



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Research on inclusive teaching as a bridge between theory and practice: an exploratory survey of support teachers in training at the University of Foggia

La ricerca sulla didattica inclusiva come ponte fra teoria e pratica: un'indagine esplorativa sugli insegnanti di sostegno in formazione dell'Università di Foggia

di

Guendalina Peconio¹

guendalina.peconio@unifg.it

Luigi Traetta

luigi.traetta@unifg.it

Università di Foggia

Abstract:

This paper explores the fundamental contribution of scientific research in improving and informing instructional practice, with a focus on its application in heterogeneous classrooms. Through a critical review of the existing literature, the paper highlights how scientific research provides fundamental guidelines and insights into innovative teaching strategies and effective methodologies for addressing learners' individuality. With this in mind, an exploratory survey was conducted with 596 support teachers in training at the University of Foggia's TFA Support (F=81.9%) aimed at investigating attitudes and beliefs toward inclusive processes, through the SACI questionnaire (Castellana et al., 2023). The results show that 52% of the sample have never conducted trainings on inclusion processes and tools; 38.4% believe that it is more difficult to promote the participation of all students in a classroom where there are learners with different Educational Needs but that the heterogeneity of learning levels does not lead to slowdowns in teaching (43.6% of the sample).

¹ Il paragrafo 1 e 2 sono a cura del Prof. Luigi Traetta, i paragrafi 3 e 4 sono a cura della Dott.ssa Guendalina Peconio.

It emerges how scientific research is a driving force for the advancement of inclusive teaching practice, providing teachers with essential tools and resources to meet the challenges of heterogeneous classrooms.

Keywords: Inclusive teaching, support teachers in training, inclusive attitudes.

Abstract:

Il presente paper esplora il contributo fondamentale dell’Evidence Based Education e delle indagini sperimentali nel migliorare e informare la pratica didattica, con particolare attenzione alla sua applicazione nelle classi eterogenee. Attraverso una revisione critica della letteratura esistente, l’elaborato evidenzia come la ricerca scientifica fornisca fondamentali linee guida e approfondimenti su strategie didattiche innovative e metodologie efficaci per affrontare l’individualità degli apprendenti. In quest’ottica, è stata effettuata un’indagine esplorativa con 596 insegnanti di sostegno in formazione presso il TFA Sostegno dell’Università di Foggia (F=81,9%) atta ad indagare gli atteggiamenti e le credenze verso i processi inclusivi, attraverso il questionario SACI (Castellana et al., 2023). I risultati mostrano come il 52% del campione non abbia mai effettuato formazioni sui processi e gli strumenti di inclusione; il 38,4% ritiene che sia più difficile promuovere la partecipazione di tutti gli studenti in una classe dove ci sono allievi con Bisogni Educativi diversi ma che l’eterogeneità dei livelli di apprendimento non comporti rallentamenti nella didattica (43,6% del campione).

Emerge come l’Evidence Based Education e la sperimentazione nella pratica didattica costituisca un motore trainante per il progresso dei processi inclusivi, offrendo ai docenti strumenti e risorse essenziali per affrontare le sfide delle classi eterogenee.

Parole chiave: didattica inclusiva, insegnanti di sostegno in formazione, atteggiamenti inclusivi.

1. Introduzione

Alla soglia della quarta rivoluzione tecnologica, caratterizzata dall’avanzamento della digitalizzazione e dei sistemi cibernetici artificialmente intelligenti, il mondo della scuola, orientato a promuovere una didattica di qualità per tutti gli studenti, si interroga sui significati che afferiscono al tema dell’inclusione e delle pratiche didattiche più congeniali per rendere tale paradigma una realtà tangibile e fattuale. L’inclusione è definita come la pratica rivolta alla promozione delle differenze che caratterizzano tutti gli individui, implicante l’intenzione al riconoscimento dell’altro e la mitigazione dei pregiudizi che inducono all’emarginazione e all’esclusione delle persone (Dewsbury & Brame, 2019).

Alla stregua di quanto sostenuto da Freire (1970), oggi la scuola è chiamata a promuovere una didattica costruita attorno alle voci e alle vite degli studenti, basandosi su un dialogo sinergico, che metta in luce le problematiche che caratterizzano le loro vite, e che promuova la ricerca di strategie consone a risolverle, in modo da garantire il diritto all’autodeterminazione e alla costituzione, promozione e formazione dell’individualità in quanto esseri umani.

Per assicurare la piena inclusione degli studenti nei contesti scolastici, è necessario individuare metodologie e prassi in grado di tradurre i principi della didattica inclusiva in interventi capaci di incidere, fattualmente e positivamente, negli ecosistemi didattici.

Nell’intento di conseguire tale proposito, l’Evidence Based Education (EBE) assume un ruolo

centrale, fornendo un solido fondamento scientifico per le decisioni pedagogiche da intraprendere nei contesti didattici inclusivi, permettendo agli attori dell'educazione di rispondere in modo flessibile e adattivo alle esigenze sempre più eterogenee degli studenti (Mitchell & Sutherland, 2020).

Definita come "l'integrazione della saggezza professionale con la migliore evidenza empirica disponibile nel prendere decisioni su come impartire l'istruzione" (Whitehurst, 2002), l'EBE è un approccio educativo prudente poiché guidato dall'evidenza empirica; la sua applicazione si verifica quando i docenti selezionano metodi di insegnamento supportati da dati affidabili e validi e, successivamente, integrano, con discernimento, tali metodi in un curriculum adatto all'ambiente didattico specifico (Moran & Malott, 2004).

Da quest'analisi, emerge chiara l'affinità dell'EBE con i principi di individualizzazione e personalizzazione, tipici della pedagogia speciale e della didattica inclusiva, poiché nella sua integrazione metodologica e applicazione è riscontrabile una notevole attenzione alle specificità degli studenti e un adattamento dell'intervento didattico a queste.

Ciò che rende l'EBE particolarmente congrua a garantire la piena valorizzazione degli studenti è la sua capacità di quantificare e adattare gli interventi educativi alle esigenze e alle capacità reali degli studenti.

Alla luce di quanto esposto, si procederà dapprima con l'analisi dei contributi e dei vantaggi che l'EBE può apportare alla didattica inclusiva e, successivamente, verrà esposto uno studio che, secondo i principi sinora evidenziati, mira a promuovere una didattica di tipo inclusivo attraverso l'indagine ed il confronto con gli insegnanti di sostegno in formazione.

2. Il contributo dell'evidence based education alla didattica inclusiva

Nell'ambito della teoria storico-culturale, Lev S. Vygotskij propone il paradigma di un ambiente educativo e sociale che sia in grado di riconoscere e valorizzare le specificità e le peculiarità di ogni individuo (Rubtsov, 2017). Questo si realizza attraverso un coinvolgimento attivo del bambino nella costruzione delle proprie conoscenze (Maidin, 2020) e, al contempo, grazie a un adattamento dinamico dell'ambiente di apprendimento alle caratteristiche individuali del soggetto (Glassman, 2001). Da qui, l'assioma secondo cui l'apprendimento è il prodotto di un processo dal carattere prettamente sociale.

Circa un secolo dopo le influenti teorie dello studioso russo, che hanno gettato le basi per l'inclusione scolastica e sociale e stimolato profonde trasformazioni nella pedagogia e nella didattica speciale moderna, l'Italia e molti altri sistemi educativi nazionali stanno ancora lavorando per realizzare pienamente l'inclusività nelle loro strutture scolastiche.

Alla luce di ciò, viene da chiedersi cosa sia necessario fare per rendere realmente una scuola inclusiva. Fortunatamente, per rispondere a questa domanda, Vaughn e Schumm (1995) hanno delineato le caratteristiche e i principi fondamentali della scuola dell'inclusione. Tra questi si rinvengono: la selezione accurata degli insegnanti, la formulazione di una visione filosofica personale sull'inclusione, l'allocazione di risorse adeguate e l'investimento nel continuo sviluppo professionale.

Di vitale importanza per gli studiosi risultano quei modelli basati sulla scuola piuttosto che su soluzioni imposte dai distretti o dallo Stato, garantendo così un allineamento alle specifiche esigenze degli studenti.

Risultano inoltre di priorità assoluta l'attenzione costante alle necessità degli studenti, la valutazione

continua dell'efficacia delle pratiche didattiche e la progettazione di curricula che rispondano realmente alle esigenze dei discenti.

Tra gli approcci educativi che rispondono meglio a tali prerogative, contribuendo significativamente e concretamente alla promozione dell'inclusione in ambito scolastico e sociale, si riscontra l'EBE. Gli insegnanti hanno, infatti la responsabilità sia organizzativa che metodologica-didattica, ma spesso c'è una discrepanza tra quanto dovrebbero fare e ciò che effettivamente fanno in classe. È quindi essenziale formare insegnanti con competenze basate su evidenze scientifiche anziché solo sulle pratiche comuni, per migliorare sia la società in generale che la qualità dell'istruzione. Questa formazione è particolarmente importante per gli insegnanti che lavorano con studenti con bisogni educativi speciali (BES), poiché richiede sia competenze tecniche che relazionali per creare ambienti inclusivi. La ricerca educativa deve collaborare con le scuole per organizzare la formazione degli insegnanti, attraverso progetti che sviluppino soft skills e migliorino l'insegnamento e l'apprendimento degli studenti. Queste competenze, insieme alle hard skills, aiutano gli insegnanti a gestire efficacemente i processi educativi e a coinvolgere gli studenti con BES. Inoltre, esse guidano le decisioni degli insegnanti e contribuiscono alla qualità dell'interazione didattica, mantenendo un approccio scientifico, critico ed empirico (Traversetti & Rizzo, 2023).

Lo studio di Wilcox e colleghi (2021) fornisce un esempio di come l'Educazione Basata sull'Evidenza (EBE) e il Data Based Decision Making (DBDM), un processo di raccolta dati che verifica il progresso degli studenti verso obiettivi specifici nel rendimento scolastico e comportamentale, possano essere implementati per promuovere una maggiore inclusione sociale per gli studenti con disabilità intellettiva (ID). Gli autori hanno dimostrato che una pianificazione della transizione basata su obiettivi post-secondari osservabili e misurabili, costantemente monitorati per individuare eventuali modifiche necessarie al percorso di transizione; l'implementazione di un percorso di tirocinio che combina teoria e pratica; il coinvolgimento attivo delle famiglie nel processo di transizione; l'insegnamento di abilità sociali necessarie per le relazioni sul posto di lavoro; e la collaborazione con le agenzie comunitarie, possono garantire una transizione lavorativa e sociale efficace per gli studenti con ID verso l'età adulta.

Un altro studio che evidenzia l'efficacia dell'Educazione Basata sull'Evidenza (EBE) nel promuovere una maggiore inclusione per gli studenti con disabilità intellettiva (ID), contribuendo al contempo al benessere dei docenti, è quello condotto da Casale-Giannola e colleghi (2023).

La ricerca mette in luce il ruolo fondamentale della pratica basata sull'evidenza (EBP) nel mitigare le preoccupazioni dei docenti riguardo alla gestione delle esigenze degli studenti con ID nelle classi inclusive. Pratiche come l'uso di promemoria visivi, programmi visivi, rinforzi positivi e lo sviluppo di abilità di autodeterminazione sono state identificate come elementi chiave per migliorare il comportamento degli studenti con ID, riducendo il divario comportamentale tra loro e i loro coetanei. Secondo la ricerca, l'implementazione di pratiche EBE ha avuto un impatto positivo sul contesto scolastico, contribuendo a creare un clima più accogliente e determinando un aumento delle abilità sociali e delle interazioni positive tra pari.

Gli studi citati sono solo alcuni esempi di come l'Educazione Basata sull'Evidenza (EBE) possa avere un impatto positivo nelle istituzioni scolastiche, promuovendo un ecosistema più inclusivo e rispettoso delle specificità individuali. È importante sottolineare come, attraverso l'EBE, gli insegnanti possano acquisire strategie e tecniche per rendere le classi più inclusive. L'introduzione di tali pratiche nei percorsi di specializzazione sul sostegno potrebbe permettere ai partecipanti del TFA

di assimilare e implementare l'EBE nelle classi fin dall'inizio, portando a un miglioramento degli ambienti didattici in cui saranno chiamati a operare, a un aumento del proprio senso di autoefficacia nella gestione delle classi e a una maggior consapevolezza del proprio ruolo all'interno di esse (Coggi & Bellacicco, 2023).

Alla luce di quanto emerso, si auspica che l'EBE possa essere implementato quanto prima nei percorsi di formazione per insegnanti. Questo porterebbe a un cambiamento significativo della didattica in classe, promuovendo un maggiore benessere tra tutti coloro che vi operano e interagiscono, e contribuendo alla creazione di un ecosistema scolastico concretamente più inclusivo e attento alla valorizzazione delle specificità individuali (Batini, 2023).

Nel contesto dell'Evidence Based Education (EBE) e della ricerca-formazione rivolta agli insegnanti, l'inclusione rappresenta un tema centrale e di fondamentale importanza. La pratica educativa inclusiva si basa su evidenze empiriche e richiede un costante aggiornamento delle competenze degli insegnanti attraverso la ricerca e la formazione continua (Cottini, 2014). Gli insegnanti, nel loro ruolo cruciale di facilitatori dell'apprendimento, devono essere dotati delle conoscenze e delle competenze necessarie per promuovere l'inclusione di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro differenze individuali. La ricerca-formazione mira a fornire loro strumenti e strategie efficaci per affrontare le sfide legate all'inclusione in modo efficace ed equo (Nigris et al., 2020). Le indagini condotte con gli insegnanti sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione sono fondamentali per comprendere le loro percezioni, convinzioni e pratiche pedagogiche. Queste indagini possono rivelare punti di forza su cui costruire e aree di miglioramento su cui concentrarsi. Inoltre, consentono di identificare eventuali ostacoli o resistenze che potrebbero compromettere l'efficacia delle pratiche inclusive.

3. Lo studio

In linea con quanto emerso, è risultato quindi interessante approfondire la valutazione degli atteggiamenti e delle credenze degli insegnanti di sostegno in formazione presso l'Università di Foggia. In particolare, l'esigenza nasce dall'assunto che gli insegnanti siano una variabile fondamentale nella valutazione dei fattori ambientali condizionanti l'impatto ed il funzionamento dell'individuo (WHO, 2001). Indagare le dimensioni costitutive gli atteggiamenti inclusivi può, infatti, comportare un miglioramento del profilo culturale e professionale dei docenti di sostegno.

3.1 Obiettivo e domanda di ricerca

Sulla base di quanto riportato dalla letteratura e rispetto allo stato dell'arte individuato, è stata effettuata un'indagine esplorativa, di natura trasversale, finalizzata ad indagare le dimensioni cognitive, affettive e comportamentali afferenti agli atteggiamenti e alle credenze degli insegnanti di sostegno in formazione. La domanda di ricerca alla base dello studio mira ad esplorare la direzione da seguire per indagare i bisogni ed operare un miglioramento negli atteggiamenti e nelle credenze dei docenti coinvolti, sviluppando di conseguenza una didattica, all'interno del corso TFA Sostegno, che possa rispondere alle esigenze emerse.

3.2 Partecipanti e procedure

I partecipanti sono stati reclutati tra gli studenti iscritti al corso TFA Sostegno presso l'Università di Foggia nell'anno accademico 2022/2023. Lo studio è stato condotto attraverso la compilazione di un questionario self-report da parte dei partecipanti tramite la piattaforma Google Moduli.

Alla conclusione della procedura, il gruppo di studio che ha risposto alle domande inerenti alla sezione socio-demografica era composto da n=619 insegnanti (81,9% donne; 17,9% uomini) con un'età media di 39,7 anni (DS= 9,3). Per quanto riguarda il grado scolastico in cui lavorano, la maggioranza (91,6%) opera nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Riguardo all'esperienza generale di insegnamento, i dati indicano che il 58,3% dei docenti ha già insegnato e il 41,7% non ha alcuna esperienza in merito. In relazione a questo, è rilevante notare che è stato chiarito ai partecipanti privi di esperienza che avrebbero dovuto rispondere alle domande riguardanti le attività concrete presenti nel questionario, considerando l'esperienza di tirocinio. Inoltre, la maggioranza del gruppo (53,2%) degli insegnanti con esperienza didattica è docente di sostegno (vs 34,1% è docente curricolare). Si specifica, inoltre, che al termine della procedura sono state registrate 596 risposte, numero di riferimento del campione finale (n=596).

Tutte le caratteristiche socio-demografiche del campione sono riportate nella Tabella 1.

Tabella 1 – Caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti (n=619)

VARIABILI	N (%)
GENERE	
Donne	507 (81,9%)
Uomini	111 (17,9%)
GRADO FREQUENTATO	
Infanzia/Primaria	51 (8,2%)
Secondaria	502 (91,6%)
ESPERIENZA DI INSEGNAMENTO	
Sì	361 (58,3%)
No	258 (41,7%)
DISCIPLINA INSEGNATA	
Materia	132 (34,1%)
Sostegno	206 (53,2%)
Altro	49 (12,7%)

3.3 Strumenti

I dati sono stati reperiti attraverso un questionario self-report somministrato attraverso la piattaforma Google Moduli. Il questionario, oltre ad una sezione socio-demografica, ha incluso la scala di misura SACI – Questionario per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi (Castellana, De Vincenzo, Patrizi, Biasi, 2023).

La scala SACI è composta da un totale di 47 item e l'assunto teorico su cui si basa è il modello di tripartizione di Rosenberg e Hovland (1960) mentre l'operazionalizzazione fa riferimento alle dimensioni valoriali presentate, nel 2012, nel Profilo del Docente Inclusivo (2012). Il questionario si compone di 4 diverse scale:

- una scala di controllo atta ad indagare le credenze positive della dimensione cognitiva (10 item);
- una scala atta ad indagare le misconcezioni della dimensione cognitiva (10 item);
- una scala atta ad indagare la dimensione affettiva (12 item);
- una scala atta ad indagare la dimensione comportamentale (15 item).

Gli item sono valutati su una scala Likert a 5 punti (1= molto in disaccordo; 5=molto d'accordo).

3.4 Risultati e discussione

I dati raccolti sono stati analizzati mediante il software Excel, in particolare è stato effettuato il computo di frequenza e media delle variabili socio-demografiche e delle variabili di misura.

Dall'analisi dei dati emerge che il maggiore grado di accordo raggiunto sia quello dichiarato nelle risposte afferenti alle credenze positive della dimensione cognitiva (M=4,49; DS=0,11) (Tabella 2). Quest'ultima, come riferito anche dagli autori del questionario utilizzato, è una scala di controllo che propone credenze ampiamente accettate riguardo all'inclusione sociale su cui è probabile e prevedibile che ci sia un forte consenso, di conseguenza il risultato ottenuto permette di verificare la coerenza dei risultati del campione con i dati normativi di validazione della scala ma non apporta alcuna informazione all'indagine esplorativa in corso.

Tabella 2- Dimensione cognitiva – credenze positive

DIMENSIONE	MEDIA (DS)	RANGE
COGNITIVA – CREDENZE POSITIVE	4,48 (0,11)	1-5
ITEM		
Le pratiche e i processi inclusivi hanno ricadute positive su tutti gli studenti	4,43 (0,83)	1-5
È opportuno che gli alunni con BES condividano il più possibile le attività con i compagni di classe	4,56 (0,70)	1-5
È importante che i processi inclusivi siano indirizzati alla promozione dell'autonomia sociale dello studente con BES	4,63 (0,64)	1-5
L'inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali richiede un costante aggiornamento professionale di tutti gli insegnanti	4,59 (0,73)	1-5
Le pratiche inclusive promuovono un'interazione tra pari che migliora la comprensione e l'accettazione delle differenze tra tutti gli allievi	4,52 (0,76)	1-5
Una scuola inclusiva promuove la crescita di tutti gli studenti indipendentemente dalle loro capacità	4,51 (0,83)	1-5
Le pratiche inclusive promuovono la messa in atto di comportamenti socialmente appropriati tra tutti gli studenti	4,28 (0,83)	1-5
La valorizzazione degli interessi e dei punti di forza individuali degli studenti consente un raggiungimento più efficace dei traguardi formativi	4,36 (0,85)	1-5
La valutazione formativa e l'utilizzo del feedback sono strumenti funzionali al miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento e utili a garantire il successo formativo di tutti gli studenti	4,41 (0,77)	1-5
La promozione di pratiche inclusive in contesto scolastico contribuisce alla costruzione di un ambiente di apprendimento	4,47 (0,76)	1-5

aperto, diversificato, progettato per accogliere e valorizzare le differenze

Analizzando le misconcezioni connesse alla dimensione cognitiva, emerge come la media delle risposte ($M=2,78$; $DS=0,40$) rispecchi un grado quasi di indifferenza rispetto alla dimensione, in quanto la media riscontrata afferisce al punteggio *né in accordo né in disaccordo*. La presente dimensione ha indagato alcuni dei temi più delicati dell'attuale scenario scolastico inclusivo, in quanto presenta domande inerenti al grado di difficoltà di gestione delle classi eterogenee, alla percezione relativa all'aumento del carico di lavoro per l'insegnante quando si utilizzano metodologie innovative e si progetta un apprendimento di tipo personalizzato, alle difficoltà connesse alla valutazione individualizzata. Dall'analisi emerge, inoltre, come la maggiore difficoltà ($M= 3,45$; $DS=1,08$) sia connessa all'applicazione pratica dei processi inclusivi, in quanto, secondo l'indagine, gli stessi risultano piuttosto validi dal punto di vista

teorico ma concretamente vengono applicati solo in minima parte (Tabella 3).

Tabella 3- Dimensione cognitiva – misconcezioni

DIMENSIONE COGNITIVA – MISCONCEZIONI ITEM	MEDIA (DS) 2, 78 (0,40)	RANGE 1-5
È più difficile mantenere l'attenzione e promuovere la partecipazione di tutti gli studenti in una classe in cui sono presenti allievi con bisogni educativi diversi	3,09 (1,20)	1-5
L'eterogeneità dei livelli di apprendimento degli studenti in una classe e i diversi tempi di esecuzione comportano un rallentamento generale della didattica	2,70 (1,18)	1-5
Spesso rispettare i tempi degli studenti più deboli non permette di valorizzare le eccellenze	2,11 (1,20)	1-5
Lavorare in classi omogenee per livelli di apprendimento consente di ottenere migliori risultati nell'apprendimento	2,83 (1,31)	1-5
Prevedere attività di recupero con gli allievi con difficoltà di apprendimento richiede una onerosa e impegnativa rimodulazione della didattica di classe	3,01 (1,20)	1-5
Nella mia esperienza i processi inclusivi risultano validi da un punto di vista teorico, ma concretamente vengono applicati in minima parte	3,44 (1,08)	1-5
Le progettazioni e i piani di lavoro per gli studenti con BES in classe aumentano il carico di lavoro degli insegnanti	3,15 (1,10)	1-5
È più difficile mantenere il rispetto delle regole e gestire il comportamento degli studenti in una classe in cui sono presenti allievi con bisogni educativi diversi	2,65 (1,20)	1-5

L'eterogeneità dei livelli di apprendimento degli studenti in una classe crea difficoltà nell'organizzazione della didattica	2,58 (1,16)	1-5
La valutazione personalizzata degli studenti con BES crea incongruenze con i criteri di valutazione stabiliti per tutti gli studenti della classe	2,21 (1,18)	1-5

La dimensione affettiva (Tabella 4) ha esplorato due principali componenti: la prima si riferisce agli aspetti connessi alle possibili difficoltà riscontrate nella progettazione didattica e nella relazione con gli studenti con bisogni educativi diversi; la seconda area indaga le componenti relative agli stati di malessere che l'insegnante può sperimentare nella pratica professionale. Si evidenzia che la presente dimensione è costruita secondo una modalità maggiormente *riflessiva* rispetto alle altre, in quanto le credenze esplorate sono riportate in item rivolti in prima persona e si riferiscono strettamente al vissuto interiore di chi sta compilando il questionario (“*mi sento...*”; “*sento...*”; “*trovo...*”); viene meno, quindi, la componente di generalizzazione che caratterizza i quesiti sinora esplorati.

Dai dati analizzati è emerso che la media generale della dimensione è pari a $M=2,96$ ($DS=0,42$) manifestando, anche in questo caso, un posizionamento nella media della scala Likert proposta (*né in accordo né in disaccordo*). In linea a ciò, risulta utile indicare gli item che hanno riportato un punteggio medio più alto e meno alto nei questionari self-report. Gli item che presentano un livello più alto – e quindi maggiore frustrazione – sono relativi alla componente connessa alla pratica professionale. In particolare, gli stessi si riferiscono ad una bassa partecipazione dei colleghi nella progettazione didattica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali ($M=3,58$; $DS=1,19$); emerge, inoltre, il disagio esperito nel basso riconoscimento, in termini di ruolo e professionalità nel sostegno, da parte dei colleghi curriculari ($M=3,36$; $DS=1,22$). Le componenti che risultano meno presenti – in termini di malessere e disagio – sono connesse alla relazione con gli alunni con BES ($M=2,37$; $DS=1,18$) e al fornire agli stessi l'attenzione di cui necessitano ($M=2,42$; $DS=1,13$); il che rende evidente una certa sicurezza ed un senso positivo di autoefficacia per quanto concerne le interazioni e gli strumenti dei quali si è in possesso per promuovere un ambiente di apprendimento di tipo inclusivo.

Tabella 4 – Dimensione affettiva

DIMENSIONE	MEDIA (DS)	RANGE
AFFETTIVA	2,96 (0,42)	1-5
ITEM		
Mi sento disorientato/a nell'interazione con alunni con disabilità complesse	2,37 (1,18)	1-5
Trovo difficile dare ad ogni studente l'attenzione di cui ha bisogno	2,41 (1,13)	1-5
Mi sento in difficoltà quando non riesco a trovare un canale comunicativo che mi faccia entrare in relazione con gli studenti	3,30 (1,15)	1-5
Mi sento inadeguato/a quando non riesco a creare percorsi individualizzati/personalizzati efficaci per gli alunni con BES	3,14 (1,18)	1-5

Sento di non avere abbastanza conoscenze e competenze per insegnare a studenti con BES	2,55 (1,12)	1-5
Mi sento frustrato/a quando non riesco a trovare il modo per coinvolgere tutti gli studenti	3,21 (1,19)	1-5
Mi sento in difficoltà quando devo elaborare strategie diversificate per mediare le conoscenze e le abilità specifiche delle varie discipline	2,54 (1,10)	1-5
Mi sento a disagio quando il mio ruolo e la mia professionalità ed esperienza non sono sufficientemente riconosciuti dai colleghi	3,36 (1,22)	1-5
Mi sento frustrato/a quando avverto che c'è poca condivisione con i colleghi nella predisposizione delle progettazioni degli alunni con BES e molto viene delegato	3,58 (1,19)	1-5
Mi sento poco coinvolto/a nelle attività generali della classe e con poca autonomia di azione	2,56 (1,16)	1-5
Mi sento inadeguato/a quando non riesco a individuare le necessità degli studenti con difficoltà	3,15 (1,19)	1-5
Mi sento frustrato/a quando avverto una mancanza di supporto e di collaborazione nella gestione degli alunni più difficili	3,34 (1,21)	1-5

La dimensione comportamentale riporta ad un approccio completo e orientato al miglioramento continuo, fondato sulla riflessione critica, la collaborazione e l'impegno nell'assicurare un'esperienza educativa significativa, inclusiva e adatta alle esigenze degli studenti. In particolare, riflette una visione integrata e olistica dell'esperienza educativa. L'idea di un insegnante che si impegna in una continua riflessione e confronto sulle proprie pratiche pedagogiche è fondamentale per garantire un apprendimento significativo e inclusivo per tutti gli studenti. Il focus sulla mediazione per migliorare i processi inclusivi evidenzia un impegno attivo nell'eliminare le barriere all'apprendimento e nell'accogliere la diversità all'interno della classe. Questo richiede una consapevolezza profonda delle esigenze individuali degli studenti e delle strategie per supportarli efficacemente.

Lo sviluppo delle capacità metacognitive degli studenti sottolinea l'importanza di insegnare loro non solo *cosa* imparare, ma anche *come* imparare. Questo aspetto promuove l'autonomia e la responsabilità nell'apprendimento, preparando gli studenti ad affrontare sfide cognitive in modo più consapevole e efficace (Strollo & Capobianco, 2022). Ulteriore aspetto indagato è la collaborazione con il team di docenti, la quale evidenzia il valore del lavoro di squadra e dello scambio di idee all'interno della comunità educativa. L'approccio, declinato in questa dimensione, favorisce una pratica riflessiva e continua atta al miglioramento, consentendo agli insegnanti di imparare gli uni dagli altri e di adottare le migliori pratiche, in un'ottica di *lifelong learning* (European Agency, 2012). La dimensione comportamentale è quindi particolarmente declinata sull'azione che il docente intraprende per sviluppare le componenti sinora evidenziate. Dai dati riportati nella Tabella 5 emerge come, nel complesso, la presente area presenta una media piuttosto alta ($M=4,32$; $DS=0,08$), dimostrando un complessivo grado di accordo circa gli aspetti indagati. I punteggi più alti registrati si riferiscono a due principali aree: la prima ha indagato l'incoraggiamento, da parte del docente,

verso gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) a partecipare attivamente a tutte le attività della classe (M=4,41; DS=0,76). Ciò dimostra un forte senso di inclusività e un impegno a creare un ambiente di apprendimento equo e accessibile per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro diverse esigenze. Un altro item che ha presentato un punteggio piuttosto alto è relativo alla promozione di atteggiamenti di accoglienza e comprensione delle diversità in tutti gli studenti (M=4,44; DS=0,73). Tale impegno dimostra una consapevolezza dell'importanza dell'inclusività e del rispetto per le differenze all'interno della classe. Incentivare gli studenti a essere accoglienti e comprensivi verso i loro coetanei con background, abilità o punti di vista diversi non solo contribuisce a creare un ambiente di apprendimento più positivo e inclusivo, ma promuove anche valori fondamentali come la tolleranza e l'empatia (Gabrielli, 2020). Questo approccio non solo favorisce il benessere degli studenti all'interno della classe, ma li prepara anche ad affrontare in modo più consapevole e rispettoso la diversità che incontreranno nella società più ampia. Il livello di punteggi più bassi appare invece associato alle relazioni interpersonali con i colleghi. Risulta, infatti, che l'item con la media più bassa (M=4,12; DS=0,87) sia relativo al tentativo di coinvolgimento attivo del consiglio di classe nella progettazione didattica degli alunni con BES, seguito dal tentativo di supportare i colleghi nella progettazione didattica più stimolante e adeguata alla classe (M=4,24; DS=0,80).

Tabella 5 – Dimensione comportamentale

DIMENSIONE COMPORTAMENTALE	MEDIA (DS)	RANGE
ITEM		
Cerco di fare il possibile per incoraggiare gli studenti con BES a partecipare a tutte le attività della classe	4,41 (0,76)	1-5
Cerco di supportare i colleghi nella progettazione di una didattica più adeguata e stimolante per le capacità e le esigenze di tutti gli studenti	4,24 (0,80)	1-5
Presto attenzione ad adattare le mie tecniche di comunicazione per garantire a tutti gli studenti di poter comprendere ed interagire nella classe	4,34 (0,75)	1-5
Cerco di coinvolgere attivamente l'intero consiglio di classe nella progettazione didattica per gli alunni con BES	4,12 (0,87)	1-5
Cerco di mettere in luce il mio ruolo di mediatore e facilitatore per tutti gli studenti della classe	4,27 (0,81)	1-5
Presto attenzione alla predisposizione degli spazi per renderli accessibili ed adeguati a tutti gli studenti	4,30 (0,77)	1-5
Cerco di promuovere atteggiamenti di accoglienza e comprensione delle diversità altrui da parte di tutti gli studenti	4,44 (0,73)	1-5

Cerco di condividere con i colleghi buone pratiche per i percorsi individualizzati al fine di migliorare le progettazioni di classe e lo svolgimento delle attività formative	4,27 (0,78)	1-5
Nella conduzione delle attività con gli studenti cerco di stimolarli a sperimentare soluzioni senza che si sentano giudicati, in modo da valorizzare l'errore e l'esperienza	4,40 (0,74)	1-5
Cerco di supportare le attività didattiche con gli studenti proponendo compiti stimolanti che li spingano a migliorare e ad andare oltre le capacità possedute al momento	4,36 (0,75)	1-5
Nella progettazione delle attività didattiche cerco di creare collegamenti tra le esperienze oggetto di studio e l'utilizzo delle stesse nella realtà quotidiana	4,36 (0,73)	1-5
Quando seguo gli studenti nelle loro attività, cerco di suggerire traiettorie e strategie alternative se quelle adottate non funzionano	4,31 (0,76)	1-5
Cerco di approfondire nuove metodologie didattiche che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento	4,32 (0,78)	1-5
Presto attenzione alla personalizzazione delle procedure valutative al fine di garantire il successo formativo di tutti gli studenti	4,32 (0,77)	1-5
Cerco di collaborare allo svolgimento della didattica di classe rendendomi parte attiva di ogni intervento educativo	4,29 (0,80)	1-5

4. Conclusioni

Naturalmente, lo studio non è esente da limiti e gli stessi possono essere identificati considerando la rappresentatività del campione e la sua composizione socio-demografica. In particolare, il basso numero di uomini nel campione (17,9%) può limitare la generalizzabilità dei risultati, poiché non riflette pienamente la diversità di genere presente nel corpo insegnante. Inoltre, l'esiguo numero di insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria nel campione (8,2%) può influenzare la validità esterna dello studio, poiché non tiene conto delle specificità di queste fasce scolastiche.

Per mitigare questi limiti e migliorare la rappresentatività del campione, potrebbero essere intraprese diverse strategie future. Ad esempio, potrebbe essere implementata una strategia di campionamento più mirata che miri a coinvolgere una più ampia varietà di insegnanti, compresi uomini e professionisti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Questo potrebbe includere l'uso di strategie di campionamento stratificato per garantire una rappresentazione equilibrata di tutte le categorie di insegnanti. Inoltre, potrebbero essere condotte indagini qualitative supplementari per approfondire le prospettive e le esperienze specifiche degli insegnanti sottorappresentati nel campione, al fine di ottenere una comprensione più completa delle dinamiche in gioco nell'educazione inclusiva. Inoltre, sarebbe utile includere una maggiore diversità geografica nel campione, considerando che le esperienze e le sfide legate all'inclusione possono variare significativamente da regione a regione. Integrare una rappresentanza più ampia di insegnanti provenienti da contesti urbani, rurali e suburbani potrebbe fornire una visione più completa delle pratiche e delle sfide

nell'educazione inclusiva. Un ulteriore limite può essere identificato considerando l'utilizzo di una scala a 5 punti nella valutazione delle risposte dei partecipanti. La presenza di una risposta neutra al centro della scala, cioè il valore 3 (né in accordo né in disaccordo), potrebbe aver influenzato il modo in cui i partecipanti hanno espresso le proprie opinioni. Questo potrebbe aver portato a una tendenza dei partecipanti a posizionarsi frequentemente su questa risposta neutra, compromettendo la variabilità delle risposte e riducendo la sensibilità delle misurazioni. Tale tendenza verso il centro della scala potrebbe aver reso più difficile discernere i veri livelli di accordo o disaccordo dei partecipanti rispetto alle domande poste, limitando così la precisione delle analisi condotte. Inoltre, potrebbe aver distorto l'interpretazione dei risultati, poiché le risposte neutre non forniscono una chiara indicazione dell'opinione del partecipante. Ai fini di moderare il presente limite, potrebbe essere utile considerare, in futuro, l'utilizzo di scale di valutazione con un numero dispari di categorie o eliminare completamente la risposta neutra, inducendo i partecipanti a esprimere un'opinione positiva o negativa. In alternativa, potrebbe essere utile fornire istruzioni chiare ai partecipanti sull'utilizzo della scala e sull'importanza di evitare risposte neutre quando possibile, incoraggiando una maggiore riflessione e una risposta più accurata alle domande poste.

L'analisi delle varie dimensioni nell'ambito della presente ricerca rivela una serie di sfide e punti di forza che influenzano l'efficacia e la qualità dell'esperienza educativa per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). Una delle principali sfide che emergono è la difficoltà nell'applicare concretamente i processi inclusivi nella pratica quotidiana. Questo suggerisce la necessità di un supporto più efficace e di formazione continua per gli insegnanti al fine di tradurre la teoria dell'inclusione in azioni concrete che beneficino tutti gli studenti (Pugnaghi, 2020).

Nella dimensione affettiva, si osserva una maggiore frustrazione riguardo alla partecipazione dei colleghi nella progettazione didattica con gli studenti BES, insieme a un riconoscimento ridotto del ruolo e della professione dell'insegnante di sostegno. Tuttavia, è incoraggiante notare che vi è meno frustrazione nella relazione con gli studenti e nell'offrire loro attenzione. Ciò suggerisce che, nonostante le sfide nell'ambito organizzativo e professionale, l'empatia e l'attenzione verso gli studenti BES rimangono prioritarie per gli insegnanti in linea con quanto riscontrato da Canevaro e Ianes (2024).

La dimensione comportamentale evidenzia un positivo incoraggiamento ai ragazzi con BES e una buona promozione di atteggiamenti di accoglienza e comprensione, sia con gli studenti che con i colleghi. Tuttavia, si osserva una minore efficacia nel coinvolgere il consiglio di classe nella progettazione degli studenti BES e nel supportare i colleghi nella progettazione di una didattica più stimolante per l'intero gruppo classe. Ciò sottolinea l'importanza di promuovere una cultura collaborativa all'interno della comunità educativa, dove tutti gli attori sono coinvolti attivamente nel supportare e facilitare l'apprendimento degli studenti con BES. In conclusione, l'analisi delle diverse dimensioni mette in luce l'importanza di affrontare le sfide emerse attraverso una combinazione di formazione, supporto e promozione di una cultura inclusiva e collaborativa all'interno della scuola. Solo così si potranno massimizzare le opportunità di apprendimento e sviluppo per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro esigenze individuali.

L'evidenza di alti punteggi nell'azione nella dimensione comportamentale e contemporaneamente alti livelli di malessere e frustrazione nella dimensione affettiva, soprattutto nei rapporti con i colleghi, solleva delle importanti riflessioni sullo stato emotivo e relazionale degli insegnanti nell'ambito dell'educazione inclusiva. Da un lato, i risultati suggeriscono che gli insegnanti mostrano un forte

impegno e una motivazione a promuovere pratiche inclusive e a supportare attivamente gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). Questo è indicato dai punteggi elevati nella dimensione comportamentale, che evidenziano un'azione concreta e un incoraggiamento positivo nei confronti degli studenti. D'altra parte, l'esperienza di malessere e frustrazione nella dimensione affettiva, soprattutto nei rapporti con i colleghi, suggerisce che ci sono delle dinamiche interpersonali complesse che possono influenzare negativamente il clima lavorativo degli insegnanti. Ciò può essere dovuto a una serie di fattori, come la mancanza di supporto da parte dei colleghi, la mancanza di comprensione o collaborazione nel contesto lavorativo, o problemi più ampi legati alla cultura organizzativa della scuola. Per affrontare efficacemente questo contrasto tra azione e malessere emotivo, è fondamentale condurre ulteriori studi per indagare le cause profonde di questa dinamica. Questo potrebbe coinvolgere interviste qualitative per esplorare più approfonditamente le esperienze e le percezioni degli insegnanti, così come analisi più approfondite dei fattori organizzativi e relazionali che possono influenzare il benessere degli insegnanti.

Solo comprendendo appieno le cause di questo malessere emotivo, sarà possibile sviluppare strategie efficaci per promuovere un ambiente lavorativo più sano e supportare meglio gli insegnanti nell'affrontare le sfide legate all'inclusione. Questo è cruciale per garantire che gli insegnanti possano continuare a svolgere il loro ruolo in modo efficace e soddisfacente, contribuendo al successo e al benessere degli studenti BES e di tutta la comunità scolastica.

Riferimenti bibliografici:

- Batini, F. (2023). Presentazione del numero monografico speciale "Ricerca educativa e formazione degli insegnanti". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15 (25), 3-5.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2024). *Un altro sostegno è possibile: Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Castellana, G., De Vincenzo, C., Patrizi, N., & Biasi, V. (2023). La scala SACI: Questionario per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (30), 110-128.
- Coggi, C., & Bellacicco, R. (2023). Per l'inclusione: fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali. *Per l'inclusione*, 1-295.
- Cook, L. & Friend, M. (1995) 'Co-teaching: guidelines for effective practice.' *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), pp. 1–12.
- Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- d'Alonzo, L. (2016). La differenziazione didattica per l'inclusione. *Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Dewsbury, B., & Brame, C. J. (2019). Inclusive teaching. *CBE—Life Sciences Education*, 18(2), fe2.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*.
- Ferrari, L., Nenzioni, M., & Marotti, B. (2020). Digital Storytelling e inclusione scolastica: come ridurre stereotipi e pregiudizi col supporto di tecnologie digitali. *SIRD*, 99-103.
- Gabrielli, S., Szpunar, G., & Livi, S. (2020). Ridurre il pregiudizio implicito in classe per favorire l'inclusione: un percorso di formazione con gli insegnanti pre-servizio. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1).

- Galanti, M. A., Giaconi, C., & Zappaterra, T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 007-014.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher*, 30, 14 - 3.
- Lanterman, C.S., Lockwood, A.B., Sealander, K.A., Winans, S., & Novelli, M. (2021). Expanding the gaze and moving the needle: Inclusion for students with EBD. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65, 185 - 193.
- Lucisano, P. (2020). La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Italian Journal of Educational Research*, (24), 9-12.
- Maidin, R. (2020). VYGOTSKY SOCIOCULTURAL APPROACH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. *International Journal of Modern Education*.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Moran, D. J., & Malott, R. W. (Eds.). (2004). *Evidence-based educational methods*. Elsevier.
- Morganti, A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione* (pp. 7-176). Carocci.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- Paulo, F. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder, 19.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 82-108.
- Rubtsov, V.V. (2017). Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up. *Cultural-Historical Psychology*, 12, 4-14.
- Strogilos, V., & King-Sears, M. E. (2019). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti. *Nuova Secondaria*, 39(6), 242-252.
- Traversetti, M., & Rizzo, A. L. (2023). Per una riflessione su formazione degli insegnanti e didattica inclusiva. Alcuni dati di ricerca di un progetto nazionale sulla comprensione del testo. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25 (supplemento)), 68-87.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(5), 264-270.
- Whitehurst, G. J. (2002, October). *Evidence-based education. Presentation at the Student Achievement and School Accountability Conference*. Retrieved 02/03/2023 from www.ed.gov/offices/list/ies/director.html
- Wilcox, G., Fernandez Conde, C., & Kowbel, A. (2021). Using evidence-based practice and data-based decision making in inclusive education. *Education Sciences*, 11(3), 129.
- Zanazzi, S. (2020). Non mollare mai quel filo. La riflessività biografica in una ricerca-formazione per l'inclusione. *SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA*, 2, 321-330.