutto il corpo docente concorre alla realizzazione del clima inclusivo in classe, pertanto, l'insegnante per le attività di sostegno non dev'essere messo in una posizione di inferiorità rispetto all'insegnante curricolare. Il decreto del 30 settembre 2011 sancisce che:

il docente specializzato per il sostegno è assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità, egli assume la contitolarità della sezione e della classe in cui opera, partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti.¹¹²

L'insegnante di sostegno, quindi, non è l'insegnante dell'alunno con disabilità, ma è una risorsa professionale assegnata alla classe per rispondere alle maggiori necessità educative che la sua presenza comporta. Inoltre, l'insegnante di sostegno è innanzitutto un insegnante già abilitato alla didattica curricolare, infatti, dal 2011, il dispositivo di acquisizione dell'abilitazione alle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità è un corso di specializzazione annuale ed autonomo rispetto ad altri percorsi universitari, organizzato dalle Università per aspiranti insegnanti già abilitati alla didattica curricolare

¹⁰⁹ Cfr. CHIAPPETTA L., CIRACI A.M., *Op.cit.*, p. 294.

¹¹⁰ Cfr. MINELLO R., *Op.cit.*, p. 29.

¹¹¹ Cfr. ZANAZZI S., *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, Italian Journal of Educational Research, anno XI, n 21, 2018, p. 265.

¹¹² Decreto del 30 settembre 2011 *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249* in A. FIORUCCI, *op.cit.*, p. 86.

per il grado di scuola per il quale intendono conseguire la specializzazione. Tale corso di specializzazione consiste principalmente in una formazione su diverse tematiche riguardanti l'inclusione e le disabilità. Questa formazione polivalente, però, è stata criticata da molti studiosi in quanto, a loro avviso, alla fine di questo percorso formativo il docente di sostegno appare come una figura poco specializzata in quanto preparata sul «tutto e niente».¹¹³ Nell'intento di provvedere a questa mancanza, le federazioni FISH e FAND hanno sostenuto una nuova proposta di legge, la Legge C-2444,¹¹⁴ presentata dall'onorevole Fossati nel giugno del 2014. Tale proposta prevede percorsi di formazione universitari specifici per gli insegnanti di sostegno, diversi dai percorsi di formazione degli insegnanti curricolari. Con questa proposta si desidera conferire al docente di sostegno una figura più vicina a quella dello specialista. Una proposta simile a questa è quella presentata dalla Società di Pedagogia Speciale che ribadisce l'idea di un insegnante specializzato nel sostegno, un insegnante che sia «tecnico delle pratiche di mediazione e di osservazione pedagogica», una figura imperniata nella rete dei sostegni e «una risorsa contestuale del processo educativo che abbia la responsabilità dei contesti di apprendimento insieme all'insegnante curricolare».¹¹⁵ Anche Ianes parla di un docente di sostegno «specialista» nella sua proposta sull'evoluzione dell'insegnante di sostegno.¹¹⁶ Secondo quest'ultimo, infatti, l'attuale corpo di sostegno evolverebbe in due direzioni: «la maggior parte diventerebbe organico curricolare finalizzato a realizzare presenze qualificate, mentre il resto assumerebbe il nuovo ruolo di specialista che fornisce supporto tecnico educativo-didattico a tutti i colleghi curricolari».¹¹⁷ Nonostante queste proposte suggeriscano di conferire un ruolo sempre più importante e differenziato al docente di sostegno, non bisogna fare l'errore di credere che il loro intento sia quello di puntare nuovamente verso un clima di trincea che vede contrapporsi la figura dell'insegnante di sostegno con la figura dell'insegnante curricolare. L'idea alla base, infatti, è proprio quella di diminuire il più possibile il divario esistente tra le due figure e creare un ambiente lavorativo quanto più inclusivo. In un contesto inclusivo la figura del docente di sostegno

¹¹³ Cfr. Ibidem.

¹¹⁴ Cfr. Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali.

¹¹⁵ Cfr. DE ANNA L., *Op. cit.*, p. 122.

¹¹⁶ Cfr. IANES D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno, verso una didattica inclusiva*, Erickson, 2014, pp. 99-102.

¹¹⁷ FIORUCCI A., *La funzione del docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva*, p. 87.

non dovrebbe esistere in quanto tutti gli insegnanti sono chiamati a fare didattica inclusiva, tuttavia, il contesto attuale non ha ancora raggiunto quel livello di inclusività, pertanto, la figura del docente di sostegno non può essere eliminata. Il docente di sostegno, infatti, nel contesto attuale è una delle risorse più importanti che il sistema scolastico ha a disposizione per creare un clima inclusivo in classe, quindi, ciò che si dovrebbe cercare di fare è stabilire in modo chiaro le caratteristiche e le prerogative di entrambi i ruoli e rendere il docente di sostegno parte integrante della classe.

Quando si parla di formazione, quindi, si fa riferimento sia alla formazione dei docenti di sostegno che alla formazione dei docenti curricolari. La necessità di essere informati e aggiornati sulle tematiche inerenti il processo di inclusione, di acquisire maggiori competenze per metterlo in atto e di potenziare le conoscenze già acquisite non può e non deve riguardare solo una parte del corpo docente. Tutto il corpo docente concorre alla creazione di una classe inclusiva, quindi, tutto il corpo docente deve essere sottoposto a processi di formazione e aggiornamento. L'obbligatorietà di formazione prevista nella sopra citata legge n. 107 del 2015 riguarda sia il docente curricolare che il docente di sostegno. Inoltre, l'obbligo di svolgere un percorso formativo riguardante l'inclusione scolastica, interessando tutte le professionalità implicate nel processo dell'educazione, coinvolge, oltre al corpo docente, anche il corpo amministrativo. L'articolo 24 della Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità afferma che:

lo staff insegnanti e lo staff amministrativo devono, a tutti i livelli di istruzione, fruire di formazione in servizio e tale preparazione deve riguardare anche la conoscenza relativa al tema della disabilità e l'uso di misure innovative e alternative di mezzi e modelli di comunicazione, di tecniche e di materiali educativi per sostenere le persone con disabilità.¹¹⁸

Passando al secondo atteggiamento negativo che alcuni insegnanti hanno riguardo alla formazione, vi è la convinzione da parte di quest'ultimi che il tema dell'inclusione debba essere affrontato come corso separato e debba essere svolto dall'insegnante solo durante il periodo di studio. Innanzitutto, in un contesto di classi sempre più eterogenee, non si dovrebbe più concepire la formazione per l'inclusione come un tipo di formazione diverso dalla formazione regolare né come una formazione «speciale» per gli insegnanti

¹¹⁸ Convention on the Rights of the Persons with Disabilities, UNESCO, 2006, Art.24,4 in FORLIN C., EARLE C., LOREMAN T., SHARMA U., *Op. cit.*, p. 69.

nelle scuole «normali». Avere programmi distinti di formazione degli insegnanti è anzi, secondo Forlin, una delle prime barriere per l'inclusione. La formazione per l'inclusione, quindi, avendo come obiettivo finale un'educazione di tipo inclusivo, dovrebbe essere incorporata nel normale programma di studio. Inoltre va considerato che anche la formazione per l'inclusione è un'attività di apprendimento. A seguito della formazione iniziale, quindi, un insegnante non può essere considerato un esperto di tutte le questioni relative all'inclusione scolastica. Certo, la formazione iniziale è importante perchè è proprio in questa fase di avviamento e introduzione alla professione che si può far leva per ottenere cambiamenti significativi necessari alla realizzazione di un sistema di istruzione realmente inclusivo a tutti i livelli,¹¹⁹ tuttavia, questo è solo il primo passo di una formazione professionale continua. Se le conoscenze di base in tema di inclusione sono importanti per l'insegnante che comincia il proprio percorso professionale, l'apprendimento continuo è fondamentale per raggiungere l'obiettivo della didattica inclusiva. L'aggiornamento e lo sviluppo professionale *in itinere* sono non soltanto consigliati da diversi studiosi in materia di inclusione ma diventano anche obbligatori per legge. La legge n. 107 del 2015, infatti, oltre a prevedere l'obbligo di formazione per il corpo docente e il corpo amministrativo, stabilisce l'obbligo di una formazione iniziale (formazione pre-service) e in servizio (formazione in-service) sia per il corpo docente che per il corpo amministrativo.¹²⁰ È stata dimostrata, quindi, l'infondatezza dei due atteggiamenti negativi.

Sembra opportuno sottolineare a questo punto però che, nonostante una percentuale di insegnanti sia vittima di questi atteggiamenti negativi non credendo nel valore della formazione in tema di inclusione, la maggior parte degli insegnanti è consapevole dell'importanza della formazione inclusiva e questo è motivo di sollievo. Il lavoro di formazione con insegnanti aperti all'ottica dell'inclusione, infatti, è molto più facile e dà risultati migliori rispetto al lavoro di formazione con insegnanti che non riconoscono il principio dell'inclusività e, di conseguenza, non comprendono l'utilità della formazione in materia. Nonostante, però, molti insegnanti sostengano il concetto di inclusione e siano desiderosi di sottoporsi a corsi formativi in materia, sussistono gravi lacune nel fornire agli insegnanti buoni esempi di pratiche e approcci inclusivi e gli

¹¹⁹ Cfr. MURDACA A.M., OLIVA P., PANARELLO P., *L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche*, Formazione & Insegnamento, XIV, n 3, 2016, p. 285.

¹²⁰ Vedi Legge del 13 Luglio 2015 n 107.

insegnanti sentono questa mancanza. Su un campione di diecimila insegnanti intervistati in vari paesi del mondo, infatti, il 30% sostiene di non aver ricevuto una formazione o competenze o risorse sufficienti e appropriate per consentire loro di attuare un clima inclusivo in classe.¹²¹ Per far fronte a queste lacune sentite dagli insegnanti e consapevoli del fatto che gli insegnanti siano gli attori principali nel processo di riduzione delle disuguaglianze, diversi studiosi, che a loro volta partono dal presupposto che poca importanza sia stata dedicata alla formazione iniziale degli insegnanti e allo sviluppo professionale in relazione alle implicazioni dell'inclusività, cercano di creare programmi inclusivi per sostenere gli insegnanti sia in formazione pre-service che in formazione in-service.

Per quanto riguarda la formazione pre-service, ad esempio, gli studiosi Chambers e Forlin nel 2010 teorizzano il programma integrato TIE (*Triad of Inclusive Experience*).¹²² Attraverso la sperimentazione di una teoria attitudinale sulla formazione inclusiva svolta per più di otto anni con degli insegnanti australiani, Chambers e Forlin delineano le pratiche che «possono essere disseminate per esaminare le credenze e gli atteggiamenti verso l'educazione inclusiva e realizzare una serie di esperienze concrete».¹²³ L'idea della triade richiama la teoria dei «tre tirocini» della formazione pre-service presentata da Schuman.¹²⁴ Schuman parlava di un «apprendistato della testa», ovvero le basi teoriche della professione, di un «apprendistato della mano», ovvero le competenze pratiche per svolgere i compiti e, infine, un «apprendistato del cuore», ovvero le dimensioni etiche e morali e gli atteggiamenti e le credenze. Il valore in più del programma TIE sta nel trasferimento di questo spirito triadico nel percorso esperienziale. Il programma TIE, infatti, viene applicato ad un normale programma di formazione pre-service di insegnanti e le esperienze vengono applicate in modo congiunto e progressivo. La teoria triadica è schematizzata dagli sperimentatori come segue.¹²⁵

¹²¹ Cfr. MINELLO R., *Op.cit.*, p. 28.

¹²² Cfr. CHAMBERS, FORLIN, *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. New York, NY: Routledge, 2010, in MINELLO R., *Op. cit.*, p. 30.

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ Cfr. SCHUMAN L.S., *The wisdom of practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*, San Francisco Jossey-Bass in MINELLO R., *Op.cit.*, p. 29.

¹²⁵ La natura interattiva della Triade dell'Esperienza Inclusiva.



Il primo punto della triade riguarda il coinvolgimento degli insegnanti pre-service in un tirocinio di circa 12 ore in comunità. Interagendo e lavorando con persone con disabilità, i tirocinanti riconoscono le persone con disabilità come persone aventi i propri interessi e obiettivi e comprendono le difficoltà che queste persone incontrano quotidianamente e i mezzi che hanno a disposizione per superarle. Il secondo punto, speculare rispetto al primo, definito «programma di incursione», prevede che alcuni studenti con disabilità trascorrono una giornata all'università con uno studente pre-service. Le impressioni con cui rimangono sia i tirocinanti che gli studenti con disabilità sono perlopiù positive, inoltre, questa è un'ottima possibilità per i tirocinanti di far cadere le eventuali barriere emotive. Il terzo punto riguarda un'attività di ricerca autentica. I tirocinanti devono indagare su un problema della comunità locale identificandosi con le persone con disabilità. Questo approccio camera-nascosta che obbliga il tirocinante a vestire i panni di una persona con disabilità permette di generare un approccio più empatico ed inclusivo verso le persone con disabilità e fa cadere molte convinzioni e atteggiamenti negativi che i tirocinanti hanno nei loro confronti. Il programma TIE, attraverso queste esperienze concrete, ha avuto effetti positivi nel cambiare positivamente gli atteggiamenti sociali dei tirocinanti ed è risultato quindi un efficace programma di formazione pre-service.

Per quanto riguarda, invece, la formazione in-service, si può prendere come esempio il programma Professional Learning (PL), teorizzato e sperimentato da Conway

tra il 2008 e il 2010.¹²⁶ Tale programma ha alla base il desiderio di sostenere gli insegnanti nell'aiutare gli studenti con comportamenti difficili nelle aule scolastiche. Sia gli insegnanti all'inizio della loro carriera sia quelli con esperienza, infatti, individuano negli studenti aventi comportamenti che infastidiscono o che disturbano l'apprendimento in classe una delle loro maggiori preoccupazioni. Conway concepisce la classe come una costante interazione di quattro fattori chiave: studenti, insegnante, risorse curricolari e di insegnamento e setting fisico. Pertanto, «la causa dei disturbi del comportamento risiede nelle influenze di tutti e quattro i fattori e non semplicemente nello studente».¹²⁷ Il programma PL si avvale di un modello a due focus:

- a) offrire agli insegnanti risorse per una comune comprensione degli studenti con problemi di comportamento in ambiente tradizionale;
- b) offrire un sostegno comportamentale proattivo che punti a diminuire e circoscrivere gli abbandoni.

Questo modello a doppio focus consente al personale di «dotarsi di un programma PL progettato per supportare le attività nelle scuole, basato su competenze integrate e mirato a sostenere il cambiamento del comportamento degli studenti in classe e a scuola a diversi livelli di sistema».¹²⁸ Il programma PL è stato accolto con grande entusiasmo dagli insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione e i risultati raggiunti sono stati positivi in quanto hanno indirizzato la didattica verso un'ottica più inclusiva. In questo senso, il programma PL è risultato un programma efficace per una formazione in-service.

Entrambi i programmi presentati partono dall'assunto che la formazione degli insegnanti sia l'elemento chiave per raggiungere gli obiettivi posti alla base dell'educazione inclusiva. L'importanza della formazione è sempre stata considerata come un fattore invariabile, tuttavia, è doveroso chiedersi quale incidenza abbiano i corsi formativi sulle reali competenze professionali e in quale misura questi favoriscano i processi di inclusione. Tra i teorici che si sono occupati della problematica relativa all'efficacia dei percorsi formativi destinati agli insegnanti, vi è anche Anna Maria Ciraci, la quale ha condotto una ricerca empirico-sperimentale con l'obiettivo di verificare se, al termine di un corso di specializzazione, gli insegnanti che hanno seguito il corso hanno

¹²⁶ Cfr. CONWAY R., *Engaging teachers in supporting positive student behavior change*, in MINELLO R., *Op.cit.* pp. 32-33.

¹²⁷ Ivi, p. 33.

¹²⁸ Ivi, p. 34.

sentito un incremento effettivo delle competenze professionali ritenute funzionali all'inclusione scolastica rispetto alle competenze che già possedevano prima di seguire il corso.¹²⁹ Il campione oggetto dell'indagine è costituito da 115 insegnanti¹³⁰ iscritti al Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nell'anno accademico 2014/2015 presso l'Università dell'Aquila. Per verificare l'impatto del corso sugli insegnanti sono stati analizzati e confrontati i dati rilevati nei questionari somministrati in entrata, ovvero prima di iniziare il percorso formativo, con quelli somministrati in uscita, ovvero alla fine del percorso di specializzazione. Andando ad analizzare gli esiti dell'indagine si nota che,¹³¹ per quanto riguarda le evidenze significative relative ad alcune dimensioni dell'attività didattica, alla fine del corso, si sostiene di promuovere maggiormente l'apprendimento tra pari e la cooperazione in classe e di usare più spesso metodologie didattiche simulativo-osservativo-sperimentali al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo dell'inclusione. Inoltre si verifica di più il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti nel PEI, si favorisce maggiormente l'integrazione del PEI con la programmazione di classe e si mettono in atto con maggior frequenza procedure di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano. Si afferma, inoltre, di utilizzare di più alcuni strumenti didattici ritenuti innovativi come l'utilizzo della LIM e le uscite sul territorio. Dal punto di vista delle evidenze significative relative ad alcune dimensioni del processo valutativo, alla fine del corso, vi è una maggiore consapevolezza da parte di diversi insegnanti dell'importanza di fornire all'alunno delle proposte educative e didattiche che sollecitino un processo di autoriflessività esperienziale e di autoregolazione. Aumenta inoltre la consapevolezza della complessità dei meccanismi e dei processi di apprendimento, pertanto si sostiene di valutare di più negli alunni con disabilità la loro capacità di compiere applicazioni delle conoscenze possedute in contesti nuovi e di interpretare e valutare le informazioni. Per quanto riguarda, poi, le evidenze significative relative all'ambito comunicativo e relazionale, dopo il corso, molti più insegnanti hanno affermato di mostrare attenzione alla necessità di rilevare le caratteristiche affettive e motivazionali degli allievi e di promuovere le relazioni pro-sociali fra gli allievi e verso la comunità

¹²⁹ Cfr. CIRACI A.M., ISIDORI M.V., *Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, ECPS Journal, 16/2017, p. 212.

¹³⁰ Si tratta di insegnanti della scuola dell'infanzia (31), della scuola primaria (33) e della scuola secondaria di primo (29) e secondo grado (22). Il 90,9% sono donne e il 50,2% ha più di 40 anni.

¹³¹ Cfr. CIRACI A.M., ISIDORI M.V., *Op. cit.*, pp. 217-229.

scolastica. Passando, infine, alle evidenze significative relative all'ambito dell'autoefficacia percepita, alla fine del corso la quasi totalità degli insegnanti dichiara di aver acquisito una maggiore fiducia nella propria professionalità e una maggiore sicurezza nell'affrontare i problemi di natura educativa e/o didattica incontrati in classe. Un ultimo punto che sembra importante sottolineare è il fatto che quasi tutti gli insegnanti abbiano affermato che le modalità didattico-formative maggiormente efficaci sono state i laboratori e i tirocini. Per quanto riguarda gli aspetti negativi, nonostante l'effetto complessivamente positivo del corso, non vi è una differenza apprezzabile tra i questionari in entrata e quelli in uscita relativamente ad alcune dimensioni didattico-valutative e comunicativo-relazionali, come l'individualizzazione dell'intervento didattico, la condivisione di obiettivi formativi e modalità didattico-valutative con gli insegnanti della classe e la collaborazione con le famiglie e con gli operatori dei servizi sociali e sanitari, tutte dimensioni che sono fondamentali per il processo di inclusione. Alcuni insegnanti, inoltre, pur affermando di aver acquisito una maggiore fiducia nella propria professionalità, ritengono di non essere sempre in grado di applicare le strategie educativo-didattiche apprese nel corso e sostengono di non poter offrire il proprio sostegno alla classe. Queste osservazioni presentano la necessità di rivedere alcuni aspetti legati ai contenuti del corso e alle modalità didattico-formative utilizzate. Riflettendo sugli esiti della ricerca, Anna Maria Ciraci afferma che:

un curriculum per la formazione degli insegnanti non va pensato solo in termini di contenuti. Non può bastare spiegare delle teorie o, semplicisticamente, fornire una meccanica applicazione nel contesto professionale. Occorre che le metodologie formali e tradizionali di formazione, come corsi teorici e seminari, ancora largamente utilizzate in quasi tutti i sistemi di formazione degli insegnanti, lascino il passo ad attività maggiormente basate su forme collaborative tra pari, meno strutturate e focalizzate anche sul coinvolgimento degli studenti sul campo.¹³²

Sempre all'interno del contesto dell'efficacia dei percorsi formativi destinati agli insegnanti si inserisce l'indagine svolta da De Angelis con l'obiettivo di rilevare quanto la formazione influisca sulle opinioni e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della plusdotazione.¹³³ I risultati hanno rivelato come la maggior parte degli insegnanti,

¹³² Ivi, p. 229.

¹³³ Cfr. DE ANGELIS B., *Op.cit.*, p. 182.

partendo da un'interpretazione riduttiva che guarda alle differenze unicamente come disabilità e estromette la plusdotazione dall'ambito della didattica inclusiva, abbia assunto atteggiamenti più positivi nei confronti dell'inclusione della plusdotazione a seguito del corso di formazione. Il percorso formativo, quindi, ha aiutato a rafforzare le concezioni positive nei confronti della plusdotazione.¹³⁴

2.2 Percezioni, autoefficacia e agentività della professionalità docente

La formazione dei docenti in tema di inclusione è un fattore importante che garantisce il successo della didattica inclusiva, tuttavia non è l'unico. Un altro elemento chiave che contribuisce a questo successo, infatti, è la percezione che gli insegnanti hanno riguardo alla loro capacità di fare didattica inclusiva. Alla base di questo assunto vi sono le teorie dell'autoefficacia e dell'agentività di Albert Bandura.¹³⁵ Adottando un approccio sociocognitivo, Bandura afferma che il funzionamento umano è il prodotto di un'interazione dinamica e continua tra i fattori personali (cognizioni, emozioni, stati psicologici), i comportamenti (esperienze, modelli d'azione, impegno, evitamento) e le circostanze ambientali (contesto, coercizione, presenza o assenza di sostegno). Il sentimento di autoefficacia, in quest'ottica, corrisponderebbe alla percezione che la persona ha circa le proprie «capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati»¹³⁶ e può variare a seconda delle persone, del compito da svolgere e del contesto in cui si opera. Il senso di autoefficacia, quindi, regola le scelte, la motivazione e la perseveranza dell'individuo e contribuisce in tal modo alle sue prestazioni. Di solito l'autoefficacia viene studiata in relazione ad un compito specifico, che in questo caso è la percezione dell'autoefficacia degli insegnanti in relazione alla capacità di fare didattica inclusiva.

Nell'elaborare la teoria della semplicità, Alain Berthoz definisce la percezione come una «scelta tra la massa di informazioni disponibili, pertinenti rispetto all'azione considerata».¹³⁷ In altre parole, secondo Berthoz, il docente sceglie di percepire. Essendo, quindi, il docente colui che decide su quale aspetto porre l'attenzione e cosa percepire, il

¹³⁴ Cfr. Ivi, pp. 197-199.

¹³⁵ Cfr. BANDURA A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, 2000.

¹³⁶ Ivi, p. 23.

¹³⁷ Cfr. AIELLO P., SHARMA U., SIBILIO M., *La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplicità?*, Italian Journal of Educational Research, anno IX, n 16, 2016, pp. 12-13.

docente diviene agente causale attivo. L'agentività, infatti, viene definita dall'autore come «l'insieme degli atti compiuti intenzionalmente dal docente capace di generare azioni mirate a determinati scopi e avente una mente creativa, generativa e proattiva in grado di creare mondi [...]»¹³⁸ diversi possibili. L'agentività è, quindi, la capacità della persona di far accadere degli eventi. Il concetto di agentività, in quanto capacità attiva di prendere decisioni, è strettamente collegato al concetto di selezione nel contesto della didattica inclusiva. Anzi, la selezione ne diventa il principio regolativo. Il docente, infatti, seleziona i contenuti da insegnare al discente e questa selezione, influenzando le concezioni personali dell'alunno su di sé e sulla materia studiata, definisce il successo o l'insuccesso dell'attività didattica.¹³⁹ La facoltà di generare azioni finalizzate a produrre effetti formativi ed educativi inclusivi è, però, condizionata dalle percezioni del docente circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per fare didattica inclusiva. In tutte le azioni degli insegnanti, infatti, sono implicati meccanismi imprescindibili dalle percezioni, dalle intenzioni e dalle decisioni di agire.¹⁴⁰ L'atto traspositivo finalizzato all'inclusione è, quindi, in questa visione della mente umana proattiva e generativa

una sintesi compiuta delle percezioni, delle azioni, dei diversi elementi di intenzionalità e delle scelte che operano i docenti, esercitando la propria agentività in modalità proattiva nelle dinamiche inclusive, spesso condizionate dalle loro credenze, dai loro atteggiamenti e sentimenti e dalla percezione di autoefficacia.¹⁴¹

La relazione tra percezione ed azione per una didattica che sia efficacemente inclusiva è un tema ancora poco studiato, tuttavia, esplorare il sentimento di autoefficacia relativamente ad un dato comportamento può permettere di predire la condotta dell'individuo in un determinato contesto.¹⁴² Per quanto riguarda il contesto dell'inclusione, ad esempio, si può predire che un insegnante che crede fermamente nelle proprie capacità ha una probabilità maggiore di raggiungere l'obiettivo di fare didattica inclusiva. Tale insegnante, infatti, avrà un atteggiamento positivo nei confronti della sfida che deve superare, e di fronte alle difficoltà resterà concentrato sull'obiettivo, mettendoci

¹³⁸ Ivi, pp. 16-18.

¹³⁹ Cfr. Ivi, p. 16.

¹⁴⁰ Cfr. Ivi, p. 15.

¹⁴¹ Ivi, p. 13.

¹⁴² Ibidem.

tutto l'impegno possibile per raggiungerlo il prima possibile. Al contrario, invece, un insegnante che dubita della propria capacità di fare didattica inclusiva, ha maggiori probabilità di non raggiungere l'obiettivo prefissato in quanto avrà difficoltà a motivarsi, considererà il compito troppo difficile e avrà paura dell'insuccesso. Una percezione positiva dell'autoefficacia, quindi, è un fattore determinante per la buona riuscita di una didattica inclusiva.

Partendo da questo assunto, quindi, è opportuno vedere quali sono le variabili che possono influire sulla percezione della propria autoefficacia.¹⁴³

Una prima variabile è la formazione. Un docente che ha partecipato a corsi di formazione, pre-service e/o in-service, si sente (ed effettivamente è) più preparato sul tema dell'inclusione. Tale preparazione influisce in modo positivo sulla percezione che il docente ha della sua autoefficacia, infatti, se ha seguito dei corsi di formazione si sente più capace di esercitare un'influenza sulla didattica inclusiva.¹⁴⁴ Una buona formazione sul tema dell'inclusione prepara il docente per le eventuali difficoltà che potrebbe incontrare durante il percorso didattico, pertanto, quando queste si presentano, il docente si sente capace di superarle e questa autoefficacia percepita gli permette di oltrepassare con molta più facilità i problemi riscontrati. Un insegnante che, invece, non ha partecipato ai corsi di formazione e aggiornamento, quando incontra delle difficoltà, percepisce negativamente la sua efficacia di superarle in quanto non si sente di aver avuto una preparazione sufficiente per far fronte a questi problemi. A questa conclusione giunge anche l'indagine svolta da You, Kim e Shin sull'influenza positiva che l'autoefficacia percepita dagli insegnanti di Seoul ha verso l'inclusione.¹⁴⁵ Dai risultati della ricerca, infatti, si evince che, nonostante in Corea del Sud ci sia ancora un grande dibattito sui benefici della didattica inclusiva, per gli insegnanti che ne riconoscono il valore, la formazione ha avuto un ruolo fondamentale nel migliorare gli atteggiamenti verso l'inclusione. Laboratori e tirocini, inoltre, sono stati riconosciuti come le esperienze più importanti nell'influire sull'autoefficacia percepita.

¹⁴³ Cfr. FIORUCCI A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, II, n 1, 2014, pp. 56-60.

¹⁴⁴ Cfr. AIELLO P., DI GENNARO D.C., GIRELLI L., OLLEY J.G., *Inclusione e Atteggiamenti dei docenti per gli studenti con disturbo dello spettro autistico*, Formazione & Insegnamento, XVI, n 1, 2018, p. 182.

¹⁴⁵ Cfr. YOU S., KIM E., SHIN K., *Teachers' Belief and Efficacy toward Inclusive Education in Early Childhood Settings in Korea*, Sustainability, MDPI, 11, 2019, pp. 1-12.

Una seconda variabile è il livello di *burnout*. Il *burnout* è una sindrome che viene descritta come «uno stato di affaticamento o frustrazione nato dalla devozione ad una causa, un modo di vita o una relazione che hanno mancato di riprodurre la ricompensa attesa». ¹⁴⁶ Si è visto come la percezione dell'autoefficacia si esprima in termini di convinzione: quando una persona percepisce positivamente la sua autoefficacia, infatti, è convinta di avere la capacità di eseguire il compito che le è stato richiesto. Alla base di questa convinzione, però, ve ne sono altre tre: ¹⁴⁷ la convinzione di sapere cosa occorre fare per ottenere un determinato risultato, la convinzione di avere le capacità per farlo e la convinzione che mettendo in atto quel comportamento si otterrà il risultato sperato. Nel contesto della didattica inclusiva, un insegnante si propone di raggiungere un obiettivo in termini di inclusività all'interno della classe e fissa i mezzi con i quali è convinto di realizzarlo. Quando, però, il risultato sperato non viene ottenuto, si crea una situazione di frustrazione e questa influisce negativamente sulle percezioni di autoefficacia del docente, infatti, più il docente non raggiunge i risultati prefissati, più si sente incapace e inadatto a fare didattica inclusiva. Di fronte al fallimento, alcuni insegnanti recuperano rapidamente il loro senso di efficacia proponendosi obiettivi più fattibili, altri invece perdono rapidamente la fiducia nelle proprie capacità e rinunciano alla didattica inclusiva. Purtroppo in alcuni insegnanti la sindrome del *burnout* è così grave che provoca l'abbandono della stessa professione. Il livello di *burnout* è un buon indicatore del limite entro il quale si può spingere un docente per fare didattica inclusiva. È un indicatore soggettivo, però, perché gli insegnanti non subiscono lo stress nella stessa misura. Alcuni insegnanti hanno un livello di *burnout* maggiore rispetto ad altri, ovvero, a fronte di una stessa situazione si sentono molto più frustrati e meno capaci rispetto ai colleghi che hanno un livello di *burnout* minore. Per una didattica inclusiva efficace, quindi, l'ideale sarebbe un insegnante avente un basso livello di *burnout*.

Alla variabile del *burnout* si collega la terza variabile, ovvero l'esperienza soggettiva di chi valuta e sperimenta in prima persona il suo essere efficace: ¹⁴⁸ le

¹⁴⁶ DE CAROLI M.E., SAGONE E., *Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sè Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno*, Life Span & Disability, XI, 2008, pp. 2-3.

¹⁴⁷ Cfr. BIASI V., DOMENICI G., CAPOBIANCO R., PATRIZI N., *Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente- SAED): adattamento e validazione in Italia*, ECPS Journal, 10/2014, p. 490.

¹⁴⁸ Cfr. Ivi, p. 489.

esperienze passate hanno un impatto sulla percezione dell'autoefficacia del docente. Se, infatti, un docente ottiene risultati positivi, cresce la sua autostima, la quale, a sua volta, influisce in modo positivo sulla percezione dell'autoefficacia. Se invece l'autostima si abbassa, anche la percezione dell'autoefficacia diventa negativa.

La misurazione dei livelli di autoefficacia è un mezzo impiegato soprattutto durante i percorsi di formazione. Conoscere, infatti, i livelli di autoefficacia dei futuri docenti è un buon punto di partenza per capire su quali punti soffermarsi di più durante il corso di formazione. In questo caso la formazione dei docenti sarebbe sottoposta a processi di elaborazione cognitiva condizionati anche da meccanismi top-down, ossia «forme di anticipazione percettive che derivano dall'intenzione verso il mondo esterno e che conducono ad un'interazione che proietta nel mondo le nostre intenzioni». ¹⁴⁹ L'obiettivo di questo tipo di formazione sarebbe orientare il percorso formativo dei docenti «verso un'attività consapevole di preparazione dell'atto traspositivo, anticipandone le conseguenze», ¹⁵⁰ ovvero rendere consapevole il docente non di ciò che fa, ma di ciò che anticipa di fare. Una delle scale di misurazione che ha avuto più successo nel contesto delle percezioni dell'autoefficacia degli insegnanti viste le buone caratteristiche metriche è la scala Teacher Self-Efficacy di Tscannen-Moran e Woolfolk Hoy, rivista e curata nella versione italiana da Biasi e Domenici. ¹⁵¹ Tale scala è composta da tre fattori: l'autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti, l'autoefficacia delle strategie di insegnamento e l'autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe. Tale scala misura il livello di autoefficacia in un contesto generale ed è indice di quanto nella letteratura internazionale l'autoefficacia rappresenti un tema importante di studio e di approfondimento. Senza entrare nel dettaglio delle analisi che mostrano la validità di questa scala, per quanto concerne il contesto dell'inclusione, un risultato importante di questa ricerca riguarda il fatto che gli insegnanti che manifestano livelli alti di autoefficacia professionale tendono a conquistare maggiori risultati sia sul piano dell'apprendimento che dell'inclusione, mentre gli insegnanti che manifestano livelli bassi di autoefficacia professionale mostrano atteggiamenti rinunciatari e di rassegnazione e sviluppano un senso di inadeguatezza e di ridotta realizzazione personale nel lavoro. ¹⁵²

¹⁴⁹ AIELLO P., SHARMA U., SIBILIO M., *Op.cit.*, p. 14.

¹⁵⁰ *Ibidem.*

¹⁵¹ Cfr. BIASI V., DOMENICI G., CAPOBIANCO R., PATRIZI N., *Op.cit.*, p. 491.

¹⁵² Cfr. FIORUCCI A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, p. 59.

2.3 Atteggiamenti e rappresentazioni dei docenti nelle pratiche inclusive

Accanto alla formazione e alla percezione dell'autoefficacia, un altro fattore che garantisce il successo della didattica inclusiva è l'atteggiamento degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità. Secondo Andrea Fiorucci infatti:

Gli insegnanti possono contribuire con i loro atteggiamenti a predisporre un terreno fertile sul quale possono proliferare comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti del diverso, o possono predisporre uno spazio di educazione alle differenze finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell'inclusione e l'acquisizione di metodologie e strumenti didattici da impiegare nella pratica dell'insegnamento delle pari opportunità e delle pluralità esistenziali a scuola.¹⁵³

Il termine «atteggiamento» rimanda a molti significati e gli studi e le ricerche empiriche sugli atteggiamenti hanno nutrito per molti anni un dibattito scientifico che ha prodotto riflessioni e teorie inerenti a questo argomento. Eagly e Chaiken descrivono l'atteggiamento come «una tendenza psicologica che si esprime valutando una determinata entità con un certo grado di favore o sfavore»,¹⁵⁴ introducendone, così, i due elementi costitutivi: l'oggetto e la valutazione. L'oggetto dell'atteggiamento può essere un oggetto, un individuo, un elemento astratto, un gruppo, ecc. La valutazione, invece è un aspetto che qualifica tutti gli atteggiamenti ed è caratterizzato da una componente cognitiva (che riguarda le conoscenze e le credenze relativamente ad un oggetto), da una componente affettiva (che riguarda le emozioni e i sentimenti provocati dall'oggetto) e da una componente comportamentale (che riguarda le azioni di avvicinamento all'oggetto o evitamento dell'oggetto).¹⁵⁵ Alcune tipologie di atteggiamenti hanno connotazioni specifiche, ad esempio, l'autostima è l'atteggiamento verso sé stessi, i valori sono gli atteggiamenti verso gli oggetti astratti e i pregiudizi sono gli atteggiamenti verso particolari gruppi sociali. Nel contesto dell'inclusione, quindi, osservare gli atteggiamenti verso l'inclusione e verso la disabilità vuol dire, di fatto, andare a vedere quali sono i pregiudizi riguardo l'inclusione e la disabilità.

¹⁵³ Ivi, p. 54.

¹⁵⁴ EAGLY A.H., CHAIKEN S., *Attitude structure and function*, in Ivi, p. 55.

¹⁵⁵ Cfr. *Ibidem*, modello tripartitico proposto da Rosenberg e Howland, 1960.

Gli insegnanti che hanno, quindi, atteggiamenti positivi verso l'inclusione e la disabilità agevolano le pratiche e i processi inclusivi, mentre gli insegnanti che hanno atteggiamenti negativi a riguardo le complicano.¹⁵⁶

Essendo gli atteggiamenti una componente importante dalla quale dipende una pratica inclusiva efficace, è importante vedere quali sono le variabili che influenzano maggiormente gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità.¹⁵⁷ Fiorucci suddivide le variabili in quattro categorie:

1. Variabili Personali

La prima variabile è il genere. Per quanto riguarda il genere, le ricerche mostrano come, in generale, le donne assumano un atteggiamento più positivo nei confronti della disabilità e di conseguenza nei confronti dell'inclusione. Questo si pensa accada a causa del fatto che l'insegnante eserciti mansioni più connesse alla dimensione femminile che a quella maschile, «come la funzione di *maternage* e di *holding*,¹⁵⁸ ossia una modalità di accudimento e di sostegno legate alla dimensione femminile e materna».¹⁵⁹ Le donne sviluppano una sensibilità maggiore nei confronti del bambino con disabilità e spesso sono proprio i bambini con disabilità che si avvicinano di più ad un'insegnante di sesso femminile in quanto la vedono come una figura materna. È importante considerare, però, che la popolazione campione di queste ricerche è perlopiù di genere femminile, infatti le donne rappresentano la maggior parte del corpo docente (in Europa rappresentano il 70% secondo la statistica della Commissione europea, Eurydice, 2013).

La seconda variabile è l'età anagrafica. Diversi studi¹⁶⁰ rivelano come i più giovani mostrino atteggiamenti più accondiscendenti verso l'inclusione e verso la disabilità. Ciò avviene perché i docenti più giovani hanno seguito diversi corsi di formazione pre-service e hanno maggiormente una nozione teorica che guarda

¹⁵⁶ Cfr. FIORUCCI A., *L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio*, Form@re - Open Journal per la formazione in rete, vol 16, n 3, 2016, p. 21.

¹⁵⁷ Le variabili a cui si farà riferimento sono state riprese dagli articoli di FIORUCCI A. citati in precedenza, in particolare da *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*.

¹⁵⁸ Cfr. WINNICOTT D.W., *The Child and the Family*, London, Tavistock, 1957, in FIORUCCI A. *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, p. 58.

¹⁵⁹ FIORUCCI A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, p. 58.

¹⁶⁰ Cfr. CORNOLDI C., TERRENI A., SCRUGGS T.E., MASTROPIERI M.A., *Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion*, Remedial and Special Education, vol 19, n 6, 1998, pp. 350-356.

Cfr. FORLIN C., *Future directions for inclusive teacher education: an international perspective*, New York, Routledge, 2012.

all'inclusione come ad un fattore di giustizia sociale senza il quale non è possibile concepire la didattica. Alla questione dell'età anagrafica si collega la questione degli anni di servizio. È vero che un docente più anziano che non ha seguito molti corsi di formazione sulla disabilità e sull'inclusione può essere più propenso ad avere un atteggiamento negativo nei confronti dell'inclusione, tuttavia, l'esperienza di servizio cambia l'atteggiamento di molti insegnanti. Un insegnante con un'esperienza lavorativa più lunga sviluppa tecniche di adattamento e di inclusione più efficaci rispetto ad un insegnante che ha da poco cominciato a lavorare. Avere anni di esperienza alle spalle dà un sentimento di stabilità. L'insegnante, infatti, si sente preparato perché nel corso degli anni ha riscontrato problemi diversi tra loro e ha imparato a risolverli in maniera sempre più corretta e adatta ad un contesto inclusivo. Questo sentimento di sicurezza offerto dall'esperienza di servizio ha un'influenza molto positiva sull'atteggiamento che l'insegnante ha nei confronti dell'inclusione.

La terza variabile è la percezione dell'inclusione. Diverse ricerche in ambito internazionale¹⁶¹ mostrano che il corpo docente è ancora scettico e poco fiducioso nei confronti dell'inclusione scolastica. Alcuni insegnanti, infatti, non credono che la disabilità rientri nei loro compiti e non sono convinti che l'inclusione presenti dei vantaggi concreti. Questa categoria di insegnanti vede l'inclusione come un obbligo regolato dalle prescrizioni di legge, pertanto, l'interesse verso l'inclusione non è reale. L'atteggiamento di indifferenza nei confronti dell'inclusione influisce quindi negativamente sulla realizzazione di una didattica inclusiva.

2. Variabili Culturali

La quarta variabile sono gli stereotipi. Lo stereotipo viene descritto da Fiorucci come il «nucleo cognitivo del pregiudizio»,¹⁶² infatti, esso altro non è che un'opinione preconstituita e generalizzata, non basata sull'esperienza diretta ma su una rappresentazione che la mente crea e utilizza, quando si presenta l'occasione, nei confronti

¹⁶¹ Cfr. RINGLABEN R.P., GRIFFITH K., *The impact of attitudes on individuals with Developmental Disabilities*, in PARETTE H.P., PETERSON-KARLAN G. (Eds), *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*, Austin, TX: ProEd, 2008.

Cfr. FORLIN C., *Future directions for inclusive teacher education: an international perspective*, New York, Routledge, 2012.

Cfr. FORLIN C., *Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion*, *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 2011, pp. 649-654.

¹⁶² FIORUCCI A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, p. 55.

di una persona o di un gruppo. In questo senso, gli stereotipi che gli insegnanti hanno nei confronti della disabilità e dell'inclusione sono le rappresentazioni sulla disabilità e sull'inclusione che questi hanno creato, conservato e condiviso nel corso del tempo.¹⁶³ Le rappresentazioni, riprendendo in parte Moscovici, «servono a interpretare, a rendere familiare e socialmente condivisibile ciò che percepiamo e che appare ancora poco noto».¹⁶⁴ Uno dei primi teorici ad occuparsi di una sistematizzazione delle rappresentazioni della disabilità è Morvan.¹⁶⁵ Egli individua cinque immagini che, a suo avviso, sottendono alle rappresentazioni sociali della disabilità:¹⁶⁶

- l'immagine semiologica che raggruppa le tipologie di disabilità;
- l'immagine relazionale che si focalizza sulla dialettica accoglienza-rifiuto;
- l'immagine secondaria che accomuna la disabilità con delle protesi tecniche o umane;
- l'immagine affettiva che riduce la disabilità alla sofferenza;
- l'immagine della figura da sostenere che infantilizza la persona disabile.

Studiare e individuare le rappresentazioni che gli insegnanti hanno della disabilità e dell'inclusione è importante in quanto queste influenzano l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della disabilità e dell'inclusione. Il modo in cui gli insegnanti si rapportano alla disabilità è, quindi, strettamente connesso al modo in cui questi rappresentano la disabilità. Diverse ricerche si sono occupate delle rappresentazioni degli insegnanti con l'intento di comprendere come queste possano influenzare la loro vita professionale. Un'indagine condotta tra la fine del 2017 e l'inizio del 2018, ad esempio, si propone di individuare quali sono le rappresentazioni che un gruppo di insegnanti in formazione ha nei confronti della disabilità e dell'inclusione.¹⁶⁷ Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati due processi: l'ancoraggio, che permette di comprendere ciò che non è familiare, e l'oggettivazione, che traduce in immagini i concetti attraverso la personificazione, la figurazione e le emozioni. Le tabelle sottostanti sintetizzano i risultati delle tre scuole su

¹⁶³ Cfr. PINELLI S., FIORUCCI A., *Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni*, Me.Tis., 9(1), 2019, pp. 538-540.

¹⁶⁴ Ivi, p. 539.

¹⁶⁵ Cfr. MORVAN J.S., *Représentations des situations de handicap et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*, Paris, Ctnerhi-Mire, 1988.

¹⁶⁶ Cfr. PINELLI S., FIORUCCI A., *Op. cit.*, p. 540.

¹⁶⁷ L'indagine fa parte di un più ampio programma di ricerca, *Modelli culturali della differenza e promozione dell'inclusione a scuola*, cfr. Ivi, p. 542.

cui l'indagine è stata fatta. Al fine di interpretare i risultati riportati in tabella in modo corretto, però, è opportuno per ognuna delle categorie porsi le domande adeguate.

- Ancoraggio: A quale concetto familiare il termine «disabilità» fa riferimento?
- Figurazioni: Quali immagini riconducono ai concetti di «disabilità» e «inclusione»?
- Personificazioni: Con chi si immedesimano la disabilità e l'inclusione?
- Emozioni: Quali emozioni suscitano la disabilità e l'inclusione?

Tabella n.1 - Rappresentazioni della disabilità ¹⁶⁸

	SFP	CS infanzia primaria	CS secondaria
ANCORAGGIO	-Deficit dell'udito -Deficit della vista -Deficit motorio -Diagnosi/ certificazione BES	-Sindrome di down -Sindrome autistica -Diagnosi/ certificazione BES	-Deficit dell'udito -Deficit della vista -Deficit intellettivo -Deficit motorio -Diagnosi/ certificazione BES
FIGURAZIONI	-Carrozzina -Catene -Gabbia -Sostegno -Barriere -Vicolo cieco	-Carrozzina -Parcheggio disabili -Triangolo- Rombo -Stanza buia -Gabbia -Ostacolo -Baco da seta -Terreno da coltivare	-Carrozzina -Parcheggio disabili -Buio -Gabbia -Muro -Ponte aperto -Porta chiusa -Labirinto -Giocattolo senza batterie
PERSONIFICAZIONE	-Alunno con disabilità	-Alunno con disabilità	-Alunno con disabilità

¹⁶⁸ Cfr. Ivi, p. 545.

	-Conoscente -Artista o sportivo disabile	-Parente -Conoscente	-Conoscente
EMOZIONI	-Tristezza -Rabbia -Sconforto	-Paura -Ansia	-Solitudine -Esclusione

Tabella n.2 - Rappresentazioni dell'inclusione ¹⁶⁹

	SFP	CS infanzia primaria	CS secondaria
FIGURAZIONI	-Cerchio -Mano tesa -Abbraccio -Matite colorate -Mare -Equità -Palloncini colorati -Galassia	-Campo di fiori -Girotondo -Cerchio -Farfalla -Acqua -Puzzle -Cielo -Albero con radici e frutti -Abbraccio -Sorriso -Ballo	-Orchestra -Abbraccio -Cerchio -Sole -Ponte chiuso -Porta aperta -Girotondo -Colori -Cittadinanza -Giustizia sociale
PERSONIFICAZIONE	-Insegnante di sostegno	-Esperienze con i propri alunni	
EMOZIONI	-Felicità -Dedizione	-Felicità -Entusiasmo	-Coraggio -Pazienza

In sintesi, dai risultati si evincono delle rappresentazioni della disabilità incentrate sul deficit, sulla diagnosi, sul malfunzionamento della persona che trasmettono

¹⁶⁹ Cfr. Ivi, p. 549.

un'immagine di limitatezza, costrizione e incapacità. La disabilità in questo senso riguarda solo la persona e non il contesto attorno alla persona, caratteristico invece di un ambiente inclusivo. Le emozioni e le sensazioni negative espresse dai docenti sono indicatori del malessere e delle preoccupazioni che la disabilità provoca in loro. Per quanto riguarda, invece, le rappresentazioni dell'inclusione, queste riconducono ad aspetti solidaristici e contesti garanti della libertà e dell'individualità che vanno in contrasto con le rappresentazioni stereotipate della disabilità.¹⁷⁰

Un'altra ricerca che parte dalle rappresentazioni stereotipate di 67 docenti di sostegno per prevedere gli atteggiamenti che questi avranno nei confronti della disabilità e dell'inclusione è quella condotta da Maria Elvira De Caroli e Elisabetta Sagone.¹⁷¹ Uno degli strumenti impiegati nell'indagine è un questionario sulle rappresentazioni e sugli stereotipi dei docenti nei confronti della disabilità e dell'inclusione.¹⁷² I risultati mostrano che, purtroppo, il corpo docente condivide ancora molti stereotipi riguardanti le persone con disabilità, stereotipi che, invece, dovrebbero far parte solo del passato. Tra quelli più comuni vi è l'idea che un bambino con disabilità non sia sufficientemente attento in classe, che sia causa di disturbo per gli altri, che necessiti di assistenza, protezione e sorveglianza continua, che faccia rimanere indietro i compagni col programma e che non possa raggiungere gli obiettivi prefissati nel «normale» programma didattico. Vi sono poi gli stereotipi che vanno al di là del contesto scolastico. Molti insegnanti, infatti, sono convinti che i bambini con disabilità siano dei soggetti irrecuperabili, ovvero delle persone che saranno incapaci di condurre una vita «normale», soprattutto in termini di capacità di sposarsi, avere una famiglia e avere una carriera lavorativa. Tutti questi stereotipi sono testimonianza di una mancanza di informazione e di contatto con il mondo della disabilità. Il superamento di questi stereotipi richiede uno sforzo da parte dell'insegnante, un rinnovo della *forma mentis* che permetta di vedere il bambino con disabilità non più come un peso ma come una ricchezza per la classe, una persona speciale sì ma solo perchè tutti gli alunni sono speciali nel contesto della «speciale normalità» di cui parla Dario Ianes. Fortunatamente, ricerche più recenti testimoniano che il corpo docente sta adottando sempre più quest'ottica e inizia a considerare le persone con disabilità come persone che

¹⁷⁰ Cfr. Ivi, pp. 551-553.

¹⁷¹ Cfr. DE CAROLI M.E., SAGONE E., *Op.cit.*, p. 1.

¹⁷² Cfr. Ivi, pp. 6-10.

in futuro sensibilizzeranno gli altri verso la disabilità, raggiungeranno un'autonomia personale, saranno accettati e saranno inseriti nel tessuto lavorativo.

Le rappresentazioni e gli stereotipi, quindi, hanno un impatto molto forte sull'atteggiamento che gli insegnanti hanno o avranno nei confronti dell'inclusione. Più le rappresentazioni e gli stereotipi sono negativi e più l'atteggiamento degli insegnanti sarà negativo, di rigetto della didattica inclusiva. Più le rappresentazioni e gli stereotipi sono positivi, invece, e più l'atteggiamento sarà aperto e positivo riguardo all'inclusione.

Tornando alle variabili che influenzano gli atteggiamenti, la quinta variabile è l'esperienza di contatto. Questa variabile è una variabile relazionale, infatti, considera la relazione che si instaura tra un docente e un bambino con disabilità. Molti insegnanti affermano che la relazione con gli alunni con disabilità porta al disorientamento e genera paura e fragilità. Alcuni insegnanti condividono questo pensiero in quanto hanno in generale atteggiamenti di chiusura verso la diversità e verso la differenza, a prescindere dalla natura di questa. Altri docenti, invece, decidono di non relazionarsi con una persona che presenta una disabilità proprio a causa degli stereotipi che hanno impressi nella mente. Per la maggior parte dei docenti, però, come già anticipato, «il contatto con una persona con disabilità influenza positivamente gli atteggiamenti degli insegnanti [...] offrendo loro la possibilità, in un clima ovattato e protetto come quello della classe, di avvicinarsi con prudenza e serenità al mondo della diversità».¹⁷³ Diversi insegnanti, infatti, affermano che il contatto in classe con un bambino con disabilità è un'esperienza che cambia la vita per sempre. Di conseguenza, più un insegnante avrà la possibilità di entrare in contatto e di relazionarsi con un bambino con disabilità e più gli atteggiamenti che questo avrà nei confronti della disabilità e dell'inclusione saranno più positivi.

3. Variabili Professionali

La sesta variabile è l'ordine di scuola. Le ricerche empiriche in questo campo mostrano che gli insegnanti di scuola primaria tendono ad avere atteggiamenti più positivi verso l'inclusione.¹⁷⁴ Gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo

¹⁷³ FIORUCCI A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, p. 59.

¹⁷⁴ Cfr. MONSEN J.J., FREDERICKSON N., *Teachers' attitudes toward mainstreaming and their pupils' perception of their classroom learning environment*, *Learning Environments Research*, 7, 2004, pp. 129-142.

Cfr. WINZER M., ALTIERI E., LARSSON V., *Portfolios ad a tool for attitude change*, *Rural Special Education Quarterly*, 19, 2000, pp. 72-82.

grado, invece, hanno atteggiamenti più negativi.¹⁷⁵ Nella scuola primaria il bambino con disabilità passa la maggior parte del tempo con i docenti e questo produce una relazione didattica ed educativa quasi di tipo materno. Il bambino con disabilità, infatti, è al centro delle attenzioni degli insegnanti e il fatto di non avere un programma didattico troppo esigente permette al docente di poter dedicare più tempo all'alunno con disabilità. Nella scuola secondaria, invece, i programmi didattici impongono agli insegnanti un ritmo accelerato che molto spesso trascura i ragazzi con disabilità. La relazione che si instaura tra il docente e l'alunno in questo caso è rigida e spesso il docente considera la disabilità dell'alunno come una causa di rallentamento o aggravio di lavoro invece che una risorsa.

La settima variabile è la formazione. Come già anticipato, gli insegnanti che hanno aderito a specifici percorsi di formazione sono più preparati in materia di inclusione, hanno conoscenze più approfondite sulla disabilità e, avendo un *mindsetting* che vede la diversità come una ricchezza «appaiono più prestanti e più propensi a sperimentare percorsi orientati all'inclusione scolastica».¹⁷⁶ A seguito del percorso di formazione, quindi, gli insegnanti dovrebbero sviluppare atteggiamenti positivi verso l'inclusione, in fondo questo è anche l'obiettivo con cui questi corsi vengono fatti. Per motivi diversi, però, che vanno dal *mindsetting* del docente alla validità dei corsi, non tutti gli insegnanti che completano la formazione iniziale sull'inclusione sviluppano atteggiamenti positivi verso l'inclusione. Pertanto, per modificare questi atteggiamenti negativi, vengono riproposti corsi di aggiornamento e formazione in-service. E se ripetere aiuta davvero la memoria, allora, la speranza con cui questi corsi di aggiornamento vengono fatti è proprio quella di riuscire a sviluppare nei docenti ancora reticenti un atteggiamento positivo verso l'inclusione. È importante sottolineare, però, che la maggior parte degli insegnanti, comunque, conferma il fatto che a seguito dei percorsi di formazione (che siano pre-service o in-service) ha sviluppato un atteggiamento positivo nei confronti della disabilità e dell'inclusione.

Cfr. IANES D., DEMO H., ZAMBROTTI F., *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento, 2011, p. 35.

¹⁷⁵ Cfr. JOBE D., RUST J.O., *Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms*, Education, 117, 1996, pp. 148-154.

Cfr. VIANELLO R., MOALLI E., *Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe*, Giornale Italiano delle Disabilità, 2, 2001, pp. 29-43.

¹⁷⁶ FIORUCCI A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, p. 59.

L'ottava variabile riguarda la tipologia docente. Si fa riferimento in questo caso al docente di sostegno e al docente curricolare. Gli studi confermano che gli insegnanti di sostegno hanno atteggiamenti più positivi verso l'inclusione, mentre gli insegnanti curricolari vedono gli alunni con disabilità come una minaccia alla loro didattica.¹⁷⁷ Diversi fattori possono giustificare questa divergenza. Innanzitutto, gli insegnanti di sostegno sono più aperti all'inclusione in quanto scelgono personalmente un percorso formativo che mira all'inclusione della disabilità. La scelta di seguire un corso di specializzazione per diventare un insegnante di sostegno presuppone che quel docente percepisca la diversità come una ricchezza e decida di impiegare tutte le sue energie e risorse al fine di creare dei contesti inclusivi. In secondo luogo, gli insegnanti di sostegno trascorrono molto più tempo insieme all'alunno rispetto agli insegnanti curricolari e questo permette al docente di sostegno di instaurare una relazione più amichevole con l'alunno rispetto a quella più rigida che si crea tra il docente curricolare e l'alunno con disabilità. Infine, come già detto, l'insegnante curricolare ha un programma didattico e una tempistica da rispettare: fattore che incide molto sullo stress e sulla capacità dell'insegnante di dedicarsi ad altri elementi al di fuori del programma didattico. Quando il docente curricolare si occupa dell'alunno con disabilità sente infatti che sta rimanendo indietro col programma e questo alimenta la sua frustrazione portando ad atteggiamenti negativi nei confronti della didattica inclusiva. Un fattore che in questo caso aiuta a cambiare atteggiamento verso l'inclusione è la collaborazione con i colleghi, infatti, quando l'insegnante curricolare collabora con l'insegnante di sostegno, entrambi si sentono più tranquilli e capaci di fare didattica inclusiva.

La nona variabile riguarda il livello di *burnout* e l'autoefficacia percepita. Questa variabile è strettamente legata all'emotività dell'insegnante e alle sue percezioni. Alcuni insegnanti, nel relazionarsi con un bambino avente una disabilità, provano imbarazzo, hanno paura di non comprendere la disabilità e di non soddisfare i bisogni dell'alunno con disabilità e si sentono in soggezione rispetto a quest'ultimo. Queste sensazioni, però, sono normali nell'incontro con l'altro. Il docente deve fare attenzione a non instaurare una relazione basata sull'accettazione, poiché essa «è per definizione asimmetrica e in quanto tale subordinata al potere culturale che l'accettante esercita nei confronti

¹⁷⁷ Cfr. IANES D., DEMO H., ZAMBROTTI F., *Op. cit.*, pp. 36-37.

dell'«accettato»¹⁷⁸ si tratterebbe quindi un processo di subordinazione che non fa parte del processo di inclusione. È necessario, quindi, che il docente comprenda l'«essenza poliedrica e multiforme della persona»¹⁷⁹ e si relazioni all'alunno con disabilità. Molti insegnanti affermano di provare a mettere in atto questo processo inclusivo, tuttavia, quando i risultati sperati che gli insegnanti si sono posti come obiettivo per l'alunno con disabilità, non vengono raggiunti da quest'ultimo, si generano sentimenti di frustrazione, di esaurimento emotivo e di ridotta realizzazione personale nel lavoro, ovvero si crea la sindrome del *burnout*. Inoltre, anche il livello di autoefficacia professionale in questi casi si abbassa moltissimo e gli insegnanti si sentono sempre più inadeguati al compito dell'inclusione. Bassi livelli di autoefficacia professionale e alti livelli di *burnout* portano gli insegnanti ad assumere un atteggiamento negativo nei confronti dell'inclusione, al contrario, gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia che hanno meno *burnout* tendono ad impegnarsi di più nella loro attività lavorativa e questo li porta a sviluppare un atteggiamento sempre più positivo. In questo caso, per migliorare i livelli di autoefficacia e diminuire il *burnout*, gli insegnanti, anche se sbagliano, devono continuare ad adottare strategie didattiche inclusive, infatti, solo così facendo supereranno lo stress e la paura di fallire e miglioreranno la percezione della loro autoefficacia.¹⁸⁰ Un livello alto di autoefficacia influirà positivamente sull'efficacia delle strategie didattiche inclusive adottate e questo, a sua volta, avrà un impatto positivo sulla realizzazione personale che abbasserà il livello di *burnout* e porterà ad un atteggiamento positivo verso l'inclusione.

4. Variabili Oggettive

La decima variabile è la gravità e tipologia del deficit. Diversi studi¹⁸¹ hanno dimostrato che gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione dipendono dalla tipologia e dalla gravità della disabilità. Se la disabilità è più complessa e grave,

¹⁷⁸ FIORUCCI A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, p. 58.

¹⁷⁹ Ibidem.

¹⁸⁰ Cfr. COLADARCI T., *Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching*, *Journal of Experimental Education*, 60, 1992, pp. 323-337.

Cfr. SHARMA U., LOREMAN T., FORLIN C., *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 2011, pp. 12-21.

¹⁸¹ Cfr. CAMPBELL J., GILMORE L., CUSKELLY M., *Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion*, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 2003, pp. 369-379.

Cfr. JOBE D., RUST J.O., *Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms*, *Education*, 117, 1996, pp. 148-154.

Cfr. KOUTROUBA K., VAMVAKARI M., STELIOU M., *Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus*, *European Journal of Special Needs Education*, 21, 2006, pp. 381-394.

allora gli insegnanti sono più ritrosi e si sentono inadeguati e svilupperanno atteggiamenti negativi nei confronti dell'inclusione. Se invece il deficit è lieve, gli atteggiamenti diventano positivi perchè gli insegnanti si sentono più adeguati. Tendenzialmente, gli studenti con disabilità intellettive, comportamentali o multiple sono quelli che fanno preoccupare di più gli insegnanti. Si veda a questo proposito lo studio di Nota e Ginevra condotto nel 2014 coinvolgendo 122 insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia, i cui risultati mostrano che gli atteggiamenti maggiormente negativi riguardano soprattutto gli alunni con problemi comportamentali (ancora di più rispetto ai problemi intellettivi o sensoriali).¹⁸² Uno studio ancora più recente condotto da Zweers, Bijstra, De Castro e van de Schoot coinvolgendo 45 studenti olandesi con difficoltà sociali, emotive e comportamentali, ha dimostrato che questi alunni hanno una relazione con l'insegnante peggiore rispetto agli altri studenti con BES: le relazioni degli insegnanti con questi alunni sono state infatti definite come meno aperte e meno calorose e più conflittuali e di dipendenza (dipendenza eccessiva e possessività).¹⁸³ In casi come questi è quindi importante che l'insegnante si informi sulle tipologie di disabilità, infatti, più un insegnante è informato, più cadono gli stereotipi che egli ha in relazione ad una determinata disabilità e questo porta, di conseguenza, ad assumere un atteggiamento più aperto e positivo nei confronti della persona che presenta tale disabilità.

In sintesi, quindi, gli atteggiamenti positivi degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità sono uno dei fattori più importanti che determinano l'adozione di pratiche inclusive ed è per questo che molti tirocini si propongono di indurre atteggiamenti positivi verso la disabilità e l'inclusione.¹⁸⁴ Per verificare l'efficacia di questi tirocini, tuttavia, sono stati ideati diversi strumenti per misurare le attitudini dei docenti verso l'inclusione.

Uno degli strumenti più riconosciuti, nella sua versione classica e rivista, è la scala SACIE-R. Pensata per la prima volta dagli studiosi Loreman, Earle, Sharma e Forlin nel 2007, la scala SACIE (*Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education*) è stata realizzata per misurare i sentimenti, gli atteggiamenti e le preoccupazioni degli

¹⁸² Cfr. NOTA L., GINEVRA M.C., SORESI S., *Op. cit.*, pp. 106-107.

¹⁸³ Cfr. ZWEERS I., BIJSTRA J.O., DE CASTRO B.O., VAN DE SCHOOT R.A.G.J., *Which School for Whom? Placement Choices for Inclusion or Exclusion of Dutch Students With Social, Emotional, and Behavioral Difficulties in Primary Education*, *School Psychology Review*, vol 48, n. 1, 2019, pp. 46-67.

¹⁸⁴ Cfr. FIORUCCI A., *Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID*, p. 273.

insegnanti, considerati i tre costrutti fondamentali della formazione inclusiva.¹⁸⁵ La scala SACIE è stata sviluppata partendo da altre tre scale preesistenti: la scala ATIES, (*Attitudes Towards Inclusive Education scale*), la scala IDP (*Interaction with Disabled Persons*) e la scala CIES (*Concerns about Inclusive Education Scale*) e consiste di 19 item richiedenti risposte da articolare su una scala Likert pensata a quattro livelli. La revisione della scala SACIE è un processo sviluppato in quattro fasi il cui risultato finale consiste in una revisione, riduzione e validazione degli item. Gli item finali sono i seguenti:¹⁸⁶

1. Gli studenti con problemi di espressione verbale dovrebbero stare in classi comuni;
2. Gli studenti che hanno esigenza di tecnologie comunicative speciali (per esempio Braille e il linguaggio dei segni) dovrebbero stare in classi comuni;
3. Gli studenti che hanno bisogno di un piano di studi individualizzato dovrebbero essere accolti e integrati nei contesti scolastici;
4. Gli studenti che non superano gli esami frequentemente devono essere accolti e integrati nei contesti scolastici;
5. Gli studenti con problemi di attenzione dovrebbero stare in classi comuni;
6. Trovo difficile superare il mio shock iniziale quando incontro persone con gravi disabilità fisiche;
7. Temo al pensiero che un giorno potrei diventare disabile;
8. Mi sentirei malissimo se avessi una disabilità;
9. Ho paura di guardare dritto negli occhi una persona con disabilità;
10. Tendo ad avere contatti brevi con le persone disabili e a terminarli il più presto possibile;
11. Temo che il mio stress aumenti se avrò degli studenti con disabilità nella mia classe;
12. Temo di non avere la conoscenza e le competenze richieste per insegnare a studenti con disabilità;
13. Temo che il mio carico di lavoro aumenterà se avrò degli studenti con disabilità in classe;

¹⁸⁵ Cfr. Ivi, p. 277.

¹⁸⁶ Cfr. Ivi, p. 278.

14. Temo sia difficile riservare un'attenzione speciale a tutti gli studenti in una classe inclusiva;

15. Temo che gli studenti con disabilità non siano accettati dal resto della classe.

Gli insegnanti sono chiamati a rispondere a questi 15 item attraverso una scala Likert a quattro livelli in cui 1 = fortemente d'accordo; 2 = d'accordo; 3 = in disaccordo e 4 = fortemente in disaccordo. Una volta calcolati i risultati è possibile individuare gli atteggiamenti, le opinioni e le preoccupazioni degli insegnanti nei confronti dell'inclusione. La scala SACIE-R è stata impiegata in diverse indagini e ricerche e si è dimostrata uno strumento validissimo soprattutto per valutare i cambiamenti delle impressioni dei docenti prima, durante e dopo un corso di formazione in tema di inclusione. Grazie all'impiego di questa scala, infatti, è stato molto più facile identificare se i programmi di formazione hanno migliorato gli atteggiamenti e i sentimenti dei docenti verso l'inclusione, attenuando allo stesso tempo le loro preoccupazioni.¹⁸⁷

La scala SACIE-R, comunque, non è l'unico strumento per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione. La scala MATIES (*Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale*), per fare un esempio, viene riconosciuta a livello internazionale come uno strumento avente proprietà psicometriche adeguate per rivolgersi alle componenti affettive, cognitive e comportamentali facenti degli atteggiamenti degli insegnanti.¹⁸⁸

Un altro strumento di valutazione è la scala Moberg, impiegata da Moberg e Savolainen nel 2003 per misurare gli atteggiamenti dei docenti giapponesi e olandesi verso l'inclusione.¹⁸⁹ Grazie all'utilizzo di questa scala è stato possibile dimostrare come i docenti olandesi abbiano un atteggiamento più critico nei confronti della didattica inclusiva rispetto ai docenti giapponesi che ne riconoscono, invece, l'efficacia e il valore. Nonostante, però, riconoscano l'importanza dell'educazione inclusiva, i docenti giapponesi risultano più preoccupati rispetto agli insegnanti spagnoli per quel che

¹⁸⁷ Cfr. FORLIN C., EARLE C., LOREMAN T., SHARMA U., *Op.cit.*, pp. 80-81.

¹⁸⁸ Cfr. EWING D., MONSEN J. e KIELBLOCK S., *Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires*, *Educational Psychology in practice*, Routledge, vol. 32, n 2, 2018, pp. 150-165.

¹⁸⁹ Cfr. MOBERG S., MUTA E., KORENAGA K., KUORELAHTI M., SAVOLAINEN H., et al., *Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education*, *European Journal of Special Needs Education*, Routledge, 2019, pp. 1-15.

riguarda le implicazioni negative che l'inclusione dei bambini con disabilità in classe potrebbe avere su di loro e sulla classe in generale.

L'*Attitude towards Inclusive Education questionnaire* è, infine, uno strumento impiegato dai ricercatori per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti. In un'indagine *cross-cultural* finalizzata a esaminare gli atteggiamenti di docenti ghanesi, spagnoli e tedeschi verso l'inclusione, ad esempio, è stato adottato questo questionario.¹⁹⁰ Il punto di forza di questi questionari sta nella loro capacità di essere personalizzati e adattati all'indagine che si vuole mettere in atto e al contesto che si vuole prendere in considerazione. In questo caso, grazie al questionario, è stato possibile rilevare come gli atteggiamenti dei docenti spagnoli e tedeschi siano tendenzialmente più positivi verso l'inclusione rispetto ai docenti ghanesi, nonostante il livello di conoscenza della materia sia uguale e i livelli di autostima e autoefficacia percepita siano, invece, molto più alti negli insegnanti ghanesi.

2.3.1 Scale di valutazione

Avendo analizzato quali sono i fattori principali che garantiscono il successo di una didattica di tipo inclusivo, è importante, a questo punto, identificare quali sono gli strumenti con cui si può misurare il grado di inclusività di un contesto scolastico.

La scala SACIE-R, nonostante la sua utilità nel contesto dell'inclusione, si riferisce esclusivamente agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione e della disabilità, quindi si occupa di una parte importante sì, ma limitata ad un solo aspetto. Per comprendere pienamente il grado di inclusività di un contesto, invece, è necessario prendere in considerazione tutti gli aspetti che lo caratterizzano.

Nella letteratura italiana e internazionale si possono identificare diversi strumenti di valutazione e autovalutazione del grado di inclusività di un determinato contesto. Un elenco esaustivo di tutti questi strumenti non è l'obiettivo di questo lavoro, tuttavia, scegliamo di presentarne due tra questi, uno italiano e uno internazionale, per avere un'idea più chiara di come questi strumenti funzionino e quanto siano capaci di sviluppare pratiche inclusive. Sono stati scelti il QUADIS e l'Index per l'inclusione, entrambi strumenti che promuovono uno sguardo riflessivo sulle pratiche organizzative e

¹⁹⁰ Cfr. MONICO P., KOFI MENSAH A., GRÜNKE M., GARCIA E., FERNÁNDEZ E., RODRÍGUEZ C., *Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain.*, International Journal of Inclusive Education, Routledge, 2018, pp. 1-17.

didattiche, attivano un confronto tra docenti per dare luogo a un cambiamento e si focalizzano sui possibili indicatori di inclusione a scuola.¹⁹¹

1. QUADIS¹⁹²

Il QUADIS è un kit per l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione il cui progetto è nato in seno all'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia ed è stato elaborato nei primi anni 2000 (e successivamente aggiornato) da un gruppo di docenti, dirigenti e ricercatori per dare un contributo alla ricerca sull'inclusione. Il kit è composto da diversi strumenti d'indagine destinati a interlocutori diversi e da un sistema di tabulazione ed elaborazione dei dati che mostra i punti di forza e di debolezza di un determinato contesto inclusivo. Diverse sono le caratteristiche che rendono valido questo strumento. Innanzitutto è uno strumento fortemente orientato al cambiamento in quanto la sua struttura, che permette di individuare con chiarezza i punti di forza e gli elementi critici, punta verso un modello inclusivo. È poi uno strumento realistico in quanto mette in luce quegli elementi che la singola scuola può modificare al fine di diventare più inclusiva. È anche pluriprospectico poiché rileva i punti di vista di tutti gli attori interni alla scuola ed è trasparente poiché la scuola controlla tutto il processo. Infine è uno strumento oggettivo, in quanto ad ogni elemento indagato viene assegnato un punteggio, è gratuito ed è semplice da utilizzare. L'oggetto dell'indagine del QUADIS sono il grado e la qualità dell'inclusione di tutti gli alunni nel contesto delle scuole statali e paritarie italiane. L'oggetto si articola in tre ambiti valutativi che definiscono i parametri entro cui si muove la ricerca e vengono espressi tramite tre domande valutative:

1. Ambito didattico-educativo: come sviluppa la scuola le potenzialità e tiene sotto controllo il processo di apprendimento di tutti gli alunni?
2. Ambito organizzativo: come si organizza la scuola per indirizzare, gestire e supportare il processo di integrazione e di inclusione?
3. Ambito culturale-professionale: come pratica la scuola la cultura dell'integrazione e dell'inclusione sia al suo interno che nel contesto territoriale?

Sono stati individuati, poi, sei criteri che danno valore agli oggetti della valutazione: l'efficacia (capacità di raggiungere gli obiettivi prefissati), la rilevanza (coerenza del programma col problema che si intende affrontare), l'efficienza (la relazione tra i risultati

¹⁹¹ Cfr. ANTONIETTI M., BERTOLINI C., VENEZIANI A., *Op. cit.*, pp. 155-156.

¹⁹² Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, *QUADIS: kit per l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione*, 2015.

conseguiti e le risorse impiegate per raggiungerli), la funzionalità (capacità di migliorare le prestazioni del sistema), la significatività (capacità di attivare l'adesione degli attori all'azione e fornire esperienze dotate di senso sulla base delle quali ricostruire processi di riflessione) e l'equità (capacità di ridurre le disuguaglianze e gli handicap e valorizzare le competenze individuali trasformandole in risorse per il sistema). Incrociando le domande valutative con questi criteri emergono 24 fattori di qualità che rappresentano la qualità delle azioni intraprese dalla scuola per l'inclusione. Ad ogni fattore qualità sono correlati degli indicatori che permettono di passare dal livello astratto-teorico a quello empirico-osservabile. Questi indicatori vengono indagati attraverso le variabili operative, ovvero l'esplicitazione operativa del concetto semplice e verificabile definito tramite l'indicatore. Ogni indicatore, quindi, viene analizzato con più variabili operative rivolte ai diversi interlocutori attraverso gli strumenti di rilevazione. Tali strumenti di indagine hanno due caratteristiche: sono sia qualitativi che quantitativi e danno una visione pluriprospettica del grado di inclusione attraverso il punto di vista dei diversi attori che si può riassumere in dichiarato (quanto la scuola dice di voler fare e quanto effettivamente fa) e in percepito (come percepiscono gli utenti e gli operatori il processo di inclusione). Per il dichiarato gli strumenti d'indagine che vengono impiegati sono le analisi dei documenti, le interviste al corpo docente, al dirigente scolastico e al corpo amministrativo. Per il percepito, invece, gli strumenti d'indagine sono le interviste, i questionari e i *focus group* per i docenti, il personale scolastico, gli alunni con disabilità e i genitori. Ad ogni variabile operativa, per un totale di più di 300 variabili, viene attribuito un punteggio da 0 (punteggio minimo) a 3 (punteggio massimo) in relazione alla valutazione che viene data. Più il punteggio è alto e più ci si avvicina ad un contesto inclusivo.

Per rendere più chiara la sequenza e la concatenazione degli elementi sopra presentati, la tabella sottostante mostra un'esemplificazione riportata dal gruppo QUADIS di come funziona lo strumento andando a prendere in considerazione un solo fattore di qualità.

Ambiti e Domanda Valutativa	Criteri	Fattori di Qualità	Indicatore	Variabile Operativa	Strumento d'indagine
Ambito Culturale e Professionale	Equità	Favorendo l'esercizio della cittadinanza per tutti e per ciascuno	Realizzazione di esperienze educative finalizzate all'esercizio della cittadinanza	In questa scuola gli alunni imparano a discutere sui diritti e doveri, sulle regole, sulla libertà?	Questionari o Genitori di alunni con disabilità
				Esistono in questa scuola modalità di rilevazione dell'effettivo esercizio della cittadinanza? Se sì, con quali strumenti?	Interviste al Dirigente scolastico
				Esistono nel POF o nel sito della scuola riferimenti a esperienze educative finalizzate all'esercizio della cittadinanza?	Analisi documentale

Una volta completati i questionari, le interviste e le analisi, un gruppo di lavoro interno alla scuola raccoglie i dati e mostra i risultati. A seguito della lettura e dell'interpretazione dei risultati, poi, il gruppo è chiamato ad individuare i punti critici e le possibili soluzioni migliorative da proporre al collegio dei docenti. In questo senso, quindi, il QUADIS è uno strumento utile sia per comprendere il grado di inclusione all'interno di una scuola, sia per individuare le azioni da mettere in pratica per rendere sempre più inclusivo un determinato contesto scolastico.

2. INDEX per l'Inclusione

L'Index per l'inclusione è un altro strumento di valutazione e autovalutazione del grado di inclusività. Con la collaborazione di un team di insegnanti, genitori, dirigenti e amministratori scolastici, ricercatori e rappresentanti delle organizzazioni delle persone con disabilità, i ricercatori Booth e Ainscow, a seguito di un lavoro durato tre anni,

pubblicano l'*Index per l'inclusione* nel 2002. L'*Index per l'inclusione* è riconosciuto non solo da più stati come uno strumento valido per determinare il livello di inclusività, ma è anche una risorsa e un punto di riferimento internazionale per lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole.¹⁹³ Le scelte lessicali compiute all'interno dell'*Index* sono testimonianza del clima internazionale al momento della pubblicazione, un clima di crescente necessità di dare ascolto alla voce delle persone con disabilità e di superamento del concetto di integrazione in favore del concetto Di inclusione. All'interno dell'*Index*, infatti, i termini «inclusione», «ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione», «risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione», «sostegno alla diversità» e «cambiamento» diventano i termini alla base del nuovo linguaggio inclusivo.¹⁹⁴ L'inclusione viene vista come un concetto che punta a ridurre al minimo gli ostacoli nell'educazione di tutti gli alunni e come un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti riducendo qualsiasi spinta all'esclusione. Con il termine «ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione» si intende il superamento della nozione di una classe avente bambini «normali» e bambini con difficoltà. L'intento è quello di considerare tutti i bambini come «aventi bisogni educativi speciali» e focalizzare le energie e le risorse per migliorare l'educazione e la partecipazione di tutti gli allievi. Il cambiamento è un concetto che crea delle perplessità negli insegnanti in quanto si associa l'idea di cambiare con l'idea di rivoluzionare tutto velocemente senza essere preparati psicologicamente a farlo. L'*Index*, in questo caso, specifica che un cambiamento necessita tempo e non si riferisce soltanto all'introduzione di nuove modalità organizzative: spesso infatti, un cambiamento si fonda sul potenziamento delle «buone pratiche» esistenti che non sono state valorizzate a sufficienza. Anche il concetto di sostegno all'interno dell'*Index* assume una connotazione diversa, infatti, viene considerato sostegno «ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alla diversità degli alunni».

Il punto di partenza dell'*Index* è una raccolta estesa di dati, frutto di un ampio lavoro di ricerca. Avviare un processo di rinnovamento dell'organizzazione scolastica, infatti, è possibile solo se si conoscono bene la situazione della scuola e i punti di vista

¹⁹³ Cfr. DOVIGO F., *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, 2008 traduzione italiana di Booth T. e Ainscow M., *Index for inclusion. Developing learning and participation in school*, 2002, p. 7.

¹⁹⁴ Cfr. Ivi, pp. 110-115.

delle parti interessate. In questo senso, come afferma Dovigo, la partecipazione è sia il fine che il mezzo stesso dell'attività dell'Index. L'approccio dell'Index è quello di porre domande in modo diretto e sistematico con l'obiettivo di stimolare una riflessione capace di approfondire i diversi punti di vista sulla realtà scolastica e guidare verso una realtà migliore. I concetti di inclusione vengono esplorati lungo tre dimensioni interconnesse e necessarie per il miglioramento della scuola: creare culture inclusive, produrre politiche inclusive e sviluppare pratiche inclusive.¹⁹⁵ Per ognuna di queste dimensioni vengono individuate due sezioni che rappresentano ciò che occorre fare per accrescere l'apprendimento e la partecipazione.

The Index dimensions



Come si evince dalla rappresentazione, la dimensione «creare culture inclusive» è alla base del triangolo in quanto è la dimensione che sostiene le altre. Ciò viene giustificato dal fatto che le culture sono quelle che sostengono lo sviluppo dell'insegnamento e dell'apprendimento ed è attraverso le culture scolastiche inclusive che gli insegnanti possono indirizzare le politiche e le pratiche verso un contesto più inclusivo. Le due sezioni in cui questa dimensione è suddivisa sono «costruire comunità» e «affermare valori inclusivi». La dimensione «produrre politiche inclusive» garantisce che tutti i progetti scolastici abbiano alla base valori inclusivi. Le due sezioni che la compongono sono «sviluppare la scuola per tutti» e «organizzare il sostegno alla diversità». La dimensione «sviluppare pratiche inclusive» dà avvio a pratiche scolastiche che rispecchiano le culture e le politiche inclusive della scuola. Le sezioni in cui quest'ultima dimensione è suddivisa sono «coordinare l'apprendimento» e «mobilitare risorse». Le sezioni poi, a loro volta, vengono suddivise in diversi indicatori che aiutano

¹⁹⁵ Cfr. Ivi, pp. 116-119.

ad identificare gli elementi utili per descrivere l'effettiva realizzazione dei processi di inclusione. Per ogni indicatore gli autori formulano una serie di domande che danno significato agli indicatori stessi. Le domande permettono di analizzare concretamente situazioni e problemi, raccolgono spunti e proposte di miglioramento e valutano se e in che misura i risultati sperati siano stati effettivamente raggiunti. È importante tener presente che l'elenco di domande non è uno esaustivo, infatti, il personale di ogni scuola può creare la propria versione dell'Index adattando le domande alla realtà del suo istituto.

Il metodo di lavoro proposto dall'Index ha una struttura che passa dalla discussione su questioni generali all'analisi di elementi specifici e quotidiani per i quali individuare soluzioni concrete. Questo passaggio ha luogo in 5 fasi che vengono riportate nello schema sottostante.¹⁹⁶



Queste cinque fasi costituiscono il processo di sviluppo con l'Index, un processo che, nonostante la linearità con cui viene rappresentato, è molto complesso ed impegnativo. Ciascuna fase presenta le azioni che devono essere eseguite e le attività cui è necessario partecipare per sviluppare un contesto scolastico inclusivo.

FASE 1. Cominciare a utilizzare l'Index¹⁹⁷

- Individuare un gruppo di coordinamento: il gruppo rappresenta la scuola, analizza la situazione esistente e studia i materiali preparatori dell'Index.

¹⁹⁶ Cfr. Ivi, p.120

¹⁹⁷ Cfr. Ivi, pp.126-135.

- Analizzare l'approccio allo sviluppo della scuola: si analizza in che modo una scuola pianifica il proprio sviluppo e come questo possa intersecarsi con il lavoro dell'Index.
- Accrescere la consapevolezza rispetto all'index: è importante che tutti i membri della comunità siano a conoscenza dell'Index.
- Esplorare le competenze esistenti utilizzando i concetti e il quadro di analisi: vengono messe in comune le competenze esistenti per avere un'opinione condivisa sull'Index.
- Approfondire la ricerca utilizzando gli indicatori e le domande: viene richiesta un'analisi dettagliata della scuola.
- Preparare il lavoro con altri gruppi: il gruppo di coordinamento discute le linee guida.

FASE 2. Analizzare la scuola¹⁹⁸

- Esplorare le conoscenze del gruppo insegnante e del Consiglio di istituto.
- Esplorare le conoscenze degli alunni.
- Esplorare le conoscenze delle famiglie e dei membri della comunità locale.
- Decidere le priorità per lo sviluppo: dopo aver lavorato in riunioni diverse con gli attori sopra citati, il gruppo discute i risultati di tali ricerche e individua le priorità per sviluppare una didattica inclusiva.

FASE 3. Produrre un progetto di sviluppo inclusivo per la scuola¹⁹⁹

- Inserire il quadro di riferimento dell'Index nel progetto di sviluppo della scuola: il gruppo di coordinamento si trasforma in un team di progettazione dello sviluppo della scuola e decide se il lavoro con l'Index sarà un'attività per lo sviluppo della scuola o se il progetto di sviluppo si articolerà a partire dal processo dell'Index.
- Inserire le priorità nel progetto di sviluppo della scuola: le priorità individuate nella fase 2 vengono inserite nel progetto di sviluppo secondo i criteri di fattibilità e di importanza.

FASE 4. Realizzare le priorità²⁰⁰

- Mettere in pratica le priorità: si sostiene lo sviluppo inclusivo.
- Sostenere lo sviluppo: si contrastano gli atteggiamenti negativi e gli assunti della comunità scolastica e ci si assicura che l'interesse e il coinvolgimento di tutti i soggetti che fanno parte del percorso inclusivo rimanga alto.

¹⁹⁸ Cfr. Ivi, pp. 136-145.

¹⁹⁹ Cfr. Ivi, pp. 146-148.

²⁰⁰ Cfr. Ivi, pp. 149-152.

- Documentare i progressi: si controllano tutti i miglioramenti e si apportano le modifiche necessarie al progetto di sviluppo.

FASE 5. Revisione del processo evolutivo con l'Index²⁰¹

- Valutare gli sviluppi: il team si riunisce ed esamina lo sviluppo del processo nel suo complesso.
- Analizzare il lavoro con l'Index: il team analizza le modalità di impiego dell'Index e decide i materiali da utilizzare per sostenere al meglio lo sviluppo inclusivo della scuola.
- Continuare il processo dell'Index: in questa operazione finale il team rivede la coordinazione del lavoro con l'Index. Si tratta, in pratica, di un ritorno alla fase 2 che continua in modo ricorsivo il ciclo di progettazione dello sviluppo della scuola.

Più si ripete il processo di sviluppo che approfondisce le culture, le politiche e le pratiche e più si individuano modalità diverse per accrescere l'inclusione basate sul sostegno all'apprendimento e alla partecipazione da parte degli insegnanti, degli alunni, delle famiglie e delle comunità locali.²⁰²

L'Index per l'inclusione, in definitiva, proprio per la sua natura omnicomprensiva degli aspetti che riguardano l'inclusione, si è confermato sulla scena internazionale come uno degli strumenti più validi sia per la misurazione del grado di inclusività di un contesto, sia per lo sviluppo di pratiche inclusive.

La struttura complessa e articolata dell'Index, però, ha anche ricevuto delle critiche. Lucio Cottini, infatti, insieme ad altri ricercatori, considera la struttura dello strumento troppo complicata e la procedura di indagine troppo lunga.²⁰³ Secondo gli autori, avere più di 150 item per ognuna delle tre dimensioni rende sia l'indagine poco attrattiva per gli insegnanti, che sono chiamati a rispondere a tutti questi quesiti, sia la raccolta e la rielaborazione dei dati troppo lunga per il gruppo di coordinamento. Partendo dall'idea di alleggerire la struttura dell'Index e renderla più funzionale all'analisi dell'inclusione in un modello organizzativo di scuola come quello italiano, gli autori propongono una nuova versione dell'Index: la *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi*. Nella sua versione definitiva, questa scala è composta da due sotto-scale di

²⁰¹ Cfr. Ivi, pp. 153-156.

²⁰² Cfr. Ivi, pp. 123-125.

²⁰³ Cfr. COTTINI L., FEDELI D., *Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane*, Form@re Open Journal per la formazione in rete, vol 16, n 2, 2016, p. 68.

autovalutazione, ognuna composta da 20 item, e da una sotto-scala di 15 indicatori di valutazione oggettiva.²⁰⁴ Per rendere, inoltre, più facile la gestione della scala è stata creata anche una versione digitale online della scala, il portale IncluDeRe, che, secondo gli autori, porterà ad un maggiore coinvolgimento delle scuole e ad un'analisi dei risultati molto più agevole.

L'Index per l'inclusione e il QUADIS, però, sono comunque due tra gli strumenti di valutazione più validi e tale validità può essere giustificata e meglio compresa nel momento in cui si vanno ad analizzare diverse indagini condotte con l'obiettivo di individuare il grado di inclusività di un determinato contesto. Queste indagini, infatti, il più delle volte vengono costruite sulla base degli indicatori selezionati da queste due scale di valutazione dell'inclusione.²⁰⁵ Si può prendere, ad esempio, l'indagine condotta da Antonietti, Bertolini e Veneziani per individuare il grado di inclusione nel contesto della scuola dell'infanzia.²⁰⁶ Il questionario creato e sottoposto agli insegnanti della scuola dell'infanzia, infatti, è composto da indicatori e item rinvenuti nell'Index e nel QUADIS,²⁰⁷ ritenuti utili e adatti al contesto della scuola dell'infanzia. Nello specifico, gli item selezionati, in quanto ritenuti più vicini alla realtà della scuola dell'infanzia, si suddividono in quattro categorie: quelli inerenti la redazione del PEI e del PDP, quelli inerenti la collaborazione tra insegnanti, quelli riguardanti i rapporti scuola-famiglia e quelli concernenti la classe intesa come comunità.

²⁰⁴ Cfr. Ivi, pp. 75-77.

²⁰⁵ Cfr. ANTONIETTI M., VENEZIANI A., *Pratiche inclusive nella scuola dell'infanzia: una ricerca sulle opinioni degli insegnanti*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno VI, n.2, 2018, p.147.

²⁰⁶ Campione di quest'indagine sono dieci scuole dell'infanzia statali degli Istituti Comprensivi di Piacenza, di Reggio Emilia e di un Circolo Didattico di Piacenza. Cfr. ANTONIETTI M., BERTOLINI C., VENEZIANI A., *Op.cit.*, p.156 e ANTONIETTI M., VENEZIANI A., *Op. cit.*, pp. 149-150.

²⁰⁷ Ivi, p. 160.

CAPITOLO 3

STRATEGIE DIDATTICHE PER L'INCLUSIONE

3.1 Strategie didattiche per l'inclusione

Visti i fattori che influenzano la buona riuscita di una didattica inclusiva e visti gli strumenti valutativi e autovalutativi che misurano il grado di inclusività di un determinato contesto e contribuiscono alla progettazione e alla regolazione del progetto educativo della scuola, è importante vedere quali sono le strategie didattiche di maggior successo che vengono adottate dagli insegnanti per creare un contesto di inclusione. Partendo dalla considerazione che sono gli insegnanti a scegliere le strategie didattiche che sembrano meglio servire gli obiettivi della didattica inclusiva, è opportuno vedere quali sono le strategie che questi ritengono più efficaci.

Nell'indagine sopra citata condotta da Antonietti con l'obiettivo di vedere il grado di inclusività e le pratiche inclusive nel contesto della scuola dell'infanzia, agli insegnanti è stato somministrato un questionario suddiviso in due parti. La prima parte è stata costruita sulla base dell'Index e del QUADIS, mentre la seconda è stata articolata in tre domande a risposta aperta aventi l'obiettivo di scoprire quali sono le strategie didattiche inclusive adottate nel lavoro quotidiano da parte degli insegnanti.

La prima domanda fa riferimento proprio alle pratiche inclusive utilizzate nel lavoro quotidiano.²⁰⁸ A questo quesito, il 30% degli insegnanti fa riferimento solo alle pratiche adottate con gli alunni con disabilità, il restante 70% invece fa riferimento a tutti gli alunni. Tra le strategie maggiormente segnalate dagli insegnanti vi sono:

- lo sviluppo delle abilità prosociali nei bambini, ad esempio l'accoglienza e l'empatia;
- un insegnamento che fonda le attività sulle capacità, sulle caratteristiche e sui bisogni di ciascun alunno, sul gioco e su azioni di individualizzazione e personalizzazione delle attività e delle routine;
- un insegnamento a gruppi cooperativi nel senso di gruppi di lavoro o piccoli gruppi;
- la costruzione di un buon clima che faccia leva su uno stile relazionale e di ascolto.

La seconda domanda, poi, chiede di raccontare una buona pratica inclusiva della quale si è soddisfatti.²⁰⁹ In questo caso, le strategie più segnalate sono cinque:

²⁰⁸ Cfr. ANTONIETTI M., VENEZIANI A., *Op.cit.*, pp. 151-152.

²⁰⁹ Cfr. Ivi, pp. 153-155.

- l'adozione di diversi linguaggi, ovvero diversi mezzi di rappresentazione (immagini, simboli), di azione ed espressione (educazione musicale, attività manuali, narrazione, disegno) e di coinvolgimento (narrazione di fiabe, danza, spettacoli);
- le abilità prosociali che aiutano e coinvolgono i compagni;
- il lavoro sul clima sereno;
- un contesto pienamente inclusivo, come ad esempio un gioco;
- i piccoli gruppi.

Le pratiche inclusive segnalate in queste due prime domande sono state raggruppate in base alle 27 strategie che hanno un impatto positivo sulle pratiche inclusive individuate da Mitchell. Per una di queste strategie, l'educazione inclusiva, Mitchell descrive anche una formula che riassume le componenti principali che, a suo avviso, devono essere presenti nell'educazione inclusiva: V (vision) + P (posizionamento) + 5As (curricolo, valutazione e insegnamento adattati, accettazione della situazione e accessibilità) + R (risorse) +L (leadership).²¹⁰

La terza domanda chiede di descrivere le azioni di continuità adottate per l'inclusione.²¹¹ Il concetto di continuità è molto importante in una didattica inclusiva perché considera il processo educativo un *continuum* e non un percorso a tappe. In questo caso, gli insegnanti devono avvalersi di strategie finalizzate a rendere più facile e agevole il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Tra le strategie individuate dagli insegnanti per la continuità vi sono:

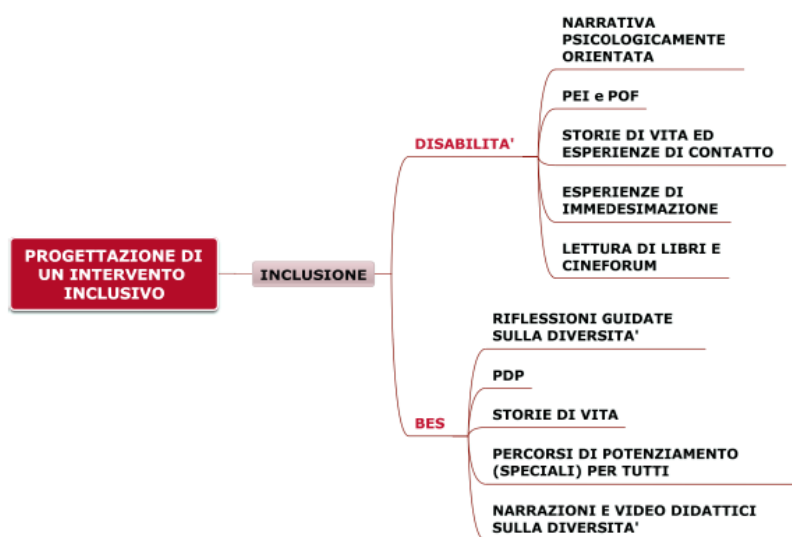
- le visite alla scuola primaria;
- le attività laboratoriali con gli alunni della scuola primaria;
- la produzione di materiali per la continuità;
- gli incontri tra gli insegnanti della scuola dell'infanzia e gli insegnanti della scuola primaria per permettere un miglior passaggio di informazioni;
- la progettazione comune tra gli insegnanti dei due ordini;
- gli incontri con i genitori.

In un'altra ricerca qualitativa svolta da Fiorucci tra il 2013 e il 2015 con lo scopo di esplorare e descrivere le percezioni di un gruppo di insegnanti della scuola primaria nei confronti della disabilità e dell'inclusione, è stato richiesto ai partecipanti di riflettere

²¹⁰ Cfr. Ivi, p. 148.

²¹¹ Cfr. Ivi, pp. 155-157.

sulle possibili strategie di intervento didattico-educativo inclusivo.²¹² Dalle strategie individuate dagli insegnanti è chiaro che molti non pensano ancora l'inclusione come una categoria omnicomprensiva di tutte le diversità, ma la associano al concetto di disabilità. Nel suddividere le strategie per l'inclusione in due categorie diverse, infatti, gli insegnanti commettono un errore poiché non considerano tutti gli alunni come «aventi bisogni educativi speciali».²¹³ Nonostante questo errore di principio, però, gli insegnanti hanno individuato delle pratiche didattiche efficienti per agevolare l'inclusione nella scuola primaria. Queste strategie sono state riportate da Fiorucci nella mappa sottostante.



Le strategie evidenziate in queste due ricerche come pratiche efficaci per l'inclusione, nonostante siano riferite alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, sono delle strategie efficaci che possono essere adottate anche in altri contesti scolastici. Inoltre, sono un ottimo punto di partenza per individuare strategie didattiche innovative. Partire dalle strategie che gli insegnanti progettano, adottano e riconoscono come efficaci, infatti, è necessario in quanto fare una buona didattica inclusiva non vuol dire annullare tutto il passato e cercare solo strategie innovative: significa, invece, ragionare in termini

²¹² FIORUCCI A., *L'inclusione a scuola: una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio.*, p. 22.

²¹³ Cfr. Ivi, p. 29.

di evoluzione. Partendo dalle «Buone Prassi» messe in atto, infatti, si individuano i problemi ancora esistenti e si cercano nuove strategie più adatte per risolverli.²¹⁴

Ciò che ci si propone di seguito non è un elenco esaustivo di queste strategie ma un elenco delle strategie che sembrano avere un'efficacia maggiore in termini di inclusione.

Una prima strategia è l'individualizzazione. Questa strategia parte dal superamento della dimensione medicalizzante che associa la disabilità ad una malattia. La dimensione medicalizzante, infatti, «pone i bambini e i ragazzi in una rappresentazione della disabilità solo legata alla malattia come patologia in una logica assistenziale e non come persone che possono incontrare delle situazioni di disabilità».²¹⁵ Certo, i docenti sono chiamati a conoscere quali problemi educativi, conoscitivi e didattici siano determinati dai diversi deficit e devono valutare gli aspetti cognitivi, fisici, affettivi, temperamentali, valoriali e relazionali di tutti gli alunni,²¹⁶ tuttavia, questo non deve implicare l'adozione della logica assistenziale. Gli insegnanti sono chiamati a riconoscere e valorizzare le diversità di tutti gli alunni creando un contesto educativo che sia in grado di offrire ad ogni studente i mezzi per raggiungere il grado massimo di apprendimento e di partecipazione sociale. In questo senso, individualizzazione significa «trovare forme di insegnamento che riescano ad attivare le diverse potenzialità e aspirazioni, offrendo le condizioni necessarie a tutti per apprendere».²¹⁷ Non si tratta di offrire pari opportunità a tutti, ma significa conferire le opportunità in funzione delle caratteristiche e specificità degli alunni. Con questa didattica individualizzata che programma interventi di valorizzazione delle abilità di tutti gli alunni, aumenta la partecipazione degli alunni alle attività della classe e anche i bambini con disabilità vengono riconosciuti come parte del gruppo.²¹⁸ La didattica individualizzata, inoltre, padroneggia i nuovi approcci in tema di valutazione e autovalutazione. La valutazione, in una didattica inclusiva, diventa valutazione formativa,²¹⁹ ovvero non si tratta più solo di riconoscere l'errore, ma significa individuare i punti di forza di ciascun alunno e puntare su quei punti di forza per migliorare le sue prestazioni. A questo proposito, le prove di valutazione non dovrebbero

²¹⁴ Cfr. DE ANNA L., *Op. cit.*, p. 111.

²¹⁵ Ivi, p. 124.

²¹⁶ Cfr. CHIAPPETTA CAJOLA L., CIRACI A.M., *Op.cit.*, p. 318.

²¹⁷ DE ANNA L., *Op.cit.*, p. 114.

²¹⁸ Cfr. CHIAPPETTA CAJOLA L., CIRACI A.M., *Op.cit.*, p. 303.

²¹⁹ Cfr. CIRACI A.M., ISIDORI M.V., *Op.cit.*, p. 224.

più mirare a rilevare soltanto le conoscenze acquisite, ma dovrebbero valutare anche l'uso creativo ed originale delle conoscenze di cui gli alunni sono in possesso, la loro capacità di effettuare collegamenti e adattamenti e la loro abilità di *problem solving*, intesa come «situazione in cui il soggetto avverte un *gap* tra la situazione reale e una situazione desiderata e la mente si attiva per il suo superamento».²²⁰ L'autovalutazione, poi, nella didattica inclusiva si conferma come un ottimo metodo per l'autoregolazione delle strategie individuali di apprendimento.²²¹

Connessa a questa strategia dell'individualizzazione in cui il docente è chiamato ad individuare quegli approcci didattici che rispondono in maniera efficace alle esigenze specifiche degli studenti e che favoriscono il processo di apprendimento, anche se questo risulta ostacolato da difficoltà di varia natura, vi è la strategia del *Responsive Teaching*.²²² Il *Responsive Teaching* è:

un approccio educativo basato sulla relazione che consente al docente di modellare la propria azione didattica sulla base dei differenti stili di apprendimento degli studenti, in una dimensione di costante interazione orientata al raggiungimento di obiettivi didattici specifici.²²³

Gli insegnanti, quindi, sono chiamati ad essere reattivi e attenti ai bisogni dei loro alunni intervenendo sulla relazione che agisce sui bisogni evolutivi e socio-emozionali del bambino. Con questo fine vengono promossi tre aspetti dello sviluppo.²²⁴

- l'aspetto cognitivo in termini di capacità di pensare, risolvere problemi e apprendere nuove informazioni;
- l'aspetto comunicativo in termini di capacità di trasmettere i sentimenti e le intenzioni attraverso il linguaggio verbale e non verbale;
- l'aspetto socio-emotivo in termini di capacità di impegnarsi in interazioni evolutive con pari.

Attraverso la promozione di questi aspetti dello sviluppo, quindi, gli insegnanti fanno in modo che gli alunni diventino responsabili e auto-diretti nel proprio processo di apprendimento, ovvero, capaci di raggiungere i loro obiettivi in maniera autonoma.

²²⁰ CALVANI A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*, Roma, Carrocci, 2011, p. 317 in CHIAPPETTA CAJOLA L., CIRACI A.M., *Op.cit.*, p. 307.

²²¹ Cfr. Ivi, pp. 307-311.

²²² DI GENNARO D.C., ZOLLO I., AIELLO P., *Op. cit.*, pp. 144-146.

²²³ Ivi, p. 145.

²²⁴ Cfr. Ibidem.

Di Gennaro identifica sessantasei strategie didattiche e sedici comportamenti cardine nell'approccio del *Responsive Teaching*.²²⁵ Queste strategie permettono di monitorare e modificare il modo in cui gli insegnanti interagiscono con gli alunni e si riferiscono al coinvolgimento dell'alunno nel lavoro quotidiano (dimensione della reciprocità), alla capacità del docente di cogliere e rispondere ai segnali dell'alunno (dimensione della contingenza), alla capacità del docente di fornire delle facilitazioni (dimensione del controllo condiviso), alla capacità dell'educatore di mostrare accettazione (dimensione dell'affetto) e alla capacità dell'insegnante di associare il proprio interesse (dimensione dell'adattamento). I comportamenti cardine, invece, sono un set di obiettivi di che vengono utilizzati per incontrare i bisogni evolutivi del soggetto nell'ambito dei tre domini evolutivi. Si tratta del gioco sociale, dell'iniziativa, dell'esplorazione, della pratica e del *problem solving* per quanto riguarda l'area cognitiva, dell'attività aggiuntiva, dell'attenzione, della vocalizzazione, della comunicazione intenzionale e della conversazione per quanto riguarda l'area comunicativa e della fiducia, dell'empatia, dell'operazione, dell'autodisciplina, dell'autocontrollo e dell'autostima per quanto riguarda l'area socio-emotiva. A differenza degli interventi educativi direttivi nei quali gli insegnanti sono chiamati a correggere il comportamento dei bambini, il *Responsive Teaching* riflette l'idea di didattica sensibile alle differenze e alle esigenze individuali degli alunni. In questo senso, il *Responsive Teaching* è una strategia didattica efficace in quanto coglie tutte le problematiche, «sia che abbiano un'etichetta diagnostica sia che rappresentino piccole e transitorie difficoltà nel funzionamento evolutivo e apprenditivo».²²⁶

Una terza strategia è lo sviluppo di una professionalità riflessiva. Trovare il tempo per riflettere su ciò che si sta facendo e sulle strategie che vengono adottate è un lusso che, purtroppo, molti insegnanti non hanno.²²⁷ Il cambiamento veloce della società, la massiccia diffusione delle nuove tecnologie, i cambiamenti nei comportamenti degli alunni, le richieste di una didattica sempre più individualizzante e l'esigenza di completare gli obiettivi prefissati nel programma didattico sono solo alcuni degli elementi che creano

²²⁵ Cfr. Ivi, p. 146.

²²⁶ Ivi, p. 149.

²²⁷ Cfr. GARAFFO T., *Formazione dei docenti e didattica inclusiva: ascolto, relazione e partecipazione a scuola*, *Formazione & Insegnamento*, XIV, n 2, 2016, p. 377.

negli insegnanti un «malessere scolastico».²²⁸ La scuola di oggi, infatti, è caratterizzata dalla presenza di una pluralità di disagi. Gli insegnanti considerano che gli alunni, rispetto agli anni passati, abbiano un comportamento più irrispettoso verso le regole, abbiano più fragilità emotiva e siano più disattenti, irrequieti e disorientati.²²⁹ Tutti questi cambiamenti suscitano un disagio e influiscono negativamente sull'autoefficacia percepita dagli insegnanti. Non sentendosi più capaci di mantenere la disciplina in classe, di promuovere la motivazione allo studio e di portare gli studenti ad un livello soddisfacente di apprendimento, molti insegnanti sono sempre più vittime di questo sentimento di malessere. Una delle cause principali per cui questo malessere viene sempre più percepito dagli insegnanti è il fatto che questi non hanno più tempo per riflettere sui cambiamenti e sui nuovi approcci da adottare.²³⁰ Sviluppare, quindi, una professionalità riflessiva si rivela essere una strategia efficace per l'inclusione, in quanto, più gli insegnanti riflettono sui cambiamenti sociali e sulla didattica da adottare per far fronte a questi cambiamenti, più si mettono in discussione rimotivandosi costantemente attraverso percorsi formativi e autoriflessivi che mirino a soddisfare in modo adeguato i bisogni educativi degli alunni. Una professionalità riflessiva, pertanto, è una professionalità che sa rispondere in modo pedagogicamente adeguato alle nuove sfide dell'inclusione.²³¹ Le ultime due strategie che verranno presentate meritano un discorso più dettagliato.

3.1.1 Il Co-Teaching

In una logica di inclusione scolastica, essendosi spostato il focus dalla persona con disabilità (cfr. la fase dell'integrazione) al contesto, non dovrebbe più essere necessario l'insegnante di sostegno: il docente curricolare che ha davanti a sé alunni tutti diversi dovrebbe essere in grado di adattare il proprio insegnamento ai bisogni di ognuno, anche a quelli degli alunni con disabilità. Tuttavia, l'insegnante di sostegno è tuttora previsto dalla legge, per cui vale la pena valorizzarlo dal momento che, vista la sua formazione, potrebbe supportare con le sue competenze il docente curricolare nella personalizzazione dell'attività didattica per tutti gli studenti della classe. Questa

²²⁸ Cfr. D'ALONZO L., MAGGIOLINI S., ZANFRONI E., *Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti*, Form@re Open Journal per la formazione in rete, 13 (3), 2013, p. 5.

²²⁹ Cfr. Ivi, pp. 9-11.

²³⁰ GARAFFO T., *Op.cit.*, p. 379.

²³¹ Cfr. D'ALONZO L., MAGGIOLINI S., ZANFRONI E., *Op. cit.*, p. 15.

collaborazione tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno è una buona pratica inclusiva che prende il nome di *Co-teaching* o *Co-docenza*.

Secondo Friend e collaboratori il *Co-teaching* può essere considerato come naturale risposta alla crescente difficoltà che un singolo docente incontra nel fronteggiare la complessità dei contesti scolastici odierni.²³² Che la quantità e la qualità della didattica scolastica possa migliorare grazie alla collaborazione positiva tra insegnanti è stato più volte dimostrato in letteratura, per esempio Moolenaar, Slegers e Daly hanno rilevato che: «well-connected teacher networks were associated with strong teacher collective efficacy, which in turn supported student achievement».²³³

Le componenti chiave del *Co-teaching* sono sostanzialmente quattro: la presenza di due educatori, l'insegnamento di concetti significativi, la presenza di gruppi di studenti in difficoltà distinti e infine un insieme di impostazioni comuni nella pratica didattica.²³⁴ Questa pratica non solo permette di gestire meglio gli studenti e in particolare quelli con in difficoltà, ma favorisce anche lo scambio di idee e di esperienze tra i docenti, che vengono a contatto con modi di operare diversi e per questo maturano professionalmente. Il *Co-teaching* prevede una prima fase di co-progettazione, una seconda fase di co-insegnamento e un'ultima di co-valutazione. Cook e Friend, a proposito della seconda fase, hanno individuato 6 modalità di condurre il *Co-teaching*:

1. Uno insegna, l'altro osserva (*one teach, one observe*): in questo modo quindi un insegnante conduce la lezione mentre l'altro osserva dettagliatamente e raccoglie dati comportamentali o sociali dei singoli studenti o gruppi di studenti e le criticità didattiche. Gli insegnanti potrebbero anche raccogliere informazioni riguardo alle reciproche pratiche di insegnamento per analizzarle e migliorarsi. Affinché questo modello produca risultati positivi è però fondamentale promuovere l'alternanza degli incarichi fra i due insegnanti,²³⁵ in modo che gli studenti comprendano che i docenti hanno pari responsabilità e autorità.

²³² FRIEND M., COOK L., HURLEY-CHAMBERLAIN D.A., SHAMBERGER C., *Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education*, Journal of Educational and Psychological Consultation, 20, 1, 2010, pp. 9-27.

²³³ MOOLENAAR N.M., SLEEGERS P. J.C., DALY A.J., *Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement*, Teaching and Teacher Education, 28, 2012, p. 251.

²³⁴ Cfr. COOK L., FRIEND M., *Op. cit.*, pp. 1-16.

²³⁵ Cfr. EMBURY D.C., KROEGER S.D., *Let's ask the kids: Consumer constructions of co-teaching*, International Journal of Special Education, vol 27, n 2, 2012, pp. 102-112.

2. Insegnamento a stazione (*station teaching*): i contenuti didattici vengono segmentati in due o in tre e la classe viene bipartita o tripartita in diverse postazioni tra le quali si muovono a rotazione i due insegnanti. Questo modello richiede un'importante condivisione di responsabilità e preparazione del materiale da parte dei docenti.
3. Insegnamento in parallelo (*parallel teaching*): la classe viene divisa in due gruppi delle stesse dimensioni e gli insegnanti presentano la stessa lezione in parallelo, anche con approcci diversi. Gli studenti traggono dei vantaggi poiché vengono inseriti in un gruppo o nell'altro in base al proprio stile di apprendimento e inoltre, trovandosi in un gruppo più piccolo del solito, sono certamente più stimolati ad intervenire verbalmente.
4. Insegnamento alternativo (*alternative teaching*): la classe viene divisa in due gruppi di dimensioni diverse e un insegnante lavora con il gruppo più numeroso presentando i contenuti della lezione, mentre l'altro insegnante affronterà interventi di recupero o potenziamento. Il modello non trae il massimo profitto se gli alunni affidati all'insegnante di sostegno sono costantemente ed esclusivamente gli studenti con BES. I gruppi dovrebbero quindi variare periodicamente, evitando così la stigmatizzazione degli alunni.²³⁶ Vi è inoltre necessità di uno spazio adeguato e di controllo del livello di rumore all'interno della classe.
5. *Team-teaching* o *teaming*: i due docenti insegnano contemporaneamente gli stessi contenuti ad una sola classe, ciascuno presentando aspetti specifici, talvolta organizzano una lezione-dibattito assumendo posizioni differenti e sostenendo tesi opposte. Così facendo, gli studenti non percepiscono alcuna gerarchia nei ruoli di insegnamento e l'istruzione risulta dinamica e divertente, a patto che i due docenti conoscano entrambi approfonditamente la materia e che lavorino bene insieme.
6. Uno insegna, l'altro assiste (*one teach, one assist*): un insegnante si fa carico della lezione mentre l'altro circola tra gli studenti e offre assistenza individuale in caso

²³⁶ Cfr. IANES D., CRAMEROTTI S., *Compresenza didattica inclusiva, Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento, 2015, p. 73.

di difficoltà. Questo modello è molto simile all'approccio «uno insegna, l'altro osserva» e quindi valgono le stesse considerazioni.

Certamente, prima di applicare questa pratica, bisogna sensibilizzare tutte le componenti scolastiche, a partire dal dirigente. Il *Co-teaching* deve essere presentato come una pratica che pone i due docenti su un piano egualitario e che favorisce l'interazione garantendo comunque indipendenza e libertà di scelte didattiche ad entrambi. È infatti alquanto importante che gli insegnanti non vedano minacciate dal *Co-teaching* le loro prerogative di autonomia, cosa che purtroppo si verifica spesso, soprattutto nelle scuole secondarie, infatti Dario Ianes ha affermato che «uno dei principali temi che ricorrono nelle testimonianze di difficoltà professionale [dell'insegnante di sostegno] è quello della collaborazione con gli insegnanti curricolari, della contitolarità e della parità»²³⁷ e ha mostrato come dai suoi studi sia emerso che gli insegnanti curricolari faticano ad accettare i colleghi di sostegno interessati a far parte del «normale» corpo docente. Se nella scuola primaria gli insegnanti sono abbastanza abituati a lavorare e a programmare insieme, nella scuola secondaria le cose vanno diversamente e la compresenza si verifica solitamente solo in tre casi specifici: quando al docente curricolare si affianca l'insegnante di sostegno per l'alunno con disabilità, quando si affianca un docente di conversazione in lingua straniera oppure quando si affianca un docente tecnico-pratico.

Ad esclusione di questi casi, dove la compresenza dei due docenti in classe avviene secondo le disposizioni di legge, la presenza simultanea di due docenti si verifica con difficoltà, tanto più che deve essere realizzata mediante alcuni accorgimenti organizzativi interni all'istituzione scolastica. I docenti di scuole secondarie dovrebbero considerare che il *Co-teaching* comporta certamente una piccola perdita di «sovranità assoluta» al docente curricolare, in cambio però di condivisione e aiuto reciproco. Inoltre, da ciò trarrebbero benefici psicologici anche gli studenti e in particolare quelli in difficoltà perché, non avendo più vicino l'insegnante di sostegno, si libererebbero di una figura che peggiora la loro stigmatizzazione. Dice Ianes che:

Lavorando qualche ora in compresenza, gli insegnanti potrebbero più facilmente costruire un clima prosociale, positivo, rispettoso delle differenze, sensibile ai bisogni e all'aiuto degli altri,

²³⁷ IANES D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno, verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2014, p. 69.

che è la trama di relazioni su cui tessere i ricami delicati e complessi dell'apprendimento cooperativo efficace e del tutoring.²³⁸

Una volta approvato dal Collegio dei docenti, sarà necessaria una pianificazione per stabilire quali sono le classi interessate, quali i contenuti, quale metodologia specifica utilizzare. Bisognerà inoltre fare attenzione a stabilire tra i docenti dei segnali discreti per comunicare tra di loro alcune informazioni, dare agli studenti delle pause, cercare di variare le pratiche didattiche e scegliere con gli alunni dei segnali convenzionali. Il progetto va certamente sempre monitorato e, a conclusione dell'esperienza, dovrà essere valutato raccogliendo impressioni e giudizi da parte degli studenti.

Come detto prima, vi sono molti studi in letteratura che hanno dimostrato come il *Co-teaching* abbia delle ricadute positive, sia per gli alunni che per gli insegnanti (Fontana 2005,²³⁹ Almon e Feng 2012,²⁴⁰ McDuffie & co 2009,²⁴¹ Roth e Tobin 2004,²⁴² Graziano e Navarrete 2012²⁴³) e anche se qualche studio mostra invece dubbi e preoccupazioni in merito alla compresenza, in generale si può affermare che il *Co-teaching* ha un grande potenziale e solitamente comporta miglioramenti all'interno delle classi in cui è stato sperimentato. Aquario e Ghedin nel 2016 hanno svolto uno studio per indagare i significati che i docenti attribuiscono al *Co-teaching* da un punto di vista reale e ideale. Ne è emerso che sul piano ideale tutti i docenti hanno riconosciuto gli aspetti positivi dell'insegnamento collaborativo, ma le cose si scontrano poi con la realtà e cioè con vari problemi come quello del tempo, delle risorse strutturali messe a disposizione dalla scuola e del *turn-over* degli insegnanti di sostegno.²⁴⁴

²³⁸ Ivi, p. 104.

²³⁹ Cfr. FONTANA K.C., *The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities*, The Journal of At-Risk Issue, vol 11, 2005, pp. 17-23.

²⁴⁰ Cfr. ALMON S., FENG J., *Co-teaching vs. Solo-teaching: Effect on fourth graders' math achievement*, paper presented at Mid-South Educational Reserch Association Annual Conference, Lexington KY, 2012, pp. 1-33.

²⁴¹ Cfr. MCDUFFIE K.A., MASTROPIERI M.A., SCRUGGS T.E., *Differential effects of peer tutoring in co-taught and non co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions*, Exceptional Children, vol. 75, 2009, pp. 493-510.

²⁴² Cfr. ROTH W.M., TOBIN K.G., *Coteaching: From praxis to theory*, Teachers and teaching: Theory and practice, vol 10, n 2, 2004, pp. 161-180.

²⁴³ Cfr. GRAZIANO K.J., NAVARRETE L.A., *Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity*, Issue in Teacher Education, vol 21, n 1, 2012, pp. 109-126.

²⁴⁴ Cfr. AQUARIO D., GHEDIN E., *Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno IV, n 1, 2016, pp. 165-182.

In un altro loro contributo le due studiose hanno riassunto i fattori da cui dipende una proficua collaborazione tra insegnanti: innanzitutto l'ordine di scuola (infatti, come dicevamo prima, nella scuola secondaria l'abitudine a co-progettare o co-valutare è molto meno diffusa rispetto alla primaria), poi le dimensioni dell'istituto e l'organizzazione degli spazi (più l'istituto è piccolo, più possibilità ci sono che i docenti istaurino una collaborazione tra loro), il tempo necessario alla progettazione, la presenza di una relazione di fiducia tra persone consapevoli e sicure di sé, la compatibilità tra chi collabora, la stabilità del corpo docente e infine il clima dell'istituto.²⁴⁵ Vi sono quindi tutta una serie di varianti che potrebbero determinare la buona riuscita o meno di questa pratica inclusiva certamente interessante e dalla quale si potrebbero trarre davvero molti vantaggi.

3.1.2 La Mediazione culturale in ambito scolastico

Viene commesso spesso l'errore di considerare l'educazione inclusiva come una didattica focalizzata solo sugli studenti con disabilità, tuttavia, essa si riferisce a tutti gli alunni, quindi, anche a quelli che sono stati storicamente emarginati dalla scuola in quanto provenienti da *background* multiculturali.²⁴⁶ Essere considerato diverso rispetto alla «normalità» e, conseguentemente, emarginato, purtroppo, è una triste sorte capitata sia alle persone con disabilità che alle persone con esperienza di migrazione. A proposito di ciò, in un recentissimo studio condotto da Juvonen, Lessard, Rastogi, Schacter e Sayre Smith, è stato dimostrato ancora una volta che la vita scolastica degli studenti è strettamente legata a quella sociale, per cui gli alunni emarginati socialmente poiché ritenuti «non normali» sono solitamente quelli che hanno i rendimenti scolastici peggiori e, qualora fossero vittime di bullismo, questo influenzerebbe anche le loro risorse cognitive, provocando un rallentamento del processo di apprendimento, e condizionerebbe anche la scelta di proseguire gli studi e di laurearsi.²⁴⁷ È quindi di vitale importanza che gli insegnanti siano sensibili alle identità sociali dei loro studenti.

²⁴⁵ Cfr. AQUARIO D., GHEDIN E., *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, Form@are, vol. 17, n 3, 2017, pp. 163-164.

²⁴⁶ MINELLO R., *Op.cit.*, p. 26.

²⁴⁷ Cfr. JUVONEN J., LESSARD L.M., RASTOGI R., SCHACTER H.L., SAYRE SMITH D., *Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities*, EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 2019, 54 (4), pp. 250-270.

Un concetto che è fondamentale chiarire prima di proseguire con il discorso riguarda la dialettica diversità-differenza e le sue implicazioni nel contesto dell'inclusione. Nonostante i termini «differenza» e «diversità» siano spesso utilizzati come sinonimi nel linguaggio corrente, le origini etimologiche riconducono a significati per nulla coincidenti.²⁴⁸ Il lemma «diverso», infatti, richiama un senso di allontanamento e distacco e, derivando dal participio passato, indica che il soggetto subisce l'azione. Il lemma «differente», invece, indica un rinvio o uno spostamento e, derivando dal participio presente, indica che il soggetto agisce, vive la differenza. Mentre al termine «diverso» viene spesso data una connotazione negativa, il termine «differente» ha una connotazione perlopiù positiva.²⁴⁹ Rifacendoci a Caldin, possiamo dire che la diversità nella persona rappresenta

l'insieme dei fattori genetici, bio-psicologici, socioculturali e razziali che non vanno negati, né rimossi, ma progressivamente e gradualmente accettati per non avviare processi di classificazione e di gerarchizzazione, né attività di segregazione e di estromissione di altri soggetti umani, spesso celate dietro la maschera di presunti valori o avvallate da logiche di potere e di violenza nobilitate da falsi ideali.²⁵⁰

La differenza, invece, consiste nel riconoscere ad una persona il suo statuto di differenza senza avere il diritto di accettarla o di tollerarla. Secondo Bertin, la differenza è uno «strumento per leggere l'alterità secondo un'ottica di possibilità e potenzialità dell'essere».²⁵¹ In questo senso, si pensa l'essere a partire dalla differenza e, usando le parole di Ponzio, «l'identità diventa identità del differente e la differenza diventa la differenza di un identico».²⁵² La relazione che si dovrebbe instaurare tra due identità dovrebbe essere di condivisione e di reciproco rispetto e in essa le due persone dovrebbero portare vicendevolmente qualcosa di sé all'altro, riconoscendo così i propri e gli altrui limiti.²⁵³ Dovrebbe succedere così anche tra due persone di cui una proveniente da un contesto culturale o etnico diverso: la persona con esperienza di migrazione dovrebbe essere considerata come un altro differente da me, ma non per questo inferiore.

²⁴⁸ Cfr. FIORUCCI A., *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, IV, n 1, 2016, p. 48.

²⁴⁹ Cfr. Ivi, pp. 49-52.

²⁵⁰ Ivi, p. 55, cfr. CALDIN, 2001, p. 105.

²⁵¹ Ivi, p. 54.

²⁵² Ivi, p. 52.

²⁵³ Cfr. Ivi, p. 56.

L'atteggiamento nei confronti di una persona con esperienza di migrazione, quindi, dovrebbe fondarsi sulla comprensione e sul riconoscimento della sua *differens entitas*. La diversità della persona con esperienza di migrazione dovrebbe essere considerata una ricchezza, un valore da rispettare, anche perché, usando le parole di Gelati, «solamente in una società in cui tutte le forze concorrono a creare la convinzione del valore della diversità vi potrà essere spazio per una convivenza che realizzi il pluralismo e ammetta a pieno diritto il diverso».²⁵⁴

In un contesto di società inclusiva, pertanto, la scuola dovrebbe porsi come contesto culturale e relazionale nel quale vengano garantiti spazio e voce all'inclusione, considerata strumento di valorizzazione e tutela delle diversità e delle differenze. La scuola inclusiva, in definitiva, dev'essere «atta a formare cittadini empatici, flessibili, aperti alle diversità».²⁵⁵

Essendo l'Italia un paese che ha vissuto diverse ondate migratorie, la necessità di far fronte alla crescente diversità culturale della popolazione ha innescato un processo di cambiamento profondo dell'ambiente scolastico e delle pratiche pedagogiche nel contesto italiano.²⁵⁶ Questo processo viene suddiviso da Graziella Favaro in tre fasi:

- la fase dell'accoglienza in cui ci si informa sulle culture d'origine degli alunni in maniera folkloristica e stereotipata;
- la fase dei dispositivi d'integrazione incentrata sulle misure a carattere compensatorio aventi l'obiettivo di rimediare alle carenze dell'alunno straniero dal punto di vista delle competenze linguistiche e curricolari;
- la fase dell'inclusione in cui la scuola deve imparare ad insegnare ad una classe multiculturale. In questa fase si guarda maggiormente alle «carenze» dell'alunno, ma si comprende anche la sua diversità e si decide di aggiornare i sistemi scolastici in funzione dei bisogni della classe diversificata, attraverso la rimozione di barriere culturali e il superamento degli ostacoli linguistici e relazionali di tutti gli studenti. Nella fase dell'inclusione, quindi, da un lato si diffondono e si mettono in atto quelle pratiche e quei dispositivi che sono stati ritenuti efficaci per l'integrazione, dall'altro si insegna a vivere insieme in pari dignità.

²⁵⁴ Ivi, p. 58.

²⁵⁵ Ivi, p. 62.

²⁵⁶ Cfr. ZADRA F., *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*, EURAC Research, Diversity4Kids, 2014, pp. 3-4.

Il modello che nel tempo si è venuto a creare è quello della pedagogia interculturale, un modello che valorizza la convivenza e l'accoglienza di varie forme di diversità secondo i principi dell'educazione inclusiva. La pedagogia interculturale ha avuto uno sviluppo normativo importante in quest'ultimo decennio: sono state emesse diverse circolari ministeriali (come ad esempio la C.M. 2 dell'8 gennaio 2010), è stato istituito l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale ed è stato prodotto nel 2007 il Documento di Indirizzo dell'Osservatorio, cioè *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In questo documento scegliere la «via italiana all'intercultura» significa:

[...] assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). [...] Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece, il confronto, il dialogo e la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. [...]

257

Secondo Franco Cambi, la pedagogia interculturale deve formare un determinato approccio cognitivo ed etico, ovvero una *forma mentis* interculturale.²⁵⁸ Per sviluppare questa nuova *forma mentis*, quindi, Ferretti ha sviluppato delle strategie didattiche:

- la «didattica del confronto» che individua analogie e differenze fra i vari riferimenti culturali ricercando le possibili convergenze;
- la «didattica dei punti di vista» che significa mettersi nei panni dell'altro, permettendo così una comparazione;
- la «didattica antirazzista» che smonta gli stereotipi e adotta metodologie cooperative che incidano sugli atteggiamenti;
- la «didattica dell'espressività» che guarda alle differenze nell'espressione artistica.

Graziella Favaro, in un contributo del 2004, sottolinea l'importanza di curare la formazione di competenze interculturali non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello affettivo e relazionale. Queste competenze possono vedersi nella tabella seguente.

²⁵⁷ Ivi, p. 4.

²⁵⁸ Cfr. Ivi, pp. 10-11.

Competenze interculturali	Piano cognitivo
	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizzazione del meticciamento, che suppone una visione dinamica delle culture che si evolvono, si modificano reciprocamente e si intrecciano nei soggetti - Decentramento dello sguardo, ovvero il passaggio da una prospettiva etnocentrica ad una etnorelativa - Destrutturazione dei propri pregiudizi e delle proprie "cornici culturali". - Attenzione ai dettagli apparentemente ininfluenti e fastidiosi, come segnali che qualcosa è da rivedere nelle conoscenze pregresse. - Riconoscimento di analogie e differenze. - Capacità di dare molteplici interpretazioni e significati ad uno stesso dato o fatto (reframing)
	Piano affettivo
	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-riflessività: capacità di coinvolgimento e distacco e capacità di "leggere" le proprie emozioni. - Conoscenza e accettazione di sé e delle proprie limitazioni - Memoria della propria storia - Apertura e prontezza alla scoperta di nuove esperienze e diversità, anziché timore del cambiamento - Consapevolezza della diversità presente in noi, legittimazione del fatto che siamo o siamo stati a qualche punto stranieri a noi stessi - Umorismo: non prendersi troppo sul serio
	Piano relazionale
	<ul style="list-style-type: none"> - Rispetto ed apertura nei confronti degli altri e dei loro diritti - Empatia (che in verità agisce sui tre piani, ma che collochiamo qui) - Ascolto attivo che va incontro ai punti di vista dell'altro - Sospensione del giudizio, e fiducia nella sensatezza delle ragioni dell'altro ancor prima di averle comprese - Capacità dialogica - Visione positiva del malinteso e del conflitto come opportunità - Soluzione creativa dei conflitti, come creazione di terreni comuni e costruzione di nuove soluzioni

L'importanza di sviluppare queste competenze interculturali è ribadita anche da Marta Milani.²⁵⁹ L'autrice afferma che, per poter essere raggiunto questo obiettivo, la competenza interculturale deve servirsi dell'ausilio di vari *stakeholders*: è necessario, infatti, estendere la responsabilità di sviluppare competenze interculturali a tutti.

Sulla base di queste riflessioni e attraverso una panoramica delle esperienze di integrazione scolastica degli alunni stranieri in Italia, Katia Assenza presenta un progetto sperimentale realizzato all'interno di alcuni Istituti Comprensivi siciliani durante l'anno scolastico 2012/2013.²⁶⁰ L'obiettivo di questo progetto è quello di:

presentare un'esperienza che ha tentato di realizzare per la scuola un'accoglienza competente al fine di promuovere per tutti gli studenti, di cittadinanza italiana e non, l'accesso all'istruzione e il diritto allo studio, attraverso una serie di azioni che pongono al centro la mediazione culturale, in una prospettiva interculturale.²⁶¹

²⁵⁹ Cfr. MILANI M., *Educating Communities for the Development of Intercultural Competence*, ECPS Journal, 17/2018, pp. 207-220.

²⁶⁰ Cfr. ASSENZA K., *La mediazione culturale in ambito scolastico: una strategia per l'inclusione*, Italian Journal of Educational Technology, vol 25, n 1, 2017, p. 32.

²⁶¹ Ivi, p. 34.

Tale sperimentazione nasce da un bisogno segnalato dai docenti circa le difficoltà nella gestione degli alunni stranieri. Tra gli aspetti più problematici a riguardo dell'integrazione scolastica segnalati dagli insegnanti vi sono:

- l'inserimento in ritardo nel circuito scolastico;
- le difficoltà linguistiche incontrate dai ragazzi stranieri;
- la mancanza di sostegno ai docenti da parte delle istituzioni scolastiche;
- la percezione degli alunni stranieri come problema;
- la necessità di un aumento dei fondi per la realizzazione dei progetti;
- una migliore formazione del personale docente e non;
- la realizzazione di attività di sensibilizzazione contro l'atteggiamento negativo.²⁶²

La sperimentazione vera e propria è stata suddivisa in tre fasi.²⁶³ Nella prima fase, la formazione iniziale del personale docente e non, sono stati fatti seminari riguardanti la mediazione culturale e le procedure di accoglienza. La seconda fase è consistita nella stesura e nell'adozione di un protocollo di accoglienza contenente le indicazioni e i criteri riguardanti l'iscrizione e l'inserimento degli alunni stranieri. Nell'ultima fase, le esperienze di didattica culturale, sono state attuate dinamiche di apprendimento dell'italiano, sono stati organizzati laboratori tematici integrati nei quali si è adottata la metodologia del «decentramento del punto di vista» ed è stata usata la Lavagna Interattiva Multimediale. I risultati cui si è giunti a seguito della sperimentazione sono complessivamente positivi. Gli insegnanti, innanzitutto, concordano nell'affermare che il Protocollo di Accoglienza si conferma quale strategia efficace per favorire l'inserimento degli alunni stranieri. L'impiego dei mediatori culturali e l'utilizzo di strumenti multimediali, poi, sono stati segnalati come principali punti di forza della sperimentazione insieme alla motivazione degli insegnanti formati e all'arricchimento della conoscenza di altre culture. Si dimostra, infine, che per facilitare l'apprendimento e favorire l'accesso all'istruzione da parte di tutti, occorre:

- una didattica interculturale come metodologia trasversale alle discipline con conseguente revisione dei piani didattici;
- una visibilità dell'interculturalità nella pratica ordinaria;
- un potenziamento dell'impiego corretto dei mediatori culturali;

²⁶² Ibidem.

²⁶³ Cfr. Ivi, pp. 5-8.

- un uso responsabile e consapevole delle risorse della rete.

Sulla base dei risultati presentati si può affermare che la mediazione culturale in ambito scolastico è un'efficace strategia di inclusione ed è diventata uno strumento sempre più importante per far fronte in modo adeguato alla crescente diversità culturale.²⁶⁴

Avendo evidenziato, quindi, alcune strategie considerate tra le pratiche più efficaci per l'inclusione si può affermare che una scuola che le mette in pratica diventa una scuola inclusiva, una scuola che sceglie di

prestare attenzione alla diversità di tutti e di ciascuno, organizzare una programmazione didattica e un progetto educativo che in funzione della specificità dei bisogni educativi, sia in grado di intervenire con strategie didattiche integrate, utilizzando anche metodi e metodologie specifiche che gli insegnanti specializzati devono indubbiamente conoscere e che forti della loro competenza pedagogica e didattica devono saper coniugare e mettere in relazione con gli interventi didattici della classe, insieme all'insegnante di classe, ricercando gli ausili e i mezzi per sostenere e aumentare la comunicazione e l'apprendimento, per accompagnare il percorso di insegnamento-apprendimento tra i compagni e con i compagni.²⁶⁵

²⁶⁴ Cfr. YOUMBI R.S., *Identità e ruolo del mediatore linguistico-culturale in Italia*, in CASERTA F., BURNS A.R., *The Journal of Cultural Mediation*, Fondazione Villaggio dei Ragazzi «Don Salvatore D'Angelo», n 1, 2011, pp. 1-16.

²⁶⁵ DE ANNA L., *Op.cit.*, p. 124.

CAPITOLO 4

IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI IN TEMPO DI PANDEMIA DI COVID-19

4.1 Introduzione

Nei precedenti capitoli abbiamo sottolineato quanto, in un contesto scolastico ormai sempre più diversificato, il ruolo degli insegnanti sia fondamentale per favorire il processo di inclusione e la valorizzazione delle differenze a scapito della discriminazione. La scuola infatti è alla base di una società inclusiva e gli insegnanti sono quindi responsabili anche dell'immagine di società che imprimono nelle menti dei bambini e dei ragazzi.²⁶⁶ Abbiamo affermato che è insegnante inclusivo colui che si preoccupa di valorizzare la diversità degli alunni, sostenere gli studenti, lavorare con gli altri incoraggiando la collaborazione e il lavoro di gruppo e infine promuovere una propria formazione permanente nel corso del tempo.²⁶⁷ Il docente ai nostri giorni non ha quindi un compito facile ed è chiamato a fornire un'educazione di qualità per tutti gli studenti, facilitando nel contempo anche la loro partecipazione e la costruzione di relazioni positive tra i compagni.

Se già le difficoltà incontrate dai docenti negli ultimi anni sono state tante, che cosa sarebbe potuto accadere in caso di improvvisa interruzione delle lezioni in presenza a causa di una pandemia mondiale? Quest'ultimo capitolo si propone di presentare una ricerca che raccoglie le voci dei docenti in relazione all'emergenza sanitaria del COVID-19 e alle nuove sfide che la didattica a distanza, sperimentata forzatamente in tutte le scuole d'Italia da marzo a giugno 2020, ha posto agli insegnanti. In particolare, sono stati indagati gli atteggiamenti e le idee verso l'inclusione, le difficoltà sperimentate durante il periodo emergenziale, le modifiche che la didattica a distanza ha apportato alla relazione di insegnamento-apprendimento e le visioni future circa il ruolo dell'insegnante e la funzione della scuola.

²⁶⁶ Cfr. FIORUCCI A., *Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID*, p. 272.

²⁶⁷ Cfr. STRIANO M., CAPOBIANCO R., CESARANO V.P., *La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti. Dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti*, p. 30.

4.2 Obiettivo del progetto di ricerca

Tenendo conto del ruolo chiave della figura dell'insegnante all'interno della scuola e considerando la particolare situazione vissuta tra marzo e giugno 2020 a causa della pandemia, è stata condotta una ricerca a metodologia mista, utilizzando sia strumenti quantitativi (questionari), sia strumenti qualitativi (interviste telematiche su Zoom). Due sono stati gli obiettivi di ricerca:

- Obiettivo 1: esplorare, da un punto di vista quantitativo, le differenze tra il gruppo di insegnanti che hanno partecipato alla ricerca e un gruppo di insegnanti della scuola primaria, riguardo ad alcune dimensioni relative ai temi di inclusione e sostenibilità: in particolare la tendenza alla riflessività e al cosmopolitismo, la speranza individuale e sociale, la tendenza a progettare il futuro in condizioni di incertezza, l'orientamento ad un futuro inclusivo e sostenibile, la *career adaptability*, le capacità collaborative, inclusive e sostenibili, gli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione scolastica di studenti con disabilità e la percezione di discriminazione e supporti nei contesti di lavoro. A proposito di ciò, ci si aspetta di riscontrare una minore attenzione ai temi dell'inclusione e della sostenibilità e atteggiamenti meno positivi nei confronti di studenti con disabilità negli insegnanti della scuola secondaria rispetto a quelli della scuola primaria.
- Obiettivo 2: dar voce agli insegnanti rispetto a temi che avevano a che fare con le loro idee e visioni sul mondo del lavoro e della scuola, sull'attività didattica nel periodo di lockdown, sull'inclusione, sulle discriminazioni, sulla sostenibilità (come suggerito dalle Nazioni Unite nell'Agenda 2030) e su aspetti relativi al futuro e, in particolare, al futuro professionale in relazione alla pandemia.

4.3 Metodo

4.3.1 Partecipanti

Lo studio ha coinvolto 24 insegnanti della scuola secondaria di secondo grado (16 donne e 8 uomini) di età compresa tra i 25 e i 64 anni ($M=44,20$, $DS=8,10$) e con un'età di servizio che va da 1 a 36 anni ($M=11,25$, $DS=18,23$). Tutti gli insegnanti coinvolti (100%) operano in una scuola di Codroipo, in provincia di Udine, e solo due di essi sono insegnanti di sostegno (8,33%). Quasi tutti i partecipanti (95,83%) hanno conseguito la laurea (di vecchio o nuovo ordinamento), tranne uno (4,16%) che ha ottenuto un diploma

di scuola secondaria; inoltre, nove insegnanti (37,5%) indicano ulteriori percorsi di formazione post lauream e di questi ultimi in quattro casi (16,66%) è stato ottenuto un master.

Con tre insegnanti (di cui uno di sostegno e due curricolari) si è proceduto, dopo la compilazione dei questionari, ad un approfondimento mediante una specifica intervista telematica finalizzata a prendere in esame alcuni aspetti e, in particolare, le loro idee sull'attività didattica e sulla professione di insegnante in epoca di COVID-19.

Il gruppo di partecipanti è stato confrontato con il gruppo di insegnanti della scuola primaria, controllando per titolo di studio e anzianità di servizio.

4.3.2 Strumenti

Si può prendere visione dei protocolli dei questionari e della traccia dell'intervista semi-strutturata nelle appendici, rispettivamente, A e B.

Lavoro oggi (La.R.I.O.S., 2020)

Il questionario è composto da 10 item con risposta su scala Likert a 5 punti. Agli insegnanti viene chiesto di indicare quanto l'affermazione presentata negli item rispecchi la condizione personale sperimentata, scegliendo un punteggio della scala che va da «per nulla» (1) a «moltissimo» (5). Il questionario indaga la dimensione discriminazione nei contesti lavorativi ($\alpha = .81$): la percezione di essere stato oggetto di un trattamento non paritario e sfavorevole agito dal proprio contesto lavorativo e causato da diverse condizioni (genere, salute, etnia, ecc.). Un esempio di item è «Essere stato/a discriminato/a a causa del livello di salute».

I miei supporti al lavoro (La.R.I.O.S., 2020)

Strumento composto da 10 item con risposta su scala Likert a 5 punti. Ai partecipanti viene chiesto di indicare il grado di accordo circa le affermazioni riportate, scegliendo un punteggio della scala che va da «completamente in disaccordo» (1) a «completamente d'accordo» (5). Il questionario indaga la dimensione supporti nei contesti di lavoro ($\alpha = .74$): la percezione di ricevere aiuto e supporto da parte di figure interne ed esterne al contesto lavorativo (responsabile, colleghi e famiglia). Un esempio di item è «Il/la mio/a responsabile è attento/a alla mia felicità e al mio benessere».

Qualità della vita (Di Maggio, Nota & Soresi, 2020)

Lo strumento si compone di 15 item con risposta su scala Likert a 5 punti. Ai docenti viene chiesto di indicare il grado di accordo circa le affermazioni riportate, scegliendo un punteggio della scala che va da «completamente in disaccordo» (1) a «completamente d'accordo» (5). Il questionario indaga tre sotto-dimensioni:

- La soddisfazione per la propria vita professionale ($\alpha = .90$): comprende gli item da 1 a 5, ad esempio «Sono soddisfatto/a di come riesco a “far incontrare” le mie esigenze lavorative con quelle della mia vita personale/familiare»;
- La soddisfazione per qualità della propria vita ($\alpha = .86$): misurata dagli item da 6 a 10, ad esempio «Il più delle volte la mia vita è vicina al mio ideale di vita»;
- La soddisfazione per la gestione dell'emergenza Coronavirus nel nostro Paese ($\alpha = .90$): comprende gli item da 11 a 15, tra cui troviamo «Le misure adottate nel nostro paese mi fanno sentire più al sicuro».

Pensieri sullo sviluppo e l'economia del futuro (Perry, 2005; adattamento italiano a cura di Soresi & Nota, 2018)

Il questionario propone una serie di ipotesi che alcuni studiosi hanno elaborato per indicare le traiettorie di sviluppo economico, variabile che influenza la soddisfazione e la realizzazione futura delle persone ed indaga quanto gli insegnanti considerano che tali aspetti potrebbero favorire od ostacolare il proprio percorso lavorativo. Lo strumento si compone di 14 item con risposta su scala Likert a 5 punti, dove 1 indica che la persona considera il modo di pensare proposto «molto inadeguato» per l'inserimento e la realizzazione professionale e 5 indica il ritenere «molto adeguato» tale pensiero. I quesiti presentati fanno riferimento a due sub-scale:

- Tendenza al neoliberismo: l'idea economica che ruota intorno alla deregolamentazione, alla privatizzazione e alla riduzione delle spese sociali; si fa riferimento a 7 item ($\alpha = .70$) tra cui, ad esempio, «Per favorire l'economia, lo sviluppo e le possibilità lavorative, si dovrebbe dare maggior spazio ai singoli cittadini, alla libera concorrenza e all'iniziativa dei privati»;
- Economia etico-sociale: la traiettoria economica che promuove un maggior intervento dello Stato per un'economia più equa e per garantire a tutti livelli dignitosi

di vita; si fa riferimento a 7 item ($\alpha = .67$), ad esempio «Per promuovere l'occupazione e la realizzazione professionale è necessario ridimensionare drasticamente il mito della competizione che avrebbe soprattutto aspetti negativi e farebbe emergere il peggio delle persone».

Progettare nell'incertezza (Kim et al., 2014; adattamento italiano a cura di Ginevra, Nota & Soresi, 2018)

Strumento composto da 25 item con risposta su scala Likert a 5 punti, che si propone di indagare come e con quali risorse le persone si orientano verso il futuro, considerando gli elevati tassi di incertezza, complessità e mutevolezza che caratterizzano la società attuale. Agli insegnanti viene chiesto di indicare quanto ciascuna affermazione si adatti al proprio modo di pensare, scegliendo un valore compreso tra 1 («non si adatta per nulla») e 5 («si adatta completamente»). Il questionario indaga le seguenti dimensioni:

- Ottimismo ($\alpha = .91$): la tendenza a proiettarsi positivamente nel proprio futuro, a ritenere che saranno più numerosi gli eventi positivi di quelli negativi, a credere di riuscire a superare gli ostacoli; un esempio di item è «Ho una visione positiva del mio futuro professionale»;
- Flessibilità ($\alpha = .69$): la capacità di cambiare atteggiamento per affrontare cambiamenti ed imprevisti, di svolgere attività nuove e di mostrare interesse verso i cambiamenti che stanno avvenendo; tra gli item troviamo «In futuro, da un punto di vista professionale, mi troverò ad affrontare tanti cambiamenti»;
- Persistenza ($\alpha = .93$): il saper resistere alle contrarietà, il riprendersi dagli insuccessi e il continuare a perseguire i propri obiettivi, anche intraprendendo strade alternative; un esempio di item è «Per il mio futuro continuerò a portare avanti i miei progetti nonostante la presenza di difficoltà impreviste»;
- Esplorazione curiosa ($\alpha = .66$): la tendenza a manifestare interesse per ciò che succede intorno a sé e ad allargare i propri orizzonti; uno degli item presentati è «Nutro interesse per delle attività che non conosco in quanto potrebbero aiutarmi anche a prendere decisioni per il mio futuro»;
- Assunzione di rischio ($\alpha = .85$): è una capacità fondamentale per intervenire con coraggio e senza esitazione anche davanti a situazioni difficili; uno degli item che

indaga tale dimensione è «Sono disposto/a a correre dei rischi per il mio futuro anche se non so bene come andrà a finire».

Ogni dimensione viene misurata con cinque item.

Quanto mi sento cosmopolita? (Di Maggio, Nota & Soresi, revisione 2020)

Il questionario si compone di 16 item ed investiga la tendenza ad assumere una prospettiva cosmopolita, cioè il sentirsi e l'agire come «cittadine e cittadini del mondo» e il vedere le differenze culturali, etniche e religiose come risorse preziose per lo sviluppo del mondo stesso. I soggetti sono chiamati ad indicare quanto ogni affermazione presentata descriva il proprio pensiero e il proprio comportamento, scegliendo un valore della scala Likert a 5 punti (1 per «descrivono molto poco il mio modo di pensare e di comportarmi», 2 per «descrivono poco», 3 per «descrivono abbastanza», 4 per «descrivono molto» e 5 per «descrivono moltissimo il mio modo di pensare e di comportarmi»). Lo strumento si compone delle seguenti tre sub-scale:

- Apertura culturale ($\alpha = .89$): indaga la tendenza a stabilire contatti con persone appartenenti a culture diverse dalla propria e l'interesse nei confronti di punti di vista, valori, tradizioni socio-culturali e visioni del mondo eterogenee; un esempio tra gli 8 item che misurano tale dimensione è «Fare letture che presentano situazioni, ambienti e culture anche molto diverse da quelle alle quali sono abituato/a»;
- Valorizzare la bio-diversità ($\alpha = .65$): misura l'appoggio alla sostenibilità dello sviluppo per agire in difesa di tutti gli ambienti, culturalmente ed esperienzialmente eterogenei, denunciando ogni manifestazione contraria al rispetto dei diritti umani e agendo comportamenti coraggiosi ed antagonisti; la dimensione viene indagata con 4 item, ad esempio «Dare importanza alle differenze fra le persone e fra gli ambienti al fine di far valere i diritti di tutti»;
- Considerazione del locale e del globale ($\alpha = .63$): la capacità di dare importanza sia alle idee e agli eventi delle comunità locali che al considerarsi appartenenti ad un'unica e grande entità; un esempio tra i 4 item che si riferiscono a tale sub-scala è «Trovare piacere nel sentirmi cittadino/a della mia città e contemporaneamente cittadino/a del mondo».

Il questionario permette anche di ottenere un punteggio unico circa l'orientamento della persona ad un pensiero cosmopolita ($\alpha = .90$).

Il futuro è ormai dietro l'angolo... cosa ci riserva? Un questionario sugli obiettivi dell'ONU in favore di uno sviluppo sostenibile e inclusivo (Soresi et al., 2018)

Lo strumento ha lo scopo di indagare l'orientamento al futuro circa i temi che sono stati proposti dall'ONU nell'Agenda 2030 per garantire uno sviluppo sostenibile ed inclusivo, che sia di qualità per tutti. Il questionario si compone di 17 item che rispecchiano i temi dei 17 obiettivi elaborati dalle Nazioni Unite; i partecipanti sono chiamati ad esprimere il grado di influenza che ogni obiettivo ha sulla qualità di vita, propria e altrui, e quanto potrebbe incidere sulle proprie scelte formative e lavorative. Lo strumento, infatti, permette di considerare due sotto-dimensioni:

- Percezione delle sfide globali e dell'idea di sviluppo sostenibile in relazione alla qualità di vita personale e sociale ($\alpha = .94$);
- Percezione delle sfide globali e dell'idea di sviluppo sostenibile in relazione alle scelte formative e professionali future ($\alpha = .95$).

Per ogni tema vengono indagati questi due aspetti e viene chiesto di rispondere scegliendo un valore della scala Likert a 5 punti, in cui 1 sta per «quasi per nulla» e 5 sta per «moltissimo». Un esempio di item è «In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa garantire effettivamente a tutti una istruzione di qualità». Relativamente a tale obiettivo, i docenti devono indicare una risposta per ciascuna delle due domande di seguito riportate:

- «Questo, il tema dell'accesso ad una istruzione di qualità per tutti, potrebbe interessare anche il suo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che le vivranno accanto?»;
- «Il tema dell'accesso ad una istruzione di qualità per tutti quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative per il futuro?».

Career adapt-abilities inventory (Soresi, Nota & Ferrari, 2012; revisione La.R.I.O.S, 2020)

Il questionario si compone di 35 item con risposta su scala Likert a 5 punti e indaga le capacità dei soggetti di adattarsi ai cambiamenti formativi o lavorativi e il modo in cui essi vengono affrontati. La versione che è stata adottata in questo lavoro indaga una dimensione in più rispetto a quelle che vengono misurate nella versione originale. Le sotto-dimensioni dello strumento sono le seguenti:

- *Concern* (6 item; $\alpha = .85$): la tendenza a preoccuparsi in modo positivo del proprio futuro e la pianificazione delle tappe e delle scelte da compiere per raggiungere i propri obiettivi; tra gli item proposti troviamo «Rendermi conto che le scelte che faccio oggi influenzeranno il mio futuro»;
- *Control* (6 item; $\alpha = .75$): la tendenza a perseverare nel conseguimento degli obiettivi e ad assumersi la responsabilità delle decisioni che ci si prendono nella progettazione del proprio futuro; un esempio di item è «Difendere i miei punti di vista»;
- *Curiosity* (6 item; $\alpha = .79$): l'interesse e la curiosità per le novità e i cambiamenti che avvengono intorno a noi, che possono portare ad acquisire nuovi apprendimenti su sé e sul mondo; la dimensione viene misurata, ad esempio, con «Essere curioso/a a proposito di nuove opportunità»;
- *Confidence* (6 item; $\alpha = .79$): la propensione ad avere fiducia in sé stessi per affrontare sfide ed ostacoli che si presentano lungo il percorso; un esempio di item è «Risolvere problemi»;
- *Collaboration* (9 item; $\alpha = .88$): la tendenza a collaborare con gli altri e a dare il proprio contributo in un'attività comune, mostrando attenzione e rispetto per gli altri; tra gli item viene proposto «Fare mediazioni e patti con gli altri».

I partecipanti sono invitati ad indicare quanto ritengono di possedere l'abilità oggetto dell'item, scegliendo un valore della scala compreso tra 1 («posseggo molto poco questa capacità») e 5 («posseggo moltissimo questa capacità»).

Le mie life skills (La.R.I.O.S, revisione 2020)

Strumento per indagare le *life skills* che una persona ritiene di avere. Esse sono state definite e promosse dall'Organizzazione Mondiale della Sanità come competenze trasversali da sviluppare nella vita di tutti i giorni, per poter affrontare efficacemente le

difficoltà e le richieste quotidiane e promuovere attivamente il proprio benessere. Le *life skills*, se sufficientemente sviluppate, possono rappresentare delle risorse per la buona riuscita scolastica e lavorativa.

La versione originale dello strumento propone 5 item per ciascuna delle 11 abilità oggetto di studio (per un totale di 55 item). In questo lavoro, è stata adottata una diversa versione che analizza nello specifico le seguenti dimensioni:

- Fornire aiuti e supporti e diffondere sentimenti inclusivi ($\alpha = .83$): la capacità di aiutare le persone in difficoltà, mostrare solidarietà e diffondere sentimenti positivi, rispondendo alle richieste di un contesto sempre più eterogeneo; gli item 1-5 indagano tale dimensione e tra questi troviamo «Prendere le difese di coloro che possono aver subito ingiustizie e discriminazioni»;
- Capacità collaborative ($\alpha = .90$): la capacità di lavorare insieme agli altri per raggiungere uno scopo comune, valorizzando e rispettando il contributo di ciascuno; tra gli item 6-10 ($\alpha = .90$), un esempio è «Chiedere e fornire ad altri pareri, aiuti e consigli a proposito del da farsi»;
- Agire in modo sostenibile e diffondere idee di sostenibilità: la capacità di ridurre gli sprechi, stimolare cambiamenti ecologici e promuovere una vita sobria e senza eccessi; gli item della sub-scala sono gli ultimi cinque dello strumento (11-15) e tra questi troviamo «Partecipare ad azioni collettive in sostegno della vita nel pianeta, della pace, dei diritti».

Ogni dimensione viene introdotta da una breve descrizione e viene, poi, chiesto ai docenti di indicare quanto ritengono di aver sviluppato la specifica abilità oggetto dell'item. La risposta è su scala Likert a 5 punti, in cui 1 sta per «incontro molte difficoltà», 2 sta per «incontro alcune difficoltà», 3 sta per «me la cavo abbastanza bene», 4 sta per «sono OK me la cavo bene» e 5 sta per «sono proprio al TOP».

Ragionare e pensare saggiamente... anche a proposito di futuro (Di Maggio, Soresi & Nota, 2020)

Il questionario è composto da 30 item che misurano la capacità di ragionare sul proprio futuro in modo costruttivo attraverso l'allenamento del pensiero critico, che permette di considerare i diversi punti di vista e di facilitare il processo risolutivo delle situazioni complesse, portando conseguenze positive per sé o per gli altri. Gli item

prevedono una risposta su scala Likert a 5 punti (1 sta per «molto poco», 5 sta per «moltissimo») e ai partecipanti viene chiesto di rispondere considerando quanto il loro modo di pensare o di agire si avvicina a quello descritto dall'item. Lo strumento permette di evidenziare le seguenti dimensioni:

- Riflessione di tipo individuale ($\alpha = .87$): è la tendenza a pensare in modo critico circa se stessi e le proprie situazioni personali; un esempio di item è «Sono pronto/a a rivedere le mie idee e soluzioni in presenza di nuove informazioni»;
- Riflessione di tipo sociale ($\alpha = .79$): è la propensione a ragionare criticamente verso aspetti di attenzione sociale; tra gli item proposti troviamo «Cerco di riflettere sui cambiamenti che potrebbero verificarsi».

Le speranze degli adulti (Soresi & Nota, 2020)

Lo strumento si compone di 13 item con risposta su scala Likert a 5 punti ed indaga il costrutto della speranza, cioè la tendenza ad adottare un pensiero positivo verso il proprio futuro e a mantenere l'impegno nel raggiungimento degli obiettivi. Ai partecipanti viene chiesto di indicare quanto frequentemente pensano nel modo proposto dall'item, scegliendo un valore compreso tra 1 («non la penso per nulla così») e 5 («la penso così molto spesso»).

Il questionario permette di misurare due sotto-dimensioni:

- Speranza individuale ($\alpha = .91$): è l'orientamento positivo verso obiettivi personali; viene misurata con gli item dall'1 al 7, tra cui troviamo «Ho la certezza che in futuro riuscirò a fare qualcosa di interessante per me»;
- Speranza sociale ($\alpha = .83$): è l'orientamento positivo verso obiettivi della collettività; comprende gli item dall'8 al 13 e un esempio è «Collaborare insieme, invece che competere, ridurrà le ingiustizie e le guerre».

I bambini con difficoltà a scuola (Nota & Ginevra, 2014)

Lo strumento misura gli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti con vulnerabilità e il loro grado di accettazione sociale. Vengono presentati tre ipotetici bambini che potrebbero far parte della classe e che hanno una delle seguenti vulnerabilità: disabilità uditiva, disabilità intellettiva (Sindrome di Down) e disturbi del

comportamento. Gli studenti vengono descritti in modo globale e positivo, sottolineando risorse e punti di forza e non solo limiti e difficoltà. Un esempio di situazione proposta è la seguente:

Giorgia è una bambina di età simile a quella dei suoi studenti, con disturbi del comportamento. Giorgia ha difficoltà a mantenere la concentrazione durante le diverse attività, tende a perdere con una certa frequenza la pazienza e ad avere scoppi di ira. Gli insegnanti che in passato l'hanno avuta come allieva la descrivono come una bambina con delle difficoltà a relazionarsi con gli altri e che tende per questo a isolarsi, che comunque procedeva negli apprendimenti con una certa regolarità. Nella precedente esperienza scolastica, Giorgia era puntuale e desiderosa di partecipare agli impegni e alla vita scolastica; è stata descritta dagli insegnanti come una bambina che, se veniva stabilita una serie di attività da svolgere in modo personalizzato, portava a termine regolarmente il compito, chiedendo aiuto quando necessario.

Per ogni descrizione, vengono proposti 10 item a cui gli insegnanti sono chiamati a rispondere scegliendo un valore della scala Likert a 5 punti, dove 1 sta per «molto scarsa» o «per nulla» e 5 sta per «molto adeguata/consistente» o «molto». Le dimensioni che vengono indagate si riferiscono alle prestazioni scolastiche (ad esempio, «La probabilità che svolga adeguatamente le attività scolastiche sia...») e agli aspetti relazionali e di accettazione sociale (ad esempio, «Venga percepita come una risorsa dal contesto scolastico»).

Traccia di intervista semi-strutturata «Pensare al futuro e al lavoro in tempi di COVID-19. Intervista per insegnanti» (La.R.I.O.S., 2020)

Nel tempo del *lockdown* il laboratorio La.R.I.O.S. dell'Università degli studi di Padova ha avviato una serie di ricerche per analizzare gli effetti del Coronavirus su lavoratori e studenti. L'intervista proposta in questo lavoro è stata pensata appositamente per gli insegnanti, di ogni ordine e grado di scuola, per raccogliere il loro punto di vista circa le esperienze personali e professionali vissute con la didattica a distanza. In particolare, sono state indagate le nuove situazioni e le eventuali difficoltà riguardo i processi di inclusione, gli atteggiamenti che i docenti nutrono verso l'inclusione stessa e le idee sul futuro del ruolo degli insegnanti e della realtà scolastica.

L'intervista si apre con una breve introduzione che ha lo scopo di esplicitare l'obiettivo di ricerca ai partecipanti, descrivere le modalità di conduzione del lavoro e garantire il rispetto della privacy e dell'anonimato secondo le normative vigenti (Regolamento UE 2016/279). Si prosegue poi raccogliendo informazioni circa la condizione attuale dei docenti: il loro stato di salute generale e le modifiche che hanno percepito nel loro lavoro durante l'emergenza, sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo. Vengono, poi, ascoltate le riflessioni sulla situazione del Coronavirus («Cosa ne pensa di questa situazione, dell'emergenza Coronavirus, di ciò che ci è capitato?») e sulle possibili conseguenze che essa porterà al contesto scolastico. Successivamente, vi è un approfondimento circa le nuove difficoltà sperimentate come insegnante («Considerando questa emergenza e la sua vita di insegnante, ci sono stati dei cambiamenti? In questo periodo, avverte delle difficoltà che prima non sentiva/sperimentava? Se sì, quali?»), la percezione di situazioni nuove da un punto di vista familiare, personale, sociale e di inclusione scolastica («Ha percepito/sperimentato o sta percependo/sperimentando situazioni nuove per quanto riguarda l'inclusione scolastica? Se sì, quali?») e le strategie adottate dalla persona e dal contesto scolastico per far fronte alle difficoltà sperimentate e alle possibili conseguenze future. L'ultima parte dell'intervista è dedicata all'esplorazione della visione del futuro personale e di quello della scuola. Inoltre, vengono indagati gli atteggiamenti e le idee verso il tema dell'inclusione, delle pari opportunità e dell'eliminazione di ogni forma di discriminazione nel contesto scolastico e il tema dello sviluppo sostenibile, sottolineando le condizioni e i contributi che si possono dare per agire in modo sostenibile.

4.3.3 Procedura

Il punto di partenza della ricerca è stato prendere contatto con la dirigente scolastica di una scuola secondaria di Codroipo, in provincia di Udine. Una volta ottenuto il consenso da parte sua, il progetto è stato divulgato a tutti i docenti dell'istituto tramite una comunicazione ufficiale su registro elettronico. Gli insegnanti sono stati liberi di partecipare al progetto e avevano la possibilità di rispondere ai questionari disponibili in piattaforma online in modo personale oppure anonimo. Con tre insegnanti, previo accordo via mail, è stato possibile approfondire la ricerca con un'intervista telematica attraverso una videochiamata sulla piattaforma Zoom. L'intervista è stata tenuta da una dottoressa

in psicologia e con la partecipazione della sottoscritta. Infine, per i docenti che lo hanno desiderato è stato possibile ricevere anche una specifica relazione personalizzata come sintesi dei punti di forza emersi dai questionari e dall'intervista. Le relazioni sono state predisposte in collaborazione con il laboratorio La.R.I.O.S. dell'Università di Padova e sono state inviate all'indirizzo di posta elettronica indicato dai docenti che ne hanno fatto richiesta.

4.4 Analisi dei dati e risultati

4.4.1 Analisi preliminari

Nella tabella 1 sono riportati i risultati delle analisi correlazionali condotte su tutte le variabili considerate. Le correlazioni sono moltissime, ma ai fini di questa tesi ciò che più ci interessa sottolineare è che emerge che tanto più gli insegnanti presentano atteggiamenti positivi verso la prestazione scolastica e l'accettazione sociale di studenti con disabilità, tanto più si riconoscono capacità di collaborazione e di agire in modo sostenibile per diffondere la sostenibilità, hanno attenzione alla curiosità di tipo sociale e maggiori livelli di ottimismo.

Legenda

1: speranza individuale; 2: speranza sociale; 3: soddisfazione per la propria vita professionale; 4: soddisfazione per la qualità della propria vita; 5: soddisfazione per l'emergenza della gestione coronavirus; 6: obiettivi per un futuro sostenibile e inclusivo; 7: fornire aiuti e supporti e diffondere sentimenti inclusivi; 8: capacità collaborative; 9: agire in modo sostenibile e diffondere idee di sostenibilità; 10: apertura culturale; 11: valorizzare la bio-diversità; 12: considerare il locale e il globale; 13: cosmopolitismo; 14: riflessione di tipo sociale; 15: riflessione di tipo individuale; 16: curiosità cognitiva; 17: curiosità sociale; 18: tendenza al neo-liberalismo; 19: economia etico-sociale; 20: ottimismo; 21: flessibilità; 22: persistenza; 23: esplorazione curiosa; 24: assunzione del rischio; 25: concern; 26: control; 27: curiosity; 28: confidence; 29: collaboration; 30: disprezzo della discriminazione; 31: percezione dei supporti sul luogo di lavoro; 32: atteggiamenti prestazioni scolastiche di uno studente con disabilità uditiva; 33: atteggiamenti accettazione sociale di uno studente con disabilità uditiva; 34: atteggiamenti prestazioni scolastiche di uno studente con disabilità intellettiva; 35: atteggiamenti accettazione sociale di uno studente con disabilità intellettiva; 36: atteggiamenti prestazioni scolastiche di uno studente con disturbi comportamentali; 37: atteggiamenti accettazione sociale di uno studente con disturbi comportamentali.

4.4.2 Differenze tra il gruppo e un campione di riferimento

Al fine di verificare se il gruppo di insegnanti coinvolto nel presente progetto di tesi si differenziasse significativamente da un gruppo di insegnanti della scuola primaria su alcune dimensioni relative ai temi di inclusione e sostenibilità, in particolare la tendenza alla riflessività e al cosmopolitismo, la speranza individuale e sociale, la tendenza a progettare il futuro in condizioni di incertezza, l'orientamento ad un futuro inclusivo e sostenibile, la *career adaptability*, le capacità collaborative, inclusive e sostenibili, gli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione scolastica di studenti con disabilità e la percezione di discriminazione e supporti nei contesti di lavoro, si è proceduto col t test. Il test ha evidenziato le seguenti differenze significative:

- Speranza individuale: $t(41) = 2.932, p = .001$;
- Speranza sociale: $t(41) = 3.544, p = .005$;
- Soddisfazione per la qualità della vita personale: $t(41) = 2.577, p = .013$;
- Curiosità sociale: $t(41) = 2.009, p = .05$;
- Ottimismo: $t(41) = 3.433, p = .001$;
- Persistenza: $t(41) = 2.585, p = .013$;
- Concern: $t(41) = 2.293, p = .026$;
- Percezione di supporto nei contesti lavorativi: $t(41) = 2.674, p = .01$;
- Atteggiamenti verso le prestazioni scolastiche di studenti con disabilità uditiva: $t(41) = 3, p = .005$;
- Atteggiamenti nei confronti dell'aspetto relazionale con studenti con disabilità uditiva: $t(41) = 6.013, p < .001$;
- Atteggiamenti verso le prestazioni scolastiche di studenti con disabilità intellettiva: $t(41) = 3.797, p < .001$;
- Atteggiamenti nei confronti dell'aspetto relazionale con studenti con disabilità intellettiva: $t(41) = 6.658, p < .001$;
- Atteggiamenti nei confronti dell'aspetto relazionale con studenti con problematiche comportamentali: $t(41) = 4.850, p < .001$.

Come si evince dalla tabella 2, nello specifico, il gruppo di insegnanti coinvolto in questo studio si riconosce minori livelli di speranza individuale e sociale, minori livelli di soddisfazione personale, curiosità sociale, ottimismo, attenzione nei confronti del futuro, persistenza, supporto nei contesti scolastici e nel complesso minori livelli di

atteggiamenti nei confronti della prestazione scolastica e dell'accettazione sociale di studenti con disabilità rispetto agli insegnanti della scuola primaria.

Dimensioni	Gruppo insegnanti scuola secondaria II grado		Gruppo di insegnanti scuola primaria	
	M	DS	M	DS
Speranza individuale	22,46	5,01	26,67	4,93
Speranza sociale	19,92	4,90	24,17	3,21
Soddisfazione per propria vita professionale	17,62	4,98	19,33	4,61
Soddisfazione per qualità della propria vita	16,37	4,66	19,50	3,68
Soddisfazione per emergenza gestione coronavirus	14,04	4,91	16,38	3,57
Obiettivi per un futuro sostenibile e inclusivo	61	14,09	63,71	13,49
Fornire aiuti e supporti e diffondere sentimenti inclusivi	19,87	2,95	20,58	3,12
Capacità collaborative	19,41	4,02	21,27	2,82
Agire in modo sostenibile e diffondere idee di sostenibilità	16,87	3,86	17,25	4,25
Apertura culturale	43,04	5,54	40,33	6,60
Valorizzare la bio-diversità	12,75	1,96	12,75	1,92
Considerare il locale e il globale	10,83	2,78	9,63	3,24
Cosmopolitismo	66,62	8,88	62,71	10,46
Riflessione di tipo sociale	43,29	5,02	43,08	6,16
Riflessione di tipo individuale	26,29	3,66	27,08	3,99
Curiosità cognitiva	28,17	5,36	29,67	6,68
Curiosità sociale	20,58	3,46	22,88	4,39
Tendenza al neo-liberalismo	19,62	3,23	21,25	5,14
Economia etico-sociale	26,33	3,20	27,96	3,71

Ottimismo	15	4,19	18,63	3,03
Flessibilità	16,67	3,82	16,83	4,30
Persistenza	20,12	3,05	22,21	2,50
Esplorazione curiosa	17,75	4,01	17,83	4,30
Assunzione del rischio	17,79	4,30	18,50	4,29
Concern	22,17	4,55	24,88	3,58
Control	25,37	3,58	25,75	4,07
Curiosity	24,37	3,27	25,33	3,91
Confidence	24,71	3,76	26,04	3,24
Collaboration	39,21	7,27	41,13	5,85
Dispercezione della discriminazione	13,42	4,90	12,29	3,97
Percezione dei supporti sul luogo di lavoro	23,5	5,17	27,21	4,40
Atteggiamenti prestazioni scolastiche di studente con disabilità uditiva	24,71	3,31	27,42	2,41
Atteggiamenti accettazione sociale di uno studente con disabilità uditiva	10	2,02	13,37	1,54
Atteggiamenti prestazioni scolastiche di studente con disabilità intellettiva	22,33	3,87	26,11	2,16
Atteggiamenti accettazione sociale di uno studente con disabilità intellettiva	10,17	2,03	13,74	1,28
Atteggiamenti prestazioni scolastiche di studente con disturbi comportamentali	22,29	3,34	24,11	3,89
Atteggiamenti accettazione sociale di uno studente con disturbi comportamentali	8,37	1,74	11,84	2,91

Tabella 2

4.4.3 Analisi qualitativa

Oltre al questionario, con tre docenti è stato possibile approfondire la ricerca tramite un'intervista telematica. Le interviste si sono svolte in un periodo compreso tra inizio giugno e inizio luglio 2020. Dopo aver trascritto le tre interviste, si è proceduto ad una loro analisi di tipo descrittivo. Va sottolineato che le risposte date dei docenti in alcuni casi sono state molto eterogenee e sfaccettate, altre volte invece abbastanza omogenee. Si presenta quindi qui di seguito un'analisi incentrata sulle risposte più rilevanti per il nostro studio.

Per quanto concerne la domanda iniziale di questo lavoro, che era la seguente: «Pensando al suo lavoro, durante questa emergenza, si è modificato da un punto di vista quantitativo?», quello che emerge da tutte e tre le risposte è che vi è stato un aumento del carico lavorativo non tanto associato ad un aumento di ore di lezione effettiva, quanto piuttosto alla preparazione dei materiali e all'organizzazione delle attività di insegnamento in una modalità telematica («Da quando abbiamo avuto indicazioni di agire e quindi di fare didattica a distanza devo dire che online, quindi in videolezione, facevo leggermente meno rispetto alle 18 ore di contratto, ma sono aumentate tantissimo le ore di preparazione di queste lezioni» - intervistato 2).

La terza domanda chiedeva: «Cosa ne pensa di questa situazione, dell'emergenza coronavirus? Di ciò che ci è capitato?». Le risposte fornite dai docenti sono state eterogenee, ma tutti e tre han percepito la pandemia di COVID-19 come qualcosa di inaspettato, imprevisto e anche paradossale («[...] , magari pensavamo di più ad una possibile guerra, per dire, che era forse più facilmente ipotizzabile viste le tensioni che ci sono a livello mondiale, e meno ad una cosa di questo tipo, che ci ha coinvolto proprio per il non essere preparati ad un evento del genere» - intervistato 1), che ha dato luogo ad una serie di conseguenze che sono state specificate nella risposta alla quarta domanda.

La domanda numero 4 era infatti la seguente: «Quali saranno a suo avviso le conseguenze di ciò che ci è capitato sul contesto scolastico?». Gli insegnanti hanno dato risposte piuttosto diverse tra loro, ma sostanzialmente si sono rivelati abbastanza positivi: uno di loro si è soffermato sulla necessità del recupero degli apprendimenti con l'avvio del nuovo anno scolastico sottolineando comunque che i danni della didattica a distanza non sono stati così gravi («[...] Per quanto riguarda le abilità, quelle hanno tempi lunghi e in fin dei conti la didattica a distanza è durata tre mesi, non credo che abbia inficiato la

capacità di leggere, comprendere e produrre [...]» - intervistato 3), un altro invece si è concentrato sulle misure anti-contagio proposte per il ritorno in classe sostenendone la fattibilità, infine il terzo ha fatto riferimento al contesto generale del Paese e, nonostante le difficoltà economiche, al progresso in ambito medico-scientifico che scaturirà dalla pandemia.

Per quanto riguarda la quinta domanda «Considerando questa emergenza e la sua vita da insegnante, ci sono stati dei cambiamenti? In questo periodo avverte delle difficoltà che prima non sentiva/sperimentava?», i docenti intervistati hanno fornito risposte piuttosto omogenee, dichiarando sostanzialmente che la difficoltà maggiore è stata legata all'utilizzo di mezzi tecnologici nell'erogazione della didattica e da parte degli stessi alunni («[...] si parla quindi di computer, smartphone efficienti, linea wi-fi o comunque dati mobili, quindi tutto quell'aspetto è difficile. Ci sono ragazzi poco abituati ad utilizzare le tecnologie in maniera efficiente ed efficace [...] Strutturare poi l'apprendimento è un'altra cosa, [...] ci vuole un miglioramento, cioè le famiglie e anche noi dobbiamo adattarci di più dal punto di vista tecnologico» - intervistato 2).

Le domande 6, 7 e 8 interrogavano su ulteriori difficoltà sperimentate dai partecipanti da vari punti di vista, cioè sulla possibile percezione/sperimentazione di situazioni nuove da un punto di vista familiare (domanda 6), personale/psicologico (domanda 7) e sociale (domanda 8). Per quanto riguarda la domanda numero 6, uno dei docenti non ha sperimentato particolari cambiamenti, mentre gli altri due hanno riscoperto la bellezza dello stare insieme in famiglia («[...] I tempi di libertà in tempi comuni erano relativi, mentre invece condivisi da mattina a sera hanno creato una sorta di liaison, come a riconoscersi dopo tanto tempo e hanno prodotto effetti positivi, tant'è che abbiamo pensato di sposarci [...]» – intervistato 3). Anche per la settima domanda un insegnante ha riferito di emozioni negative legate alla paura del contagio, mentre gli altri due si sono adattati senza difficoltà alla nuova situazione («Non è stato necessario forzarsi, né impegnarsi in modo da essere più coinvolgenti, più tolleranti; è stato un *free will*, qualcosa che accadeva naturalmente, [...] è andato tutto come l'olio [...]» - intervistato 3). Per l'ottava domanda si riscontra omogeneità in tutte e tre le risposte: tutti gli insegnanti hanno riferito di aver percepito la mancanza del contatto diretto con amici e familiari non conviventi e di essere ricorsi a chiamate, videochiamate e social network per mantenere i contatti («Sicuramente l'utilizzo di queste piattaforme per il contatto con

amici, parenti. Mi sono iscritto a Facebook, cosa che non avevo mai fatto e che non avrei forse mai fatto, quindi il lockdown mi ha inserito prepotentemente in un social che non fosse Whatsapp» - intervistato 1).

Le domande 9 e 17 hanno affrontato più nello specifico il tema dell'inclusione e dell'eliminazione della discriminazione. La nona domanda chiedeva infatti: «Ha percepito/sperimentato o sta percependo/sperimentando situazioni nuove per quanto riguarda l'inclusione scolastica?», mentre la diciassettesima: «A proposito della scuola, si parla spesso di pari opportunità, di inclusione e di eliminazione di ogni forma di discriminazione. Lei cosa pensa al riguardo? Quando, a suo avviso, un determinato contesto scolastico dimostra di sostenere adeguatamente le pari opportunità, l'inclusione e di rifiutare ogni forma di discriminazione?». Gli insegnanti hanno dato risposte molto diverse così come lo stesso concetto di inclusione fa riferimento a realtà diverse. È stato posto l'accento su aspetti differenti: si è parlato di migrazione focalizzandosi sull'aspetto linguistico ed evidenziando l'estrema necessità di attivare corsi di lingua italiana pomeridiani per chi lo necessita («[...] Se noi consideriamo di aver fatto tutto ciò che era possibile e poi di fatto non attiviamo dei corsi di lingua per stranieri o dei corsi di miglioramento linguistico, ci nascondiamo dietro un dito. È chiaro che la discriminazione non c'è, ma nel momento in cui la scuola non spende del denaro per mettere tutti gli studenti nelle condizioni di accedere al testo scritto, al sapere, io quella la chiamo discriminazione [...]» - intervistato 3), poi si è soffermati sulla diversa condizione socio-economica degli studenti, la quale durante il lockdown ha acuito le differenze impedendo una vera e propria inclusione, favorendo alcuni e ostacolando altri nell'accesso al computer e ad internet per la didattica a distanza. È stato anche sottolineato che il contesto in qualche caso ha accentuato le difficoltà («Per tutti i ragazzini con sindromi particolari, che già in presenza avevano difficoltà a godere dell'inclusione, durante questo periodo è stato praticamente impossibile, [...] il contatto era tra adulto e ragazzo, non c'è stata l'inclusione tra pari» - intervistato 2), in altri casi invece le ha ridotte («Abbiamo percepito addirittura un miglioramento [...] per esempio, per ragazzini con mutismi selettivi o comunque difficoltà di relazione il vivere la classe a distanza era più a misura loro e sono riusciti a interagire attraverso le chat, le mail, più facilmente che in presenza [...]» - intervistato 2). In sostanza quindi, di fronte alla didattica a distanza sono emerse difficoltà diverse.

La decima e l'undicesima domanda riguardavano le strategie e azioni di *coping* utilizzate dai soggetti intervistati. «Considerando le nuove difficoltà, cosa sta facendo per farvi fronte?» chiedeva la decima domanda, seguita dalla undicesima: «Cosa la sta aiutando veramente in questo periodo? Ci sono cose nuove che sta facendo e che le servono?». Tutti e tre i docenti hanno riferito di aver affrontato le difficoltà lavorando un maggior numero di ore e trovando strategie alternative per una didattica a distanza efficace («Lavorando di più. Per quanto riguarda i ragazzini più gravi, la difficoltà è stata relativa. La difficoltà maggiore è stata con i ragazzi con disturbi di apprendimento lievi, nel fargli capire le cose attraverso uno schermo. [...] Quello è stato proprio molto difficile; io ho schematizzato, ripetuto, letto, ho lavorato di più, mi sono inventata delle strategie maggiori» - intervistato 2). Inoltre è stato fatto riferimento a nuovi corsi di formazione e alla fondamentale collaborazione tra colleghi in quei momenti di grossa difficoltà («[...] Devo dire che in questa situazione ho visto il meglio, in una situazione così precaria questo è uno degli esempi di virtuosismo che io visto e ce ne sono stati altri, relativamente ai rapporti sociali, ma professionalmente devo dire che c'è stata tanta collaborazione» - intervistato 3).

Le domande 12 e 13 erano invece inerenti alle strategie di *coping* offerte dal contesto scolastico, ovvero «Ci sono delle azioni/attività che il contesto scolastico in cui lavora (il suo contesto di lavoro) ha attuato e che la stanno aiutando?» e «Ci sono delle azioni/attività che il contesto scolastico in cui lavora (il suo contesto di lavoro) dovrebbe attuare per aiutarla maggiormente?». Anche questa volta le risposte dei docenti si sono rivelate piuttosto allineate: rispetto alla dodicesima domanda infatti tutti e tre si sono focalizzati sull'importanza dell'aver messo a disposizione per docenti e studenti risorse tecnologiche che hanno costituito un aiuto concreto alla didattica («L'aver la possibilità di utilizzare G-Suite e fondamentalmente tutto il pacchetto Google; effettivamente tutto quello ci ha aiutato a tenere ordine sui tanti documenti, condividere, sarebbe stato senz'altro impossibile [...]»), rispetto alla tredicesima hanno sottolineato che l'aiuto che la scuola dovrebbe garantire non è tanto al docente quanto agli studenti assicurando l'accesso ad internet e al mezzo informatico agli alunni in difficoltà da questo punto di vista. È stata anche evidenziata la necessità di avvio di corsi di informatica per tutti e di una maggiore chiarezza e celerità di informazioni da parte del Ministero.

Alla quattordicesima domanda richiedente: «Ci sono delle azioni/attività che lei sta attuando per aiutare altre persone (ad es. altri insegnanti, studenti, ecc.)?», tutti e tre gli intervistati hanno fatto riferimento all'aiuto reciproco tra colleghi e a quello fornito agli studenti soprattutto per l'utilizzo degli strumenti informatici («Io ho cercato di aiutare, per quanto possibile, i ragazzi nell'utilizzo degli strumenti; quindi nella creazione del loro account e-mail, nell'iscrizione, nell'inserimento in Google Classroom oppure nelle nostre aule virtuali tramite il registro elettronico o anche il semplice account Skype: [...] Poi magari qualche collega non era così pratico nell'utilizzo del computer, quindi anche in questo caso ho dato io, come anche altri docenti, il contributo e l'aiuto [...]» - intervistato 1).

La parte finale dell'intervista si è concentrata sulle speranze per il futuro. La diciannovesima domanda era la seguente: «Considerando questa emergenza, come sarà, fra uno o due anni il futuro di chi lavora nel contesto scolastico?», la ventesima invece chiedeva quali fossero le speranze dei docenti per il futuro. Le risposte sono state eterogenee ma hanno avuto come comune denominatore un certo ottimismo. Un insegnante ha affermato che grazie alla didattica a distanza sia studenti che docenti hanno acquisito maggiori competenze (soprattutto in ambito informatico) che torneranno utili nel futuro, al quale tutti e tre i docenti guardano con positività («Sarà migliorato perché le competenze che abbiamo acquisito, seppur velocemente, sono state notevoli, quindi ci hanno aperto delle possibilità future enormi [...]» - intervistato 1). Gli altri due insegnanti hanno condiviso la speranza che questa situazione permetta di affrontare finalmente aspetti della scuola già critici e sui quali lo Stato non è mai voluto intervenire («Io spero veramente in classi meno numerose, questo secondo me è un po' il segreto. Ma di questo non sono sicura, perché classi meno numerose vuol dire anche tanti più costi e comunque anche più infrastrutture... e sono un po' sordi da questo punto di vista» - intervistato 2).

4.5 Discussione dei risultati

Il presente lavoro di ricerca si proponeva due obiettivi. Il primo era quello di esplorare, da un punto di vista quantitativo, le differenze tra il gruppo di insegnanti che hanno partecipato alla ricerca e un gruppo di insegnanti della scuola primaria, in riferimento ad alcune dimensioni relative ai temi di inclusione e sostenibilità. In particolare è emerso che il gruppo di insegnanti della scuola secondaria di secondo grado

si riconosce minori livelli di speranza individuale e sociale, minori livelli di soddisfazione personale, curiosità sociale, ottimismo, attenzione nei confronti del futuro, persistenza, supporto nei contesti scolastici e nel complesso minori livelli di atteggiamenti nei confronti della prestazione scolastica e dell'accettazione sociale di studenti con disabilità rispetto agli insegnanti della scuola primaria. In sintonia con la letteratura, gli insegnanti di scuola secondaria tendono ad avere atteggiamenti meno positivi nei confronti dell'inclusione di studenti con disabilità rispetto, ad esempio, agli insegnanti di ordini scolastici più bassi.²⁶⁸ Nella scuola secondaria in generale, ma soprattutto nella secondaria di secondo grado, i programmi didattici tendono ad imporre agli insegnanti un ritmo accelerato e questo potrebbe impedire loro di assecondare i ritmi degli studenti con difficoltà sul piano degli apprendimenti. Va inoltre sottolineato che la stragrande maggioranza dei docenti coinvolti in questo studio sono curricolari (vi sono solamente due insegnanti di sostegno) e anche questo comproverebbe gli studi presi in esame, secondo i quali generalmente gli insegnanti di sostegno hanno una formazione più specifica in materia di inclusione e supporti a studenti con disabilità rispetto agli insegnanti curricolari.²⁶⁹

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, la ricerca si proponeva di raccogliere, da un punto di vista qualitativo, le idee dei docenti in merito alle conseguenze didattiche dell'emergenza sanitaria, le loro riflessioni circa i temi dell'inclusione, delle discriminazioni e della sostenibilità e i loro atteggiamenti verso il futuro. Riguardo alla didattica a distanza legata all'emergenza sanitaria del COVID-19, le interviste hanno messo in luce aspetti negativi e aspetti positivi. Per quanto riguarda i primi, è emerso evidentemente che la difficoltà maggiore ha riguardato l'utilizzo dei mezzi tecnologici poiché spesso gli studenti non avevano gli strumenti o una connessione internet adeguata oppure non erano in grado di utilizzarli correttamente. L'inclusione scolastica ha certamente risentito di tutto questo poiché le differenze socio-economiche tra gli studenti sono emerse prepotentemente e si sono ulteriormente acuite: le opinioni degli insegnanti mostrano che la scuola a distanza ha cercato di essere inclusiva, ma non sempre è stato possibile garantire a tutti gli alunni un equo accesso al diritto di istruzione e questo ha costituito una discriminazione e un'ingiustizia ormai non più tollerabile. Inoltre è stata

²⁶⁸ Cfr. FIORUCCI A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, p. 5.

²⁶⁹ Cfr. IANES D., DEMO H., ZAMBROTTI F., *Op. cit.*, pp. 36-37.

più volte messa in rilievo la mancanza dell'aspetto relazionale: questo conferma quanto la scuola non sia solamente didattica, ma anche un luogo di relazione con l'altro.²⁷⁰ Tuttavia, a proposito degli aspetti positivi, vi è stato qualche alunno che ha beneficiato della didattica a distanza, più congeniale alla propria necessità di apprendimento e anche di relazione con i coetanei. Inoltre, gli insegnanti stessi han avuto modo di apprendere una modalità alternativa di fare didattica e di imparare ad utilizzare strumenti prima sconosciuti e che torneranno utili per il futuro. A proposito di ciò, il supporto del contesto lavorativo si è dimostrato fondamentale e tutti gli intervistati si sono soffermati sulla preziosa collaborazione tra colleghi, senza la quale per molti docenti sarebbe stato davvero molto complicato garantire e gestire adeguatamente la didattica a distanza.

A proposito della visione del futuro, personale e scolastico, i docenti, forse trasportati dal sollievo di essere usciti dalla fase 1, si sono rivelati ottimisti e fiduciosi. Da loro è stato sostenuto infatti che l'emergenza sanitaria, una volta superato lo shock iniziale, ha comportato sia per la scuola che per il singolo tutta una serie di cambiamenti e la necessità di acquisire nuove competenze (soprattutto in ambito tecnologico e informatico) per poter affrontare al meglio il periodo del lockdown, che torneranno certamente utili per l'avvenire. Inoltre è stato rimarcato che l'emergenza sanitaria ha finalmente costretto anche il MIUR a preoccuparsi e ad investire maggiormente nella scuola, ambito trascurato da fin troppo tempo.

4.5.1 Implicazioni per la pratica

Tenendo presente i risultati ottenuti, il linguaggio utilizzato dai docenti intervistati (non completamente scevro da etichette) e le criticità discusse, sembra certamente necessario mettere a disposizione degli insegnanti, e soprattutto di quelli curricolari, una formazione *in-service* approfondita, che possa aiutarli e far loro comprendere come poter essere più inclusivi (anche a distanza) e capaci di creare un clima accogliente per ogni studente utilizzando un linguaggio completamente privo di etichette e aperto verso l'altro, chiunque esso sia. Gli insegnanti infatti, come già ribadito, sono l'elemento chiave per poter raggiungere gli obiettivi posti alla base dell'educazione inclusiva.

²⁷⁰ JUVONEN J., LESSARD L.M., RASTOGI R., SCHACTER H.L., SAYRE SMITH D., *Op. cit.*, pp. 250-270.

4.6 Limiti e implicazioni future

Il più grosso limite di questa ricerca è sicuramente il numero ridotto dei partecipanti, il quale impedisce di generalizzare i risultati ottenuti. Inoltre, il gruppo degli insegnanti coinvolti non è rappresentativo della popolazione italiana degli insegnanti poiché tutti i partecipanti svolgono la loro professione all'interno della stessa scuola in provincia di Udine. Va inoltre considerato l'arco temporale entro cui sono stati raccolti i dati, sia questionari che interviste, cioè da inizio giugno a inizio luglio: il periodo si caratterizzava per la fine della scuola, per il passaggio alla fase 2 e all'annessa riapertura di tutte le attività, nonché per la diffusione di bozze di linee guida circa la riapertura delle scuole in presenza nel mese di settembre. Tutto questo può aver condizionato le risposte dei docenti, che infatti si sono dimostrati sereni e positivi per il futuro.

Per poter ottenere dei risultati generalizzabili sarà quindi necessario, per le prossime ricerche, coinvolgere un campione molto più ampio e variegato di docenti, indipendentemente dalla situazione di emergenza.

BIBLIOGRAFIA

Testi:

- ARISTOTELE, *Politica*, VII, Laterza, Bari, 1990.
- CANEVARO A., D'ALONZO L., IANES D., CALDIN R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento, 2011.
- CANEVARO A., GAUDREAU J., *L'educazione degli handicappati, dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carrocci, Roma, 2002.
- CANEVARO A., IANES D., *Diversabilità, Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*, Erickson, Trento, 2004.
- CANEVARO A., *La formazione dell'educatore professionale, Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Carrocci, Roma, 2002.
- CANEVARO A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento, 2006.
- CANEVARO A., *Pietre che affiorano, I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Erickson, 2008.
- CANTÙ C., *Storia di cento anni 1750-1850*, Ed. Felice Le Monnier, 1855.
- FORLIN C., *Future directions for inclusive teacher education: an international perspective*, New York, Routledge, 2012.
- GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.
- GARDOU C., *Diversità, vulnerabilità e handicap, per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento, 2006.
- IANES D., CRAMEROTTI S., *Compresenza didattica inclusiva, indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento, 2016.
- IANES D., CRAMEROTTI S., *Usare l'ICF nella scuola, spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento, 2011.
- IANES D., DEMO H., ZAMBROTTI F., *Gli insegnanti e l'integrazione, atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento, 2010.
- IANES D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno, verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2014.
- IANES D., *La speciale normalità*, Erickson, Trento, 2006.
- ITARD J.M.G., *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron*, Armando, Roma, 2007.
- JANNEY R., SNELL M.E., *Modifying schoolwork: Teachers' guides in inclusive practices*, Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 2013
- MIATO S., MIATO L., *La didattica inclusiva, organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento, 2003.
- MORVAN J.S., *Représentations des situations de handicap et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisé en formation*, Paris, Ctnerhi-Mire, 1988.
- NOCERA S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento, 2001.
- NOTA L., GINEVRA M.C., SORESI S., *Tutti diversamente a scuola, l'inclusione scolastica nel XXI secolo*, CLEUP, Padova, 2015.
- RICUPERATI G., *Storia della scuola in Italia, dall'Unità ad oggi*, LA SCUOLA, 2015.
- TUFFANELLI L., IANES D., *La gestione della classe, Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Erickson, Trento, 2011.

Articoli:

- AIELLO P., DI GENNARO D.C., GIRELLI L., OLLEY J.G., *Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro acustico*, *Formazione&Insegnamento*, XVI, n 1, 2018, pp. 177-188.
- AIELLO P., SHARMA U., SIBILIO M., *La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?*, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno IX, n 16, giugno 2016, pp. 11-21.
- ALDABAS, *Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers' perspectives*, *International Journal of Inclusive Education*, 2019, pp. 1-17.
- ALESECH, NAYAR *Teacher strategies for promoting acceptance and belonging in the classroom: a New Zealand study*, *International Journal of Inclusive Education*, 2019, pp. 1-17.
- ALMON S., FENG J., *Co-teaching vs. Solo-teaching: Effect on fourth graders' math achievement*, paper presented at Mid-South Educational Reserch Association Annual Conference, Lexington KY, 2012, pp. 1-33.
- ANGLIM, PRENDEVILLE, KINSELLA *The self-efficacy of primary teacher in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder*, *EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN PRACTICE*, VOL. 34, N 1, 2018, pp. 73-88.
- ANTONIETTI M., BERTOLINI C., VENEZIANI A., *Inclusione e scuola dell'infanzia tra teoria e opinioni*, *Giornale italiano della ricerca educativa*, anno X, n 19, 2017, pp. 153-173.
- ANTONIETTI M., VENEZIANI A., *Pratiche inclusive nella scuola dell'infanzia: una ricerca sulle opinioni degli insegnanti*, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno VI, n 2, 2018, pp. 145-163.
- AQUARIO D., GHEDIN E., *Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale*, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno IV, n 1, 2016, pp. 165-182.
- AQUARIO D., GHEDIN E., POCATERRA M.B., *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, *Form@are*, vol. 17, n 3, 2017, pp. 162-173.
- ASSENZA K., *La mediazione culturale in ambito scolastico: una strategia per l'inclusione*, *Italian Journal of Educational Technology*, vol 25, n 1, 2017, pp. 31-43.
- BIASI V., DOMENICI G., CAPOBIANCO R., PATRIZI N., *Teacher Self-Efficacy Scale (Scala dell'Auto-Efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia*, *ECPS Journal*, 10/2014, pp. 485-509.
- CAMPBELL J., GILMORE L., CUSKELLY M., *Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion*, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 2003, pp. 369-379.
- CANEVARO A., MALAGUTI E., *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n 2, 2014, pp. 97-108.
- CASERTA F., BURNS A.R., *The Journal of cultural mediation*, *Fondazione Villaggio dei Ragazzi "Don Salvatore d'Angelo"*, n 1, 2011, pp. 1-95.
- CHIAPPETTA CAJOLA L., CIRACI A.M., *Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di*

- formazione*, Me.Tis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 8 (2), 2018, pp. 292-329.
- CIRACI A.M., ISIDORI M.V., *Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, ECPS Journal 16/2017 pp. 207-234.
 - COLADARCI T., *Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching*, Journal of Experimental Education, 60, 1992, pp. 323-337.
 - COOK L., FRIEND M., *Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices*, Focus on exceptional children, vol 28, n 3, 1995, pp. 1-16.
 - CORNOLDI C., TERRENI A., SCRUGGS T.E., MASTROPIERI M.A., *Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion*, Remedial and Special Education, vol 19, n 6, 1998, pp. 18, pp. 350-356.
 - COTTINI L., FEDELI D., *Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane*, Form@re n 2, vol 16, 2016, pp. 65-87.
 - D'ALONZO L., MAGGIOLINI S., ZANFRONI E., *Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti*, Form@re, Open Journal per la formazione in rete, vol 13, n 3, 2013, pp. 4-16.
 - DAANE C., BEIRNE-SMITH M., LATHAM D., *Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades*, Education, 121 (2), 2000, pp. 331-339.
 - DE ANGELIS B., *Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio*, ECPS Journal 16/2017 pp. 177-206.
 - DE ANNA L., *La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno II, n 2, 2014, pp. 109-127.
 - DE CAROLI M.E., SAGONE E., *Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, i livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del sé professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno*, Life Span and Disability, XI, 1, 2008, pp. 41-59.
 - DI GENNARO D.C., ZOLLO I., AIELLO P., *Il Responsive Teaching come strategia per una didattica inclusiva*, Formazione&Insegnamento XIV, n 2, 2016 pp. 143-152.
 - DOVIGO F., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, 2008, pp. 1-42.
 - EMBURY D.C., KROEGER S.D., *Let's ask the kids: Consumer constructions of co-teaching*, International Journal of Special Education, vol 27, n 2, 2012, pp. 102-112.
 - ENGEVIK, NÆSS, BERNTSEN *Quality of Inclusion and Related Predictors: Teachers' Reports of Educational Provisions Offered to Students with Down Syndrome*, Scandinavian Journal Of Educational Research, vol. 62, n 1, 2018, pp. 34-51.
 - EWING D.L., MONSEN J.J., KIELBLOCK S. *Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires*, Educational Psychology in Practice, VOL. 34, N 2, 2018, pp. 150-165.
 - FIORUCCI A., *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno IV, n 1, 2016, pp. 165-182.

- FIORUCCI A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno IV, n 1, 2014, pp. 54-66.
- FIORUCCI A., *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, anno VII, n.2, 2019, pp. 271-293.
- FIORUCCI A., *L'inclusione a scuola: una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio*, Form@re, vol 16, n 3, 2016, pp. 20-34.
- FIORUCCI A., *La funzione del docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva*, Rivista Formazione Lavoro Persona, anno VII, n 20, 2017, pp. 79-90.
- FONTANA K.C., *The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities*, The Journal of At-Risk Issue, vol 11, 2005, pp. 17-23.
- FORLIN C., EARLE C., LOREMAN T., SHARMA U. in traduzione a cura di PINNELLI S., *La scala rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla formazione inclusiva (SACIE-R) per la misurazione delle percezioni degli insegnanti tirocinanti circa l'inclusione*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno II, n 1, 2014, pp. 67-86.
- FORLIN C., *Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion*, International Journal of Inclusive Education, 14 (7), 2011, pp. 649-654.
- FRIEND M., COOK L., HURLEY-CHAMBERLAIN D.A., SHAMBERGER C., *Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education*, Journal of Educational and Psychological Consultation, 20, 1, 2010, pp. 9-27.
- GARAFFO T., *Formazione dei docenti e didattica inclusiva: ascolto, relazione e partecipazione a scuola*, Formazione&Insegnamento XIV, n 2, 2016, pp. 371-382.
- GRAZIANO K.J., NAVARRETE L.A., *Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity*, Issue in Teacher Education, vol 21, n 1, 2012, pp. 109-126.
- JOBE D., RUST J.O., *Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms*, Education, 117, 1996, pp. 148-154.
- JORGENSEN C.M., MCSHEEHAN M., SONNENMEIER R.M., *Presumed competence reflected in the educational programs of students with IDD before and after the beyond access professional development intervention*, in Journal of Intellectual and Developmental Disability, 32(4), 2007, pp. 248-262.
- JUVONEN J., LESSARD L.M., RASTOGI R., SCHACTER H.L., SAYRE SMITH D., *Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities*, Educational Psychologist, 2019, 54 (4), pp. 250-270.
- KOUTROUBA K., VAMVAKARI M., STELIOU M., *Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus*, European Journal of Special Needs Education, 21, 2006, pp. 381-394.
- LA PORTE *Inverse Inclusion: An Experiential Model for Preservice Teacher Education*, Studies in Art Education, 61 (1), 2020, pp. 92-96.
- MCDUFFIE K.A., MASTROPIERI M.A., SCRUGGS T.E., *Differential effects of peer tutoring in co-taught and non co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions*, Exceptional Children, vol. 75, 2009, pp. 493-510.

- MEDEGHINI R., *L'inclusione: una lettura attraverso i disability studies*.
- MILANI M., *Educating Communities for the Development of Intercultural Competence*, ECPS Journal, 17/2018, pp. 207-220.
- MINELLO R., *Preparare gli insegnanti per l'inclusione*, Formazione&Insegnamento, anno XI, n 1, 2013, pp. 25-39.
- MOBERG S., MUTA E., KORENAGA K., KUORELAHTI M., SAVOLAINEN H. et al., *Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education*, European Journal of Special Needs Education, 2019, pp. 1-15.
- MONSEN J.J., FREDERICKSON N., *Teachers' attitudes toward mainstreaming and their pupils' perception of their classroom learning environment*, Learning Environments Research, 7, 2004, pp. 129-142.
- MOOLENAAR N.M., SLEEGERS P. J.C., DALY A.J., *Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement*, Teaching and Teacher Education, 28, 2012, pp. 251-262.
- MURDACA A.M., OLIVA P., PANARELLO P., *L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche*, Formazione&Insegnamento XIV, n 3, 2016, pp. 277-286.
- NEMER, SUTHERLAND, CHOW, KUNEMUND *A Systematic Literature Review Identifying Dimensions of Teacher Attributions for Challenging Student Behavior*, Education And Treatment Of Children, vol 42, n 4, 2019, pp. 557-578.
- PINNELLI S., FIORUCCI A., *Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni*, Me.Tis, 9 (1), 2019, pp. 538-556.
- PINNELLI S., *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*, L'integrazione scolastica e sociale, vol 14, n 2, 2015, pp. 183-194.
- RINGLABEN R.P., GRIFFITH K., *The impact of attitudes on individuals with Developmental Disabilities*, in PARETTE H.P., PETERSON-KARLAN G. (Eds), Research-Based Practicies in Developmental Disabilities, Austin, TX: ProEd, 2008.
- ROTH W.M., TOBIN K.G., *Coteaching: From praxis to theory*, Theachers and teaching: Theory and practice, vol 10, n 2, 2004, pp. 161-180.
- SHARMA U., LOREMAN T., FORLIN C., *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, Journal of Research in Special Educational Needs, 12 (1), 2011, pp. 12-21.
- STRIANO M., CAPOBIANCO R., CESARANO V.P., *La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti. Dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti*, Rivista Formazione Lavoro Persona, anno VII, n 20, 2017, pp- 25-36.
- VIANELLO R., MOALLI E., *Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe*, Giornale Italiano delle Disabilità, 2, 2001, pp. 29-43.
- WINZER M., ALTIERI E., LARSSON V., *Portfolios ad a tool for attitude change*, Rural Special Education Quarterly, 19, 2000, pp. 72-82.
- YOU S., KYUNG KIM E., SHIN K., *Teachers' Belief and Efficacy Toward Inclusive Education in Early Childhood Settings in Korea*, Sustainability, 11, 2019, pp. 1-12.

- ZADRA F., *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*, Diversity4Kids, EURAC Research, 2014, pp. 1-46.
- ZANAZZI S., *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, anno XI, n 21, 2018, pp. 261-274.
- ZWEERS I., BIJSTRA J.O., DE CASTRO B.O., VAN DE SCHOOT R.A.G.J., *Which School for Whom? Placement Choices for Inclusion or Exclusion of Dutch Students With Social, Emotional, and Behavioral Difficulties in Primary Education*, School Psychology Review, vol 48, n. 1, 2019, pp. 46-67.

SITOGRAFIA

- <http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20110909/decreto-ministeriale-5669-del-12-luglio-2011-linee-guida-disturbi-specifici-di-apprendimento.pdf>
- <http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/06/Prot.-n.-1143-del-17-maggio-2018.pdf>
- <https://unipd-centrodirittumani.it/it/schede/Education-For-All/314>
- <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>
- <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>
- <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/canevaro.html>
- <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/inclusiva.html>
- http://www.integrazionescolastica.it/upload/art868/linee_guida_integrazione_gelmi_ni.pdf
- https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf
- <https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/costituzione>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919>
- <https://www.istat.it/it/files//2020/02/Alumni-con-disabilita-2018-19.pdf>
- <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>
- <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>
- <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento>
- <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1962;1859>
- <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1971-03-30;118>
- <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-08-04;517>
- <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1978-05-13;180!vig>
- <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;104!vig>
- <https://www.normattiva.it/urires/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.del.presidente.della.rep.ubblica:1975-10-31;970!vig>
- https://www.unimi.it/sites/default/files/regolamenti/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014%281%29.pdf
- https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2018/17%20Accordo_UNI3V%20rep257-2017.pdf

APPENDICE A

INFORMAZIONI GENERALI

Al fine di consentire una serie di riflessioni si prega di fornire le informazioni qui di seguito richieste. Tutto ciò che sarà qui riportato è vincolato dal segreto professionale e tutelato dalle norme del codice penale.

Età: Maschio Femmina

Titolo di studio

.....
.....

Altre attività formative maturate

.....
.....
.....

Incarico professionale attualmente ricoperto

.....
.....

Da quanti anni ricopre questo incarico? _____

Se desidera ricevere una relazione personalizzata a proposito di ciò che le viene qui proposto indichi:

Nome *e* *cognome*

Indirizzo *postale*

Indirizzo *e-mail*

LAVORARE OGGI

Istruzioni

Di seguito vengono riportate **alcune situazioni che si possono sperimentare in questo momento di emergenza nei contesti lavorativi**. Le legga con attenzione e indichi quanto la situazione presentata rappresenta la condizione da lei sperimentata, tenendo presente che:

- 1 = per nulla;**
- 2 = molto poco;**
- 3 = abbastanza;**
- 4 = molto;**
- 5 = moltissimo**

	1	2	3	4	5
1. Essere stato/a discriminato/a a causa del suo genere di appartenenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Essere stato/a discriminato/a a causa della sua origine etnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Essere stato/a discriminato/a a causa della condizione di precariato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Essere stato/a discriminato/a a causa delle mansioni svolte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Essere stato/a discriminato/a a causa del livello di salute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Essere stato/a discriminato/a a causa della presenza di disabilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Essere stato/a discriminato/a in relazione alla richiesta di andare a lavorare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Essere stato/a discriminato/a in relazione alle protezioni messe a disposizione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Essere stato/a discriminato/a in relazione all'eccessivo carico di lavoro richiesto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Essere stato/a discriminato/a in relazione allo scarso coinvolgimento sulle decisioni prese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I MIEI SUPPORTI A LAVORO

Istruzioni

Di seguito vengono riportate **alcune condizioni che si possono sperimentare nei luoghi di lavoro oggi, durante questo momento di emergenza**. Le legga con attenzione e indichi quanto concorda con esse, tenendo presente che

- 1 = completamente in disaccordo;**
- 2 = in disaccordo;**
- 3 = né in disaccordo, né d'accordo;**
- 4 = d'accordo;**
- 5 = completamente d'accordo**

	1	2	3	4	5
1. Lavoro in un ambiente che tiene in considerazione le mie difficoltà, anche famigliari e personali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il/al mio/a responsabile mi permette di lavorare da casa con la flessibilità necessaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il/al mio/a responsabile è attento/a alla mia felicità e al mio benessere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il/al mio/a responsabile presta scarsa attenzione ai diritti dei lavoratori/trici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il/al mio/a responsabile fornisce supporti e incoraggiamenti ai suoi collaboratori e delle sue collaboratrici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I colleghi e le colleghe danno supporti e incoraggiamenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La scarsa collaborazione di colleghi/ghes mi rende difficile gestire ora la vita lavorativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I miei famigliari mi danno supporti e incoraggiamenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. La collaborazione che sperimento a casa mi aiuta a gestire questo periodo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mi sento supportato dai miei famigliari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUALITÀ DELLA VITA

Di Maggio, Nota e Soresi

Istruzioni

Di seguito vengono riportate affermazioni relative alla **soddisfazione sperimentata per la condizione lavorativa, per la propria vita e per quanto si sta facendo come paese.**

Le legga con attenzione e indichi quanto concorda con esse, tenendo presente che

1 = completamente in disaccordo;

2 = in disaccordo;

3 = né in disaccordo, né d'accordo;

4 = d'accordo;

5 = completamente d'accordo.

	1	2	3	4	5
1. Sono soddisfatto/a di come riesco a gestire vita lavorativa, familiare, personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sono soddisfatto/a di come riesco a 'far incontrare' le mie esigenze lavorative con quelle della mia vita personale/familiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sono soddisfatto/a delle opportunità che ho di svolgere al meglio il mio lavoro e miei compiti a casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sento di avere il tempo di perseguire i miei obiettivi personali e professionali in modo soddisfacente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sono soddisfatto/a del modo in cui divido il mio tempo tra lavoro e vita personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il più delle volte la mia vita è vicina al mio ideale di vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Le condizioni della mia vita sono eccellenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sono soddisfatto/a della mia vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Finora ho ottenuto le cose importanti che voglio dalla vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Se io potessi rivivere la mia vita, non cambierei quasi nulla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Penso che il paese stia reagendo bene a questa emergenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sono soddisfatto/a per ciò che si sta facendo per la nostra società	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Le misure adottate nel nostro paese mi fanno sentire più al sicuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sono soddisfatto/a di come complessivamente stiamo rispondendo alla situazione attuale come nazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Se io potessi cambiare qualcosa delle decisioni nazionali, non cambierei quasi nulla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PENSIERI SULLO SVILUPPO E L'ECONOMIA DEL FUTURO

(Perry, 2005; Adattamento italiano a cura di Soresi e Nota, 2018)

Istruzioni

Il benessere e la realizzazione futura delle persone sarà influenzato anche dai cambiamenti e dalle evoluzioni che si registreranno nel mondo del lavoro e nell'economia di un paese. Gli economisti e gli studiosi dei cambiamenti a cui stiamo andando incontro propongono ipotesi diverse di sviluppo. Questo questionario ne riassume alcune: alcune potrebbero essere ritenute completamente condivisibili, altre meno.

Pensando a come si potrebbe favorire l'inserimento lavorativo delle studentesse e degli studenti che come te si stanno accingendo a completare la frequenza della scuola secondaria, quanto ti sembrano adeguati i diversi modelli di sviluppo economico qui di seguito riportati?

Ti chiediamo di leggere con attenzione le frasi qui di seguito riportate, una alla volta, e di indicare quanto, a tuo avviso, l'adozione di quel determinato modo di pensare all'economia potrebbe favorire o ostacolare il tuo futuro inserimento lavorativo e la tua realizzazione professionale.

Tieni presente che:

1: sta ad indicare che **consideri quel modo di pensare molto inadeguato per il tuo inserimento lavorativo e la tua realizzazione professionale.**

5: sta ad indicare che **consideri quel modo di pensare molto adeguato per il tuo inserimento lavorativo e la tua realizzazione professionale.**

Puoi ovviamente utilizzare anche gli altri valori (2, 3, 4) che rappresentano le posizioni intermedie.

	1	2	3	4	5
1. Per promuovere l'occupazione e la realizzazione professionale si dovrebbe puntare soprattutto sulla competizione per stimolare le persone ad impegnarsi e a sviluppare nuove idee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Per favorire l'economia, l'occupazione e la realizzazione professionale, si dovrebbero garantire guadagni maggiormente consistenti a coloro che hanno capacità di iniziativa e che lavorano con maggior impegno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Per ridurre la povertà e il rischio di disoccupazione è necessario che le persone si diano effettivamente da fare. Il lavoro non c'è e non ci sarà solo per coloro che non lo cercano e non vogliono impegnarsi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Per favorire lo sviluppo dell'economia e dell'occupazione è necessario fare in modo che la ricchezza e il benessere risultino equamente distribuiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Per favorire l'economia, lo stato dovrebbe avere la responsabilità di assicurare a tutti il necessario per vivere dignitosamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Per favorire l'economia, lo sviluppo e le possibilità lavorative, si dovrebbe dare maggior spazio ai singoli cittadini, alla libera concorrenza e all'iniziativa dei privati	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Per promuovere l'occupazione e la realizzazione professionale è necessario ridimensionare drasticamente il mito della competizione che avrebbe soprattutto aspetti negativi e farebbe emergere il peggio delle persone.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Per un futuro economico e sociale soddisfacente si dovrebbe aumentare la libera concorrenza facendo in modo che soprattutto le grandi aziende e le multinazionali non subiscano regolamentazioni da parte di stati e governi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Per favorire l'economia, l'occupazione e la realizzazione professionale si dovrebbe favorire maggiormente la presenza, nel mercato del lavoro, di supporti e servizi forniti dello stato.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Per favorire l'economia, l'occupazione e la realizzazione professionale si dovrebbe far in modo che si riducano le distanze negli stipendi e che si realizzino effettivamente per tutti pari possibilità di guadagno.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Per favorire l'economia e l'occupazione c'è bisogno, soprattutto, che ogni persona si impegni maggiormente per procurarsi il necessario per vivere dignitosamente.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Per favorire lo sviluppo dell'economia e dell'occupazione bisogna accettare anche il fatto che necessariamente alcune persone possono arricchirsi a svantaggio di altri.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. La povertà e la disoccupazione più che dipendere dai singoli sono in relazione a come è regolamentata l'economia e a come sono organizzati e gestiti i supporti sociali e le opportunità che vengono date.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Per un futuro economico e sociale soddisfacente gli stati dovrebbero sorvegliare e regolare in modo più attento e severo le grandi aziende e le multinazionali.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

PROGETTARE NELL'INCERTEZZA

(Kim et al., 2014; Adattamento italiano a cura di Ginevra, Nota, & Soresi)

Istruzioni

Progettare il proprio futuro è certamente un'impresa difficile in quanto gli scenari ai quali potremmo pensare si presentano con tassi marcatamente elevati sia di incertezza che di complessità. Nonostante quanto sopra, è necessario individuare direzioni ed avviare progetti per ricercare soddisfazioni e realizzazioni importanti dal punto di vista formativo e lavorativo.

Con questo questionario abbiamo raccolto le risposte che alcune studentesse e alcuni studenti hanno fornito alla nostra richiesta di descrivere come si stanno preparando ad affrontare il loro futuro. Come avrai modo di constatare, vi è chi fa riferimento agli obiettivi da raggiungere, chi alla necessità di essere flessibili e di tenere aperte più possibilità e così via.

Leggi una affermazione alla volta ed indica quanto ognuna di essa si adatta anche al tuo modo usuale di pensare e progettare il tuo futuro. Nel fornire le tue risposte tieni presente che:

1 = Indica che la frase non si adatta per nulla al tuo modo attuale di pensare al tuo futuro e di progettarlo

5 = Indica che la frase si adatta completamente al tuo modo attuale di pensare al tuo futuro e di progettarlo

Puoi ovviamente utilizzare anche gli altri valori (2, 3, 4) che rappresentano posizioni intermedie.

	1	2	3	4	5
1. Nutro interesse per delle attività che non conosco in quanto potrebbero aiutarmi anche a prendere decisioni per il mio futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il mio futuro sarà per me molto promettente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In futuro, da un punto di vista professionale, mi troverò a dover affrontare tanti cambiamenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sono disposto/a anche a provare cose nuove che potrebbero aiutarmi a compiere migliori scelte circa il mio futuro, nonostante i rischi che potrei correre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mi incuriosisce sentire parlare di nuove professioni tanto che cerco informazioni per saperne di più.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Penso che il mio futuro mi riserverà molte possibilità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Nell'esplorare le mie possibilità future terrò presente ciò che per me è particolarmente importante anche se dovessi incontrare difficoltà inattese.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. In futuro avrò molte opportunità lavorative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sono incuriosito/a dagli eventi inaspettati.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Anche se le cose non dovessero andare come prevedo, il mio futuro sarà comunque di successo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Per il mio futuro continuerò a cercare ciò che considero importante anche in presenza di ostacoli ed intoppi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Penso che le mie attività professionali in futuro potranno cambiare molto spesso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Continuerò a portare avanti i miei progetti nonostante la presenza di difficoltà impreviste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sono disposto/a a correre dei rischi per il mio futuro anche se non so bene come andrà a finire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Anche se incontrerò ostacoli e difficoltà, sono intenzionato/a a proseguire con i miei progetti sul futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Sono pronto/a a cambiare i miei progetti professionali sulla base di ciò che mi accadrà.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Cercherò di portare avanti i miei progetti con tenacia e perseveranza, anche se mi troverò di fronte a delle difficoltà.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Sono una persona molto interessata a quello che le succede attorno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Non mi focalizzo su un unico progetto, per il mio futuro considero in modo flessibile più possibilità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Nel prendere le mie decisioni a proposito del mio futuro tendo ad essere flessibile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ho una visione positiva del mio futuro professionale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Mi stuzzica l'idea che da un evento fortuito possa scaturirne un'esperienza completamente nuova.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Anche se non ci possono essere garanzie di successo per i miei progetti futuri accetterò ugualmente la sfida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Porterò avanti i miei progetti anche se i risultati non sono assicurati.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Sono anche disposto/a a correre un certo numero di rischi pur di portare avanti i miei progetti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUANTO MI SENTO COSMOPOLITA?

Di Maggio, Nota e Soresi

Istruzioni

Parlando di futuro e di come saranno le nostre comunità e i futuri contesti lavorativi sempre più spesso si fa riferimento al fatto che saranno multiculturali. Il lavoro che si potrà svolgere risentirà decisamente della globalizzazione e comporterà la necessità di leggere e comprendere la dimensione culturale di datori di lavoro, colleghi e ‘clienti’ etnicamente diversi ma ugualmente interessati a condividere orari, attività, relazioni e regole. I lavoratori e le lavoratrici del futuro saranno chiamati/e a passare da una cultura circoscritta di riferimento (quella della propria azienda e della propria comunità di appartenenza, ad esempio) ad una cultura globale. Tutto ciò, molto probabilmente, richiederà a tutti noi di assumere una visione di tipo cosmopolita, ovvero la tendenza a sentirsi, essere e comportarsi come se si fosse cittadini e cittadine del mondo, ritenendo le differenze etniche, culturali o religiose come risorse per lo sviluppo del mondo e dell’Umanità.

In questo questionario sono riportate delle frasi che si riferiscono al cosmopolitismo; ti preghiamo di leggerle e per ognuna di esse di indicare il grado in cui esse descrivono il tuo usuale modo di pensare e comportarti.

1 sta per “**Descrivono molto poco il mio modo di pensare e comportarmi**”;

2 sta per “**Descrivono poco il mio modo di pensare e comportarmi poco**”;

3 sta per “**Descrivono abbastanza il mio modo di pensare e comportarmi**”;

4 sta per “**Descrivono molto il mio modo di pensare e comportarmi**”;

5 sta per “**Descrivono moltissimo il mio modo di pensare e comportarmi**”.

	1	2	3	4	5
1. Conoscere culture e tradizioni diverse dalle mie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Circondarmi di persone che hanno interessi e gusti diversi dai miei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Adattarmi all’idea che potrò lavorare in Italia, ma anche in altri paesi europei, a New York, a Pechino, a Mosca o a Rio de Janeiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fare letture che presentano situazioni, ambienti e culture anche molto diverse da quelle alle quali sono abituato/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Interagire con persone che mi ricordano le diversità che sono presenti nel nostro pianeta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Attuare azioni in difesa della bio-diversità anche se questo può significare rinunciare a qualcosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Pur trovandomi bene, sentirmi ‘di passaggio’ anche dove risiedo, come se la mia vera casa fosse un mondo senza pareti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Frequentare spesso e mantenere contatti con persone che provengono da diverse parti del mondo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Operare con persone che, anche se non la pensano come me, ‘tifano’ anche per altri ed altre cose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Approfondire la conoscenza di situazioni di vita e contestuali diverse dalle mie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Trovare piacere nel coltivare le mie tradizioni e nel sentirmi contemporaneamente attratto/a da quelle altrui.	
12. Abituarmi a difendere apertamente il diritto di tutti, sancito tra l'altro anche dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, di "lasciare qualsiasi paese, incluso il proprio, e di ritornarvi" (art. 13).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. Trovare piacere nel sentirmi cittadino/a della mia città e contemporaneamente cittadino/a 'del mondo'.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Dare importanza alle differenze fra le persone e fra gli ambienti al fine di far valere i diritti di tutti.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Ricercare e stabilire relazioni con persone che hanno tradizioni e stili di vita diversi dai miei.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16. Conoscere oggetti e materiali che riguardano le diversità che caratterizzano il nostro pianeta.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

IL FUTURO È ORMAI DIETRO L'ANGOLO... COSA CI RISERVA?

Salvatore Soresi e Laura Nota

Istruzioni

Un modo stimolante ed 'originale' di pensare al proprio futuro e alle scelte da compiere può essere quello di provare a dimenticarci, per un po' almeno, di noi stessi, a guardare anche fuori di noi, 'agli altri', all'opportunità di accettare qualche sacrificio e rinvio di piaceri, gratificazioni e soddisfazioni in favore del perseguimento di obiettivi probabilmente più impegnativi, ma, contemporaneamente, più rilevanti da un punto di vista sociale e maggiormente in grado di generare benessere e soddisfazione.

Questo questionario presenta alcuni scenari futuri di cui, anche secondo l'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), dovremmo farci carico dal momento che la qualità della vita delle prossime generazioni dipenderà anche da come riusciremo a fronteggiare una serie preoccupante di problemi e difficoltà.

Tutto questo dovrebbe essere considerato con attenzione anche da coloro che si accingono a progettare il proprio futuro sia riflettendo a proposito degli ambiti di studio e formazione da privilegiare, sia individuando possibili sbocchi professionali. Qui di seguito, parafrasando quanto in diverse occasioni ha suggerito l'ONU, saranno presentati, uno alla volta, i temi che l'umanità tutta dovrà impegnarsi a considerare in favore di un futuro di qualità per tutti.

Pensando al tuo futuro e a ciò che potrà accadere considera e rifletti su ciascuno di essi ed indica:

- a) Quanto ciascuno di questi temi potranno influenzare anche la qualità della tua vita e l'esistenza di coloro che ti vivranno accanto;
- b) Quanto ciascuno di questi temi potrebbero interessare anche le tue scelte formative e lavorative future.

1. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per ottenere concretamente un'equa distribuzione della ricchezza.

1.1. Questo, il tema della riduzione del divario tra ricchi e poveri, potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla

Poco

Abbastanza

Molto

Moltissimo

1.2. Il tema dell'accesso alle risorse economiche e ad una loro più equa distribuzione quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla

Poco

Abbastanza

Molto

Moltissimo

2. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per porre fine a tutte le forme di malnutrizione esistenti nel mondo

2.1 Questo potrebbe riguardare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla

Poco

Abbastanza

Molto

Moltissimo

2.2 Il tema dell'alimentazione e della distribuzione di un cibo sicuro e nutriente quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

3. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che migliorino le condizioni di salute, fisica e psicologica, delle persone, indipendentemente da dove vivono, dalla loro possibilità economiche, ecc.

3.1 Questo, il tema della promozione della salute, potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

3.2 Il tema della promozione della salute quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

4. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa garantire effettivamente a tutti una istruzione di qualità.

4.1 Questo, il tema dell'accesso ad una istruzione di qualità per tutti, potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

4.2 Il tema dell'accesso ad una istruzione di qualità per tutti quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

5. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa garantire una effettiva parità tra uomini e donne eliminando tutte le forme di discriminazione e violenza.

5.1 Il tema del perseguimento di una effettiva parità di genere potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

5.2 Il tema del perseguimento di una effettiva parità di genere quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

6. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa garantire la salvaguardia delle risorse idriche e una gestione che permetta a tutti di avere acqua potabile.

6.1 Il tema della salvaguardia delle risorse idriche potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

6.2 Il tema della gestione delle risorse idriche quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

7. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa puntare sull'utilizzo generalizzato di energie rinnovabili e rendere accessibili servizi energetici a prezzi adeguati per tutti.

7.1 Il tema delle energie rinnovabili potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

7.2 Il tema delle energie rinnovabili quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

8. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che tutti possano svolgere lavori legali e dignitosi.

8.1 Questo, il tema della promozione del lavoro dignitoso per tutti, potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

8.2 Il tema della promozione del lavoro dignitoso quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

9. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa promuovere, grazie all'utilizzo delle innovazioni tecnologiche, una crescita economica sostenibile ed inclusiva.

9.1 Questo, il tema di una crescita economica effettivamente sostenibile ed inclusiva, potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

9.2 Il tema di una crescita economica effettivamente sostenibile ed inclusiva quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

10. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per la riduzione delle disuguaglianze sia all'interno dei paesi che fra i paesi, per garantire pari opportunità, diritti, mobilità, ecc.

10.1 Questo, il tema della riduzione delle disuguaglianze fra cittadini, anche di paesi diversi, potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

10.2 Il tema della riduzione delle disuguaglianze quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

11. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che le nostre città diventino luoghi attenti alla sostenibilità, all'inclusione e alla partecipazione di tutti i cittadini.

11.1 Questo, il tema della costruzione di città sostenibili, inclusive, accessibili, potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

11.2 Il tema della costruzione di città sostenibili, inclusive, accessibili quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

12. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per ridurre lo spreco alimentare, la produzione di rifiuti, e il consumo sfrenato delle risorse naturali.

12.1 Questo, il tema gestione dello spreco e di un uso sostenibile ed adeguato delle risorse naturali, potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

12.2 Il tema della gestione dello spreco e di un uso sostenibile ed adeguato delle risorse naturali quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

13. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si adottino misure adeguate per combattere il cambiamento climatico e per fronteggiare le conseguenze di ogni forma di inquinamento.

13.1 Il tema del cambiamento climatico e dell'inquinamento potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

13.2 Il tema del cambiamento climatico e dell'inquinamento quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

14. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare in difesa dei fiumi, dei mari, degli oceani e per la gestione sostenibile di tutti gli eco-sistemi.

14.1 Questo tema della difesa delle acque e degli ecosistemi potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

14.2 Il tema della difesa delle acque e degli ecosistemi quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

15. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per gestire le foreste in modo sostenibile, per ridurre la desertificazione, e salvaguardare i nostri paesaggi.

15.1 Questo, il tema della gestione sostenibile degli eco-sistemi terrestri, delle foreste, delle zone verdi, potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

15.2 Il tema della gestione sostenibile degli eco-sistemi terrestri quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

16. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per ridurre lo sfruttamento, l'abuso, la corruzione, e la costruzione di società pacifiche a capaci di garantire equità, giustizia e partecipazione.

16.1. Questo, il tema della riduzione delle ingiustizie e della promozione della pace, potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

16.2 Il tema della riduzione delle ingiustizie e della promozione della pace quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

17. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per favorire forme di cooperazione internazionale, accordi fra tutti i paesi che facilitino scambi equi e uno sviluppo sostenibile globale.

17.1 Questo, il tema di una cooperazione internazionale di qualità, potrebbe interessare anche il tuo futuro ed influenzare la qualità della vita di coloro che ti vivranno accanto?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

17.2 Il tema di una cooperazione internazionale di qualità quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

CAREER ADAPT-ABILITIES INVENTORY
Soresi, Nota e Ferrari, 2012

Questo questionario considera le modalità con le quali le persone affrontano i cambiamenti e le transizioni (da una scuola ad un'altra; da un lavoro ad un altro; dalla scuola al lavoro). Ti preghiamo di leggere con attenzione l'elenco di abilità qui di seguito riportato e di indicare quanto ritieni di possedere ognuna di esse. Nel fornire le tue risposte tieni presente che:

- 1 sta per *“posseggo molto poco questa capacità”*;
- 2 sta per *“posseggo poco questa capacità”*;
- 3 sta per *“posseggo abbastanza questa capacità”*;
- 4 sta per *“posseggo molto questa capacità”*;
- 5 sta per *“posseggo moltissimo questa capacità”*.

Qui non ci sono risposte giuste o sbagliate; ciò che è importante è il tuo modo di pensare e di comportarti.

	1	2	3	4	5
1. Riflettere su come sarà il mio futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Rendermi conto che le scelte che faccio oggi influenzeranno il mio futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Prepararmi per il futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Diventare consapevole delle scelte formative e professionali che devo fare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Programmare come raggiungere i miei obiettivi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Preoccuparmi del mio futuro professionale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Essere perseverante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decidere autonomamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Assumermi la responsabilità delle mie azioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Difendere i miei punti di vista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Contare su me stesso/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Fare ciò che è giusto per me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Esplorare il mio ambiente di vita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Cercare opportunità che mi aiutino a crescere come persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Conoscere le alternative prima di fare una scelta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Considerare modi diversi di fare le cose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Cercare delle risposte agli interrogativi che mi pongo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Essere curioso/a a proposito di nuove opportunità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Essere competente nelle attività che devo fare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Essere coscienzioso/a e fare le cose bene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Imparare nuove abilità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Migliorare le mie abilità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Superare gli ostacoli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Risolvere problemi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Pensare di meno a me stesso/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Agire in modo benevolo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Andare d'accordo con tutti i tipi di persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Cooperare con gli altri in progetti di gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Fare la mia parte in un gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Fare mediazioni e patti con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Imparare ad essere un buon ascoltatore/una buona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Dare il mio contributo nella comunità in cui vivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Stare bene con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Condividere le mie cose con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Controllare le mie emozioni per il bene del gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LE MIE LIFE SKILLS
(Larios Team, revisione 2018)

Presentazione. Tutte le persone, pensando al proprio futuro, sperano di star bene e di sperimentare una qualità di vita soddisfacente. Ad auspicare tutto questo è anche l’OMS, l’Organizzazione Mondiale della Sanità, che, per la promozione del benessere raccomanda di prendersi cura di se stessi/e tramite il ricorso costante a quelle che ha denominato life skills. Come avrai modo di notare leggendo le descrizioni qui sotto riportate, molte di queste competenze, se sufficientemente sviluppate, potranno costituire anche dei veri e propri punti di forza per la riuscita scolastica e lavorativa.

Per consentirti di riflettere almeno un po’ sulle tue life skills, esse vengono introdotte da una breve descrizione degli ambiti ai quali generalmente si associano. Considerale una alla volta ed indica quanto ritieni di possederle ed averle già sviluppate scegliendo una delle seguenti alternative:

- Sono proprio al TOP:** ritengo di aver già sviluppato pienamente l’abilità considerata in quanto anche altre persone me la riconoscono;
- Sono OK,** per quanto riguarda questa abilità *me la cavo bene*;
- Per quanto riguarda questa abilità *me la cavo abbastanza bene*;
- Qui,** per questa abilità *incontro alcune difficoltà*;
- In questa abilità *incontro molte difficoltà*.

I contesti di vita sono e saranno sempre più eterogenei e multiculturali e potranno richiedere anche la capacità di **FORNIRE AIUTI E SUPPORTI E DI DIFFONDERE SENTIMENTI INCLUSIVI**. Potrà essere necessario, ad esempio, essere capaci di aiutare altre persone in difficoltà, dimostrare altruismo e solidarietà, diffondere fiducia e positività.

FORNIRE AIUTI E SUPPORTI E DIFFONDERE SENTIMENTI INCLUSIVI	In questo				
	<i>Sono proprio al TOP</i>	<i>Sono OK me la cavo bene</i>	<i>Me la cavo abbastanza bene</i>	<i>Incontro alcune difficoltà</i>	<i>Incontro molte difficoltà</i>
1. Aiutare chi è in difficoltà anche senza che abbiano richiesto esplicitamente aiuto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Parlare bene degli altri e in particolare di coloro che presentano più difficoltà.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Coinvolgere gli altri evitando che qualcuno venga lasciato solo/a o ai margini.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Utilizzare forme di cortesia e di rispetto anche nei confronti di chi proviene da altri paesi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Prendere le difese di coloro che possono aver subito ingiustizie e discriminazioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Con sempre maggiore insistenza verranno richieste alle persone anche **CAPACITÀ COLLABORATIVE** come il riuscire a lavorare assieme ad altri per il perseguimento di obiettivi comuni, il riuscire a ‘fare gruppo’ per ‘fare meglio’, stimando, valorizzando e riconoscendo anche il contributo di altri.

CAPACITÀ COLLABORATIVE	In questo				
	<i>Sono proprio al TOP</i>	<i>Sono OK me la cavo bene</i>	<i>Me la cavo abbastanza bene</i>	<i>Incontro alcune difficoltà</i>	<i>Incontro molte difficoltà</i>
6. Lavorare volentieri assieme ad altri fornendo i contributi necessari alla realizzazione di un progetto comune.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Fare squadra con gli altri e lavorare in gruppo per raggiungere importanti, impegnativi e complessi traguardi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Chiedere e fornire ad altri pareri, aiuti e consigli a proposito del da farsi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Individuare ed impegnarsi in compiti e responsabilità precise per aumentare la produttività di un gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Manifestare rispetto e stima per il lavoro degli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La realtà nella quale viviamo necessita per essere salvaguardata e consentire ancora la vita nella terra delle capacità di **AGIRE IN MODO SOSTENIBILE E DIFFONDERE IDEE DI SOSTENIBILITÀ**. Potrà essere necessario, ad esempio, essere capaci di ridurre gli sprechi, agire insieme ad altri per stimolare cambiamenti ecologici, diffondere visioni di sobrietà.

AGIRE IN MODO SOSTENIBILE E DIFFONDERE IDEE DI SOSTENIBILITÀ	In questo				
	<i>Sono proprio al TOP</i>	<i>Sono OK me la cavo bene</i>	<i>Me la cavo abbastanza bene</i>	<i>Incontro alcune difficoltà</i>	<i>Incontro molte difficoltà</i>
11. Ridurre gli sprechi di cibo, acqua, energia, ecc..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Far presente le problematiche associate allo sfruttamento delle risorse naturali e le ricadute per tutti e tutte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Coinvolgere altri nel contenimento dei consumi e nel valorizzare una maggiore sobrietà.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Partecipare ad azioni collettive in sostegno della vita nel pianeta, della pace, dei diritti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Collaborare a progetti che si occupano di ecologia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**RAGIONARE E PENSARE SAGGIAMENTE ...ANCHE A
PROPOSITO DI FUTURO
Di Maggio, Soresi, e Nota, 2018**

Per ragionare e pensare in modo costruttivo sul futuro, per interpretare correttamente gli scenari che ci si prospettano, ponderare le scelte e i passi da compiere, formulare previsioni pur nella consapevolezza che vi potranno essere elevati tassi di imprecisione e incertezza, c'è bisogno di efficaci ed efficienti strumenti di analisi e riflessione.

A tal fine può essere utile ricorrere alla nostra riflessività, al nostro pensiero critico e, soprattutto, allenarci a pensare 'saggiamente', tenendo cioè presenti più punti di vista anche se, a prima vista, potrebbero sembrare inconciliabili. Tutto questo potrebbe favorire l'elaborazione di scelte, idee e soluzioni integrate, complesse che potrebbero generare effetti e conseguenze positive per sé e per gli altri.

Istruzioni. Questo questionario ti propone una serie di affermazioni a proposito di come alcune studentesse ed alcuni studenti si accingono a ragionare sul proprio futuro. Leggi una frase alla volta ed indica quanto corrispondono anche al tuo modo usuale di pensare e comportarti.

Tieni presente che:

1 indica che la frase descrive **molto poco** il tuo modo usuale di pensare e comportarti;

2 indica che la frase ti descrive **poco**;

3 indica che la frase ti descrive **abbastanza**;

4 indica che la frase ti descrive **molto**;

5 indica che la frase ti descrive **moltissimo**.

	1	2	3	4	5
1. Penso molto alle cose perché so che raramente la prima impressione è quella giusta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sono una persona che nei rapporti con gli altri tende a rispettare i sentimenti e le idee degli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sono una persona che considera i propri giudizi provvisori, non definitivi e che, proprio per questo, è pronta a rivederli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Uno dei pochi convincimenti che penso di avere si riferisce al fatto che è facile sbagliare e che le cose che non si fanno a proposito di qualcosa sono decisamente tante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sono una persona alla quale piace conoscere il punto di vista altrui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sono solito/a pensare a modi diversi ed alternativi per risolvere problemi e difficoltà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sono pronto/a a rivedere le mie idee e soluzioni in presenza di nuove informazioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ricercò il punto di vista di chi non la pensa come me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Anche se non è sempre facile e possibile, cerco una soluzione che possa soddisfare sia me che gli altri.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Cerco di riflettere sui cambiamenti che potrebbero verificarsi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Sono una persona che medita e che punta a trovare una via di mezzo, una possibilità di accordo anche in presenza di situazioni e posizioni conflittuali.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Mi trovo spesso a dover ammettere che anch'io, al posto di altri, avrei detto o fatto le loro medesime cose.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. Prima di formarmi una opinione su un fatto, sia esso piacevole o spiacevole, sono solito/a chiedermi cosa potrebbe averlo generato.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Sono una persona che sta molto attenta quando si trova ad usare espressioni come <i>sempre, mai, tutti, tutte...</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Cerco di mettermi spesso nei panni degli altri per comprendere meglio ciò che provano.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16. Tendo spesso a dire che anche le mie opinioni e i miei giudizi possono essere di parte, parziali ed imperfetti.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. Quando mi faccio un'idea o penso di aver trovato una soluzione so che dovrò modificarle più volte prima di arrivare a quelle definitive.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. Sono solito/a chiedermi cosa potrebbero pensare o fare altre persone se fossero al mio posto.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19. Sono solito/a chiedermi, soprattutto quando sono particolarmente coinvolto/a, se una persona estranea e più distaccata potrebbe pensarla in modo diverso da me.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20. Sono una persona che pensa spesso a cosa potrebbe accadere in futuro, a come le cose potrebbero evolversi e cambiare.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21. Nel parlare di come mi sembrano le cose uso spesso il condizionale "sarebbe", "potrebbe essere", e questo perché ritengo che sia quasi impossibile conoscere veramente a fondo qualcosa o qualcuno.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22. Sono solito/a assicurarmi di avere capito bene il pensiero di chi mi sta di fronte prima di giungere ad una conclusione.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23. Mi impegno a ricercare soluzioni ed idee che possano aiutarmi a superare anche le difficoltà e i punti di vista diversi che posso avere con gli altri.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

24. Tendo a non ‘ripetermi’, a ricercare soluzioni diverse man mano che le cose cambiano e si evolvono.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25. Nelle mie relazioni tendo ad assumere la prospettiva di coloro che mi stanno di fronte.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26. Sono una persona che riflette spesso a proposito delle ragioni del proprio modo di comportarsi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. Quando mi trovo in presenza di una contrapposizione in primo luogo verifico se è possibile trovare un ragionevole compromesso.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28. Sono una persona che non esita a cambiare idea se mi fanno notare cose ed aspetti che non avevo considerato.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29. Cerco di fare del mio meglio per trovare un modo che soddisfi sia me che gli altri.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30. Sono una persona fermamente convinta che da uno stesso punto di partenza, da una medesima situazione, si possano registrare sviluppi e conseguenze anche molto diverse.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

LE SPERANZE DEGLI ADULTI

S. Soresi e L. Nota

Istruzioni

Nel pensare al proprio futuro è importante considerare ciò che si auspica e spera. Qui di seguito sono riportate alcuni auspici e speranze che più frequentemente hanno indicato persone che, come te, si sono trovate impegnate in un progetto di orientamento. Considerale una alla volta e indica quanto a tuo avviso sono presenti anche nel tuo attuale modo di pensare al futuro. Nel fornire le tue risposte tieni presente che:

1: sta per **‘Non la penso per nulla così’**

5: sta per **‘La penso così molto spesso’**

Puoi ovviamente utilizzare anche gli altri valori (2,3,4) che rappresentano le posizioni intermedie.

	1	2	3	4	5
1. Sento che riuscirò a cavarmela piuttosto bene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alla fine so che otterrò ciò che desidero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In futuro riuscirò a fare ciò che oggi non riesco a fare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ho la certezza che in futuro riuscirò a fare qualcosa di interessante per me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. In futuro lavorerò con persone che mi stimeranno molto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. In futuro sarò impegnato/a in progetti molto importanti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. So che un giorno vedrò realizzati i miei desideri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Se ci si impegnerà insieme sarà possibile rispettare l'ambiente e la natura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. In futuro sarò impegnata insieme ad altri in progetti importanti per il benessere di tutte le persone e della società.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. In futuro, lavorando insieme, faremo ciò che oggi ci sembra difficile, in termini di rispetto umano e ambientale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Collaborare insieme, invece che competere, ridurrà le ingiustizie e le guerre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. In futuro il rispetto dei diritti umani e l'uguaglianza tra le persone miglioreranno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sono convinta/o che in futuro diminuiranno le disuguaglianze e le discriminazioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GUARDARSI E GUARDARE CON INTERESSE E CURIOSITÀ

Ginevra, Soresi, e Nota, 2018

La realtà in cui viviamo è talmente complessa e variegata che nessuno può pretendere di riuscire, nel corso della propria esistenza, a conoscerla appieno e ad esaminarla compiutamente. Nonostante questo, è opportuno continuare a guardarsi attorno per ‘fare tesoro’ il più possibile di ciò che accade e ci accade. Per questo possiamo allenarci a raccogliere ed analizzare almeno le informazioni maggiormente rilevanti, a conoscere punti di vista e pareri diversi, a ‘vedere come stanno le cose’ sia nostre che altrui, grazie all’assunzione di un atteggiamento adeguatamente ‘curioso’ ed esplorativo.

Una ‘sana curiosità’, inoltre, potrebbe portarci a conoscere meglio le diverse offerte formative e professionali, ad individuare nuove traiettorie ed opportunità, a scoprire ‘dettagli’ che potrebbero condurci a generare nuove idee, ipotesi e possibilità persino molto originali.

Istruzioni. Con questo questionario ti invitiamo a riflettere a proposito dell’opportunità di guardare a te stesso/a e a ciò che ti circonda con attenzione, rispetto e curiosità. Qui di seguito troverai alcune frasi che hanno formulato alcune studentesse ed alcuni studenti che, come te, sono impegnati a progettare il proprio futuro. Leggile una alla volta ed indica quanto corrispondono attualmente al tuo modo usuale di pensare e comportarti.

Tieni presente che:

- 1** indica che la frase descrive **molto poco** il tuo modo attuale di pensare e comportarti;
- 2** indica che la frase descrive **poco** il tuo modo attuale di pensare e comportarti;
- 3** indica che la frase descrive **abbastanza** il tuo modo attuale di pensare e comportarti;
- 4** indica che la frase descrive **molto** il tuo modo attuale di pensare e comportarti;
- 5** indica che la frase descrive **moltissimo** il tuo modo attuale di pensare e comportarti.

	1	2	3	4	5
1. Quando mi imbatto in situazioni nuove mi guardo da ‘destra a manca’ perché non vorrei perdermi proprio nulla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Considero le novità e le situazioni imprevedute un’occasione da non perdere per saperne sempre di più.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quando incontro una nuova persona, mi piace cercare di conoscerla a fondo e saperne di più su di lei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quando sono impegnato/a in qualcosa di complesso o sfidante, che non conosco bene, cerco, prima di tutto, di saperne di più.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Cerco di conoscere i pensieri e i sentimenti degli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Generalmente cerco di fare cose o esperienze nuove.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mi incuriosisce il modo di pensare delle persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Considero le situazioni difficili come un'opportunità per crescere e imparare, anche a vantaggio del mio futuro.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Mi piace saperne di più a proposito delle ragioni per le quali alcune persone si comportano in modo, a prima vista, 'strano'.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Mi piace, nel limite del lecito, provare a fare un po' di tutto.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Tendo a farmi raccontare dagli altri ciò che pensano a proposito di fatti ed eventi controversi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Le esperienze sfidanti per il mio presente e il mio futuro non mi spaventano, anzi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. Mi piace dedicarmi ad attività che non avevo previsto o programmato.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Le solite compagnie non mi interessano molto, cerco più possibile di conoscere persone nuove.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

I BAMBINI CON DIFFICOLTÀ A SCUOLA

ISTRUZIONI

Sono qui di seguito presentate delle descrizioni di bambini che potrebbero essere inseriti nella sua classe. La preghiamo di leggere con attenzione e di rispondere alle domande di seguito riportate, relative al suo modo di pensare a riguardo.

Le risposte che saranno fornite sono vincolate dal segreto professionale e tutto ciò è tutelato dalle norme del codice penale. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ciò che interessa è unicamente il suo modo di pensare. La prego di fornire la sua risposta, indicando con una crocetta il valore che più si avvicina al suo modo di pensare, tenendo presente che può indicare valori da 1 a 7 (può usare anche valori intermedi).

Carla, una bambina di età simile a quella dei suoi studenti, ha una grave disabilità uditiva, oltre a non udire emette solamente alcuni suoni che spesso risultano essere difficilmente comprensibili. In aggiunta la bambina ha difficoltà nella lettura e nella comprensione di testi soprattutto argomentativi. Gli insegnanti che in passato hanno avuto Carla come allieva la descrivono come una persona con difficoltà nella comprensione e nell'espressione verbale, ma affermano anche che era una bambina tendenzialmente calma ed autocontrollata. Nella precedente esperienza scolastica, Carla ha partecipato attivamente alla vita della classe, manifestando interesse e motivazione, inoltre è stata descritta come una bambina volenterosa, che svolgeva e portava a termine ciò che gli veniva chiesto con chiare istruzioni scritte.

Pensando a Carla come a una possibile alunna inserita nella sua classe considera che:

1. le sue prestazioni scolastiche saranno	Molto scarse							Molto adeguate	
	1	2	3	4	5	6	7		
2. la sua propensione a fare errori sia	Molto scarsa							Molto consistente	
	1	2	3	4	5	6	7		
3. la sua capacità di considerare i dettagli sia	Molto scarsa							Molto consistente	
	1	2	3	4	5	6	7		
4. la probabilità che porti a termine un compito da sola sia	Molto scarsa							Molto consistente	
	1	2	3	4	5	6	7		
5. la probabilità che svolga adeguatamente le attività scolastiche sia	Molto scarsa							Molto consistente	
	1	2	3	4	5	6	7		
6. la necessità di ricevere aiuti e supervisione da altri bambini sia	Molto scarsa							Molto consistente	
	1	2	3	4	5	6	7		
7. la sua presenza riduca la possibilità di altri bambini di svolgere bene i loro compiti	Per nulla							Molto	
	1	2	3	4	5	6	7		
8. la probabilità che venga evitata dagli altri sia	Molto scarsa							Molto consistente	
	1	2	3	4	5	6	7		
9. la probabilità che venga benvoluta dagli altri sia	Molto scarsa							Molto consistente	
	1	2	3	4	5	6	7		
10. venga percepita come una 'risorsa' nel contesto scolastico	Per nulla							Molto	
	1	2	3	4	5	6	7		

Paolo è un bambino di età simile a quella dei suoi studenti, ha la Sindrome di Down e un ritardo mentale. Paolo ha difficoltà di lettura e di comprensione e gli insegnanti che in passato l'hanno avuto come allievo lo descrivono come un bambino con difficoltà nella comprensione e nell'espressione verbale, ma anche come un alunno molto socievole. Nella precedente esperienza scolastica Paolo era presente e partecipe alle diverse attività create, è stato inoltre descritto come un bambino simpatico, puntuale e preciso nei semplici compiti che doveva svolgere.

Pensando a Paolo come a un possibile alunno inserito nella sua classe considera che:

1. le sue prestazioni scolastiche saranno	Molto scarse 1 2 3 4 5	Molto adeguate 6 7
2. la sua propensione a fare errori sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5	Molto consistente 6 7
3. la sua capacità di considerare i dettagli sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5	Molto consistente 6 7
4. la probabilità che porti a termine un compito da solo sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5	Molto consistente 6 7
5. la probabilità che svolga adeguatamente le attività scolastiche sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5	Molto consistente 6 7
6. la necessità di ricevere aiuti e supervisione da altri bambini sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5	Molto consistente 6 7
7. la sua presenza riduca la possibilità di altri bambini di svolgere bene i loro compiti	Per nulla 1 2 3 4 5	Molto 6 7
8. la probabilità che venga evitato dagli altri sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5	Molto consistente 6 7
9. la probabilità che venga benvenuto dagli altri sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5	Molto consistente 6 7
10. venga percepito come una 'risorsa' nel contesto scolastico	Per nulla 1 2 3 4 5	Molto 6 7

Giorgia è una bambina di età simile a quella dei suoi studenti, con disturbi del comportamento. Giorgia ha difficoltà a mantenere la concentrazione durante le diverse attività, tende a perdere con una certa frequenza la pazienza e ad avere scoppi di ira. Gli insegnanti che in passato l'hanno avuta come allieva la descrivono come una bambina con delle difficoltà a relazionarsi con gli altri e che tende per questo a isolarsi, che comunque procedeva negli apprendimenti con una certa regolarità. Nella precedente esperienza scolastica, Giorgia era puntuale e desiderosa di partecipare agli impegni e alla vita scolastica; è stata descritto dagli insegnanti come una bambina che, se veniva stabilita una serie di attività da svolgere in modo personalizzato, portava a termine regolarmente il compito, chiedendo aiuto quando necessario.

Pensando a Giorgia come a una possibile alunna inserita nella sua classe considera che:

1. le sue prestazioni scolastiche saranno	Molto scarse 1 2 3 4 5 6 7	Molto adeguate
2. la sua propensione a fare errori sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5 6 7	Molto consistente
3. la sua capacità di considerare i dettagli sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5 6 7	Molto consistente
4. la probabilità che porti a termine un compito da sola sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5 6 7	Molto consistente
5. la probabilità che svolga adeguatamente le attività scolastiche sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5 6 7	Molto consistente
6. la necessità di ricevere aiuti e supervisione da altri bambini sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5 6 7	Molto consistente
7. la sua presenza riduca la possibilità di altri bambini di svolgere bene i loro compiti	Per nulla 1 2 3 4 5 6 7	Molto
8. la probabilità che venga evitata dagli altri sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5 6 7	Molto consistente
9. la probabilità che venga benvoluta dagli altri sia	Molto scarsa 1 2 3 4 5 6 7	Molto consistente
10. venga percepita come una 'risorsa' nel contesto scolastico	Per nulla 1 2 3 4 5 6 7	Molto

APPENDICE B

Traccia di INTERVISTA SEMISTRUTTURATA Pensare al futuro e al lavoro in tempi di COVID-19 Intervista per INSEGNANTI (La.R.I.O.S, 2020)

Dal 21 febbraio 2020 un virus (COVID-19 CORONAVIRUS) si è diffuso notevolmente. Ad oggi in Italia, sono state adottate misure restrittive e sono stati chiuse le scuole, le università e anche i posti di lavoro, e così via al fine di contenere l'infezione; è iniziata la fase 2, forse la ripartenza. Ci farebbe piacere ascoltare il suo punto di vista a riguardo, come è cambiata la sua vita di insegnante, e come sta cercando di continuare nonostante tutto la sua vita lavorativa o come sta pensando a ripartire, le strategie e i punti di forza su cui sta facendo leva per dare speranza al futuro.

Come anticipato le chiederemo di rispondere anche ad alcuni questionari per considerare i suoi pensieri e i suoi atteggiamenti nei confronti del mondo del lavoro, dell'inclusione, del futuro e della sua professione di insegnante. Così potremmo predisporre una relazione personalizzata, la quale sintetizzerà i punti di forza che emergono e che le invieremo ad un indirizzo mail da lei indicato entro circa due settimane.

Quanto dirà sarà considerato riservato e garantiamo sin d'ora l'anonimato. Desideriamo far presente che per tutto questo facciamo riferimento al Regolamento UE 2016/679 (Regolamento generale sulla protezione dei dati, in seguito Regolamento UE).

Cosa ne dice? Proseguiamo? *(Se sì)* Grazie per aver aderito all'iniziativa e per la possibilità di farci avere il suo punto di vista.

FASE DI APERTURA: CONDIZIONE ATTUALE

1. Come va? Come sta di salute?
2. Pensando al suo lavoro durante questa emergenza, si è modificato da un punto di vista quantitativo?

IL CORONAVIRUS

3. Cosa ne pensa di questa situazione, dell'emergenza coronavirus? Di ciò che ci è capitato?

4. Quali saranno a suo avviso le conseguenze di ciò che ci è capitato sul contesto scolastico?

APPROFONDIMENTI RELATIVI AL CONTESTO SCOLASTICO

5. Considerando questa emergenza e la sua vita da insegnante, ci sono stati dei cambiamenti? In questo periodo avverte delle difficoltà che prima non sentiva/sperimentava? Se sì, quali?

6. Sta percependo/sperimentando situazioni nuove da un punto di vista familiare? Quali?

7. Sta percependo/sperimentando situazioni nuove da un punto di vista personale, psicologico? Se sì, quali?

8. Sta percependo/sperimentando situazioni nuove da un punto di vista sociale? Se sì, quali?

9. Ha percepito/sperimentato o sta percependo/sperimentando situazioni nuove per quanto riguarda l'inclusione scolastica? Se sì, quali?

10. (Se la persona ritiene di trovarsi di fronte a nuove difficoltà) Considerando queste nuove difficoltà cosa sta facendo per farvi fronte?

11. (Se la persona ritiene di trovarsi di fronte a nuove difficoltà) Cosa la sta aiutando veramente in questo periodo? Ci sono cose nuove che sta facendo e che le servono?

12. Ci sono delle azioni/attività che il contesto scolastico in cui lavora (il suo contesto di lavoro) ha attuato e che la stanno aiutando? Se sì, quali? Perché la stanno aiutando?

13. Ci sono delle azioni/attività che il contesto scolastico in cui lavora (il suo contesto di lavoro) dovrebbe attuare per aiutarla maggiormente?

14. Ci sono delle azioni/attività che lei sta attuando per aiutare altre persone (ad es. altri insegnanti, studenti, ecc.)? Se sì, quali?

15. Pensando a tutto questo, e alle conseguenze che ha preso in esame parlando poco fa dell'emergenza Coronavirus, come realtà scolastica cosa si dovrebbe fare per far fronte ad almeno alcune di quelle conseguenze?

VISIONE DEL FUTURO

16. A differenza di ciò che pensava qualche mese fa, oggi cosa pensa del futuro?

17. A proposito della scuola, si parla spesso di pari opportunità, di inclusione e di eliminazione di ogni forma di discriminazione. Lei cosa pensa al riguardo? Quando, a suo

avviso, un determinato contesto scolastico dimostra di sostenere adeguatamente le pari opportunità, l'inclusione e di rifiutare ogni forma di discriminazione?

18. Come sa oggi si parla spesso di Sviluppo sostenibile...Lei cosa pensa al riguardo? Quando, a suo avviso, una crescita, uno sviluppo potrebbe essere considerato effettivamente sostenibile?

Nella scuola in cui lavora si riesce a fare qualcosa a proposito dello sviluppo sostenibile? È riuscito/a a contribuire con qualcosa di significativo a proposito dello sviluppo sostenibile? Se sì, di cosa si è trattato?

19. Considerando questa emergenza, come sarà, fra uno o due anni il futuro di chi lavora nel contesto scolastico?

20. Quali sono le sue speranze per il futuro?

FASE DI CHIUSURA

L'intervista è finita e le ricordo che i dati saranno trattati nel rispetto della privacy e garantendo l'anonimato. La ringrazio per aver partecipato all'intervista. Prima di chiudere, vorrei condividere con lei alcuni punti di forza e caratteristiche che sono emersi nell'intervista.