

Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale

Teachers' attitudes towards inclusion and disability: an international look

Andrea Fiorucci / Università del Salento / andrea.fiorucci@unisalento.it

The processes related to acceptance and inclusion of disabled person permeate and characterize the school contexts, acting, consequently, on the whole educating community. Specifically, the paper aims to explore and describe the teachers' representations and attitudes about disability and inclusion, providing a photography of the paths and research instruments that characterize the international scientific debate.

Numerous researches examine, on the one hand, teachers' reticence towards a model inclusive school, on the other hand, they represent the prodromes of a cultural change that is revolutionizing suddenly the world of education.

Teachers' attitudes are a complex and extensive cognitive capital: they represent both a thermometer that indicates and records the change, and the cultural humus within which it may find acceptance and implementation.

Key-words: Teachers' attitudes, Inclusion, Disability, Education, Diversity.

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

1. La scuola come un contesto culturale e simbolico-relazionale

Pensare alla scuola come a un contesto (Ligorio, Pontecorvo, 2010) piuttosto che come a un luogo fisico di trasmissione, induce a riflettere sulle dinamiche e sulle relazioni che inevitabilmente abitano e co-condizionano, come una gestalt, l'intero ambiente scolastico. Il costruttivismo storico-culturale di Vygotskij (1980) e quello socio-culturale di Bruner (1997) hanno evidenziato le falle di un sistema educativo basato su logiche trasmissive e mono vettoriali ribadendo che il sapere è frutto di una costruzione partecipata, un sapere che investe l'intera identità del formando e del formatore. I nessi che intercorrono tra processi di apprendimento e quelli identitari hanno caratterizzato le riflessioni scientifiche di numerosi autori (Bruner, 1997; Wenger, 1998; Hermans, 1996, Gergen, 1991), determinando lo sviluppo di diverse teorie, tutte finalizzate a rimarcare l'indissolubile relazione che esiste tra ciò che impariamo e ciò che siamo o vogliamo diventare. La scuola, come afferma Ligorio (2010), "è il luogo dove non solo impariamo a scoprire chi siamo, ma anche chi potremmo essere [...] è dove costruiamo i nostri sé possibili" (p. 103).

È un contesto culturale e simbolico-relazionale all'interno del quale si generano incontri/scontri tra sistemi di credenze e modelli culturali della diversità di cui i docenti sono portatori e che condizionano i modelli culturali degli allievi, all'interno di una relazione educativa che si configura come asimmetrica (Selleri, 2006) e, in quanto tale, capace o di creare/agevolare incontri significativi e processi dialettici, o, al contrario, dinamiche conflittuali che consolidano le distanze intergenerazionali.

Gli insegnanti, nello specifico, possono contribuire con i loro atteggiamenti a predisporre un terreno fertile sul quale possono proliferare comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti del diverso o, di contro, 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.

La letteratura scientifica di riferimento non solo conferma questo duplice ruolo rivestito dal corpo docente, ma offre una fotografia delle loro rappresentazioni e dei loro atteggiamenti (Boyle et al., 2013; de Boer et al., 2010; Donnelly, Watkins, 2011; Forlin, 2012).

Nello specifico, la riflessione che qui si presenta, intende esplorare e descrivere, in un'ottica internazionale, le rappresentazioni e gli atteggiamenti degli insegnanti riguardo alla disabilità e all'inclusione. In ottemperanza alle differenze che caratterizzano le politiche di inclusione scolastica in Europa e in altre culture¹, si preferisce offrire una fotografia delle variabili che in generale influenzano i modelli culturali dei docenti. Per quanto concerne il contesto italiano, si rimanda ad un'analisi della letteratura scientifica di

1 Cfr. Lascioli (2007), Goussot (2007), Donnelly & Watkins, (2011) e Forlin (2012).



riferimento² e a un successivo lavoro sperimentale finalizzato a indagare, in un contesto locale, gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione.

2. Il mare magnum degli atteggiamenti

Gli studi e le ricerche empiriche sugli atteggiamenti in ambito psico-sociale hanno determinato un nutrito dibattito scientifico che, da quasi un secolo, produce riflessioni e teorie inerenti a questo specifico campo di ricerca. Infatti, il termine atteggiamento rimanda a un mare magnum di significati, pur conservando una solida identità epistemologica.

Thomas e Znaniecky (1918) sono stati i primi autori a parlare di atteggiamenti asserendo che essi rappresentano processi di conoscenza sociale che determinano l'azione. In seguito, lo studioso Allport (1935) definirà l'atteggiamento come "uno stato mentale neurologico di prontezza, organizzato attraverso l'esperienza, che esercita un'influenza direttiva o dinamica sulla risposta dell'individuo nei confronti di ogni oggetto o situazione con cui entra in contatto" (p. 798).

Pur riconoscendo il valore delle intuizioni di questi autori, la definizione che meglio descrive il concetto di atteggiamento, in una accezione più moderna e specifica, è quella proposta dagli studiosi Eagly e Chaiken (1998): "una tendenza psicologica che si esprime valutando una determinata entità con un certo grado di favore o sfavore" (p. 1).

Questa definizione, seppur nella sua essenzialità, è molto chiara e focalizza l'attenzione su due elementi costitutivi dell'atteggiamento: l'oggetto e la valutazione.

L'oggetto dell'atteggiamento può essere rappresentato da oggetti, individui, elementi astratti, attività, gruppi etc. Per questo motivo, alcune tipologie di atteggiamenti assumono connotazioni ed etichette specifiche. Per esempio l'autostima è l'atteggiamento verso se stessi, i valori sono gli atteggiamenti verso oggetti astratti e i pregiudizi sono gli atteggiamenti verso particolari gruppi sociali.

L'aspetto valutativo, che qualifica tutti gli atteggiamenti, è caratterizzato secondo il modello tripartitico proposto da Rosenberg e Hovland (1960) dalla componente cognitiva, che riguarda le conoscenze e le credenze che possediamo relativamente all'oggetto, da quella affettiva, che implica le emozioni e i sentimenti provocati dall'oggetto e, infine, da quella comportamentale che attiene alle azioni di avvicinamento o evitamento rivolte all'oggetto.

La specificità del contributo che qui si propone indirizza la riflessione sulla misurazione degli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità.

In continuità con le idee di Eagly e Chaiken (1993) annovereremo nella macrocategoria degli atteggiamenti il pregiudizio – una tendenza psicologica finalizzata a valutare (quasi sempre negativamente) persone afferenti ad altri gruppi sociali che vengono percepiti come diversi da noi – lo stereotipo – nucleo cognitivo del pregiudizio (Mazzara, 1997) – e le discriminazioni – reazioni di tipo affettivo e comportamentale.

2 Cfr. Cornoldi et al. (1998), Vianello, Moalli (2001), Zambelli, Bonni (2004), Ianes et al. (2010) e Canevaro et al. (2011).

Inoltre, faremo riferimento alla teoria delle rappresentazioni sociali elaborata Moscovici (1961, 1984): un sistema complesso di atteggiamenti e valori che permettono alle persone di comunicare e di capirsi secondo un codice sociale condiviso.

3. Variabili che influenzano gli atteggiamenti degli insegnanti

Sebbene la legislazione orienti e condizioni le politiche educative in materia di inclusione, la vera battaglia del cambiamento ha origine e si gioca sul campo; il contesto scolastico diviene, così, crocevia di incontri e scontri di modelli culturali della diversità che “contaminano” non solo la prassi educativa, ma il modo di vivere e pensare la scuola.

Gli atteggiamenti del personale scolastico, nello specifico del corpo docente, verso l’inclusione e la disabilità rappresentano il termometro che misura tale cambiamento.

Prendiamo in esame le variabili che influenzano maggiormente gli atteggiamenti degli insegnanti.

– *Percezione dell’inclusione e relazione educativa*

Numerosi studi internazionali si sono focalizzati sulla relazione causale che esiste tra gli atteggiamenti degli insegnanti e il successo/sviluppo dell’inclusione nel contesto scolastico (Ringlaben, Griffith, 2008; Daane et al., 2001; Kavale, 2002; Forlin, 2011, 2012; Avramidis, Sutherland, 2002).

Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi (Sze, 2009; Winzer et al., 2000), mentre quelli di chiusura e rinuncia sovente, determinano una ferita nella relazione educativa (Campbell, Gilmore, 2003; Cook et al., 2000), generando nel discente con bisogni specifici scoraggiamento e sentimenti di rifiuto nonché di disconferma e di demotivazione. Gli atteggiamenti negativi, inoltre, rendono meno efficaci le strategie didattiche e compromettono gli apprendimenti (Bender et al., 1995), alimentando un clima di segregazione ed esclusione (Darrow, 2009; Kavale, 2002).

La relazione con gli alunni con disabilità, in ogni caso, disorienta e genera nei docenti paura e fragilità nonché sentimenti di compassione/evitamento o di iperprotezione/ingerenza (Daane et al., 2001). Molti docenti, anche i più aggiornati, ritengono di non possedere le competenze necessarie e idonee per rispondere alle differenti esigenze degli studenti con disabilità (Lohrmann, Bambara, 2006; Shade & Stewart, 2001) e sovente, denunciano una mancanza di supporto da parte dell’istituzione scolastica (dirigenti, insegnanti e personale scolastico) (Snyder, 1999).

– *Gravità e tipologia del deficit*

In relazione alle differenze che abitano il mondo della diversità/disabilità a scuola, la ricerca scientifica ha dimostrato che gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dal tipo e dalla gravità di disabilità dello studente (Campbell, Gilmore, 2003; Jobe, Rust, 1996; Koutrouba et al., 2006): a una maggiore complessità del



deficit, di solito, corrispondono atteggiamenti di ritrosia e inadeguatezza, mentre a un deficit lieve o un disturbo specifico dell'apprendimento, atteggiamenti assertivi e propositivi.

Gli studenti con disabilità intellettive, comportamentali o multiple determinano maggiore preoccupazione (Sze, 2009; Winzer et al., 2002; Cook, 2001).

Oltre alla gravità nosografica, la variabile che esercita un ruolo decisivo sull'esito e sullo sviluppo della relazione educativa è la compromissione dell'interazione: le difficoltà inerenti alla comunicazione e al linguaggio rappresentano i maggiori ostacoli e gli elementi che rendono monco e problematico il lavoro di prossimità.

– *Special education teacher e general education teacher*

Gli special education teacher mostrano atteggiamenti più positivi verso l'inclusione (Jobe, Rust, 1996) a differenza dei general education teacher che vedono negli alunni disabili una minaccia e un ostacolo alla propria didattica (Rheams, Bain, 2005). Tale squilibrio si ripropone anche nel contesto italiano nel rapporto docenti curricolari docenti di sostegno (Ianes et al., 2010). Tutti gli insegnanti condividono preoccupazioni simili rispetto all'attuazione dell'inclusione: credono che gli studenti con disabilità non riceveranno un'istruzione efficace in una classe inclusiva e che questo potrà ledere la loro autostima e ostacolare il processo di apprendimento (Boyle et al., 2013).

– *Ordine di scuola e disciplina insegnata*

Per quanto concerne l'ordine di scuola, gli insegnanti di scuola primaria tendono ad avere atteggiamenti più positivi verso l'inclusione (Monsen, Frederickson, 2004; Winzer et al., 2000; Ianes et al., 2010), mentre nella scuola di secondo grado è più probabile incontrare atteggiamenti negativi e di disappunto (Jobe, Rust, 1996; Vianello, Moalli, 2001).

Ciò può essere attribuito sia alla quantità e alla qualità di tempo che i docenti di scuola primaria passano con i loro alunni, sia all'atteggiamento materno (o paterno) che caratterizza la relazione didattica ed educativa in questo ordine di scuola. Il bambino con disabilità, infatti, è oggetto di numerose attenzioni che includono quelle riguardanti il mondo dell'infanzia e quelle relative al mondo dello svantaggio, mentre l'adolescente/adulto disabile, sebbene, sia spesso oggetto di processi di "infantilizzazione", rimane sempre una persona adulta con delle esigenze e caratteristiche che collidono o poco si conciliano con il setting scolastico.

Gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, inoltre, sono, in misura maggiore, assoggettati alla corsa affannosa dei programmi didattici, motivo per il quale essi considerano la specificità/difficoltà di apprendimento o la disabilità di un alunno una causa di rallentamento o aggravio di lavoro invece che una risorsa.

Anche la disciplina scolastica insegnata, secondo studi sperimentali (Ellins, Porter, 2005; Kirch et al., 2005), influenza gli atteggiamenti: gli insegnanti di inglese, matematica, scienze, musica incontrano maggiori difficoltà nella didattica disciplinare in quanto essa è caratterizzata da saperi altamente codificati (simboli matematici, note musicali etc.), ma non necessariamente inconciliabili con i bisogni educativi speciali.

Tuttavia, tali ostacoli di natura, quasi sempre, didattica e non epistemologica rischiano di condizionare le prestazioni e gli apprendimenti degli alunni.

– *Genere, età anagrafica e anni di servizio*

Rispetto al genere i risultati delle ricerche appaiono, a volte, discordanti. Alghazo et al. (2003) asseriscono che gli atteggiamenti dei docenti risultano disancorati dalla dimensione di genere, mentre uno studio condotto da Jobe e Rust (1996), dimostra che gli insegnanti rivelano, con più frequenza, atteggiamenti negativi o respingenti verso la diversità, mentre le insegnanti mostrano maggiore sensibilità e naturalezza nei confronti della relazione di prossimità esercitando una funzione di *maternage* e di *holding* (Winnicott, 1957), ossia una modalità di accudimento e di sostegno legate alla dimensione femminile e materna. Queste ricerche, tuttavia, dovrebbero considerare che le donne rappresentano la grande maggioranza del corpo docente a livello primario e secondario inferiore: in circa la metà dei paesi europei, la percentuale di insegnanti donne è pari al 70% (Commissione europea/Eurydice, 2013).

L'età anagrafica e gli anni di servizio dei docenti sono un'altra variabile significativa: i più giovani mostrano atteggiamenti più accondiscendenti verso l'inclusione e la disabilità (Cornoldi et al., 1998; Forlin, 2012), ma, nel contempo, dichiarano di essere inesperti, mentre gli anni di servizio incidono positivamente sulla qualità della relazione e sull'efficacia degli interventi didattici.

Di contro però, i docenti che da diversi anni si rapportano al mondo della disabilità e dello svantaggio risultano maggiormente esposti ad agenti stressogeni e sindrome di burnout (De Caroli, Sagone, 2008), in quanto la relazione risulta, dal punto di vista emotivo e didattico, impegnativa e onerosa nonché, sovente, spoglia di conquiste e progressi tangibili.

– *Burnout e self efficacy*

La non linearità della correlazione tra l'impegno profuso dai docenti e i risultati/progressi raggiunti dal discente sono le maggiori cause che incidono negativamente sullo stato emotivo e sull'efficacia didattica del docente generando, in certe circostanze, abbandono o trasferimenti (Gersten et al., 2001) nonché transiti verso il ruolo curriculare.

Relazionarsi al "diverso/disabile" intimidisce e atterrisce. L'imbarazzo, la paura del fallimento e dell'incomprensione, la soggezione sono sensazioni e meccanismi che si attivano naturalmente nella relazione. Riconoscere alla persona il suo "statuto di specialità" significa, in questo caso, comprenderla, ovvero prenderla accanto a sé (Pinnelli, 2011): conoscerla e riconoscerla nella sua diversità senza avere l'obbligo di accettarla. L'accettazione, infatti, è un processo che implica inevitabilmente l'attivazione nella relazione di processi di potere e subordinazione. Una relazione basata sull'accettazione è per definizione asimmetrica e in quanto tale subordinata al potere culturale che l'accettante esercita nei confronti dell'accettato. Non accettare quindi, ma riconoscere e comprendere la persona nella sua essenza poliedrica e multiforme. Entrare in relazione con gli altri, nello specifico con una persona diversa da noi, significa negoziare parti di sé, mettersi in gioco, riconoscere i propri limiti e le proprie fragilità.

Il processo di inclusione appare, in tal senso, arduo e impegnativo e richiede inevitabilmente che il docente risponda alla moltitudine dei bisogni che emer-



gono nel contesto scolastico con una logica di (self)empowerment e di educazione alla resilienza attuando strategie di coping e comportamenti finalizzati alla gestione e al controllo dello stress.

Il burnout secondo la prospettiva elaborata da Maslach (1993) è una forma di stress interpersonale che interessa le professioni di aiuto, caratterizzata da deperimento emotivo, inadeguatezza al compito, indebolimento della self efficacy: variabile cognitiva studiata da Bandura (1976) che rappresenta la convinzione/percezione che la persona ha di sé circa la capacità di dominare specifiche attività e di eseguire un compito.

Gli insegnanti che manifestano livelli alti di autoefficacia professionale tendono a essere più prestanti e tenaci, conquistando maggiori risultati sia sul piano dell'apprendimento che dell'inclusione (Coladarci, 1992; Sharma et al., 2012). Di contro, gli insegnanti che mostrano atteggiamenti rinunciatari e di rassegnazione interiorizzano e sviluppano un senso di inadeguatezza e di impotenza appresa.

– *Formazione e aggiornamento*

La formazione/aggiornamento dei docenti su tematiche inerenti alla Special Education è una variabile che influenza l'efficacia didattica e la relazione educativa (Freytag, 2001). Gli insegnanti che hanno aderito a specifici percorsi di formazione appaiono più prestanti e più propensi a sperimentare percorsi orientati all'inclusione scolastica.

In tal senso, la formazione rappresenta un capitale e una eredità culturale che non appartiene solo al singolo docente e al proprio bagaglio professionale ed esistenziale, ma uno strumento al servizio del contesto scolastico (Sharma, et al., 2008; Forlin, 2012).

– *Esperienza di contatto*

Una variabile decisiva che interviene nella strutturazione degli atteggiamenti e che influenza fortemente le altre variabili è l'esperienza di contatto.

È stato lo studioso Allport (1954) a porre l'attenzione sull'effetto che il contatto produce sulla riduzione del pregiudizio e delle ostilità tra gruppi.

Accanto a questa ipotesi, gli studiosi Hewstone e Voci (2009) hanno formulato un'ipotesi inversa, secondo cui il pregiudizio riduce il contatto.

Ad ogni modo, l'esperienza di contatto è un elemento essenziale e indispensabile per realizzare qualunque strategia di intervento finalizzata alla riduzione del pregiudizio e dell'avversione nei confronti della diversità.

Il contatto con una persona disabile condiziona positivamente gli atteggiamenti degli insegnanti (Vianello, Moalli, 2001; Zampelli, Bonni, 2004; Burke, Sutherland, 2004) e, nello specifico, quelli degli insegnanti curricolari o dei general education teacher, offrendo loro la possibilità, in un clima ovattato e protetto come quello della classe, di avvicinarsi con prudenza e serenità al mondo della diversità.

Di contro, però, il contatto può rappresentare uno strumento di conferma e legittimazione di atteggiamenti pregiudizievole verso l'altro ottenendo, così, un effetto boomerang.

– *Collaborazione tra insegnanti e la risorsa compagni*

In un contesto variegato e complesso come quello scolastico, la relazione con l'altro può agevolare o ostacolare lo sviluppo del processo inclusivo.

Numerosi studi hanno sottolineato l'importanza della collaborazione tra colleghi (Voltz et al., 2001) e tra docenti curricolari e docenti di sostegno (Janney et al., 1995).

Anche gli alunni possono condizionare con i propri atteggiamenti quelli dei docenti. Essi, infatti, possono rappresentare per l'insegnante sia una risorsa in grado di determinare rapporti solidali e di interazione nel gruppo (Cottini, 2004; Janney, Snell, 1996; Stainback, Stainback, 1990), che uno "strumento" didattico al servizio di tutti e, nello specifico, dell'alunno con disabilità. Pensiamo a quelle specifiche strategie – tutoring, cooperative learning, modeling – che non solo coinvolgono tutti, ma che adoperano la "risorsa compagni" per raggiungere parallelamente risultati inerenti all'apprendimento e all'inclusione. Queste strategie, così come gli atteggiamenti propositivi degli insegnanti, trovano maggiore accoglienza in classi non molto numerose (Soodak et al., 1998) e competitive.

4. Misurazione degli atteggiamenti verso l'inclusione e la disabilità

Lo studio degli atteggiamenti, si avvale, principalmente, della tecnica delle scale (scaling) ossia un insieme di procedure messe a punto per misurare concetti complessi e non direttamente osservabili. Le scale di misurazione degli atteggiamenti più utilizzate sono la scala Likert e il differenziale semantico.

La scala Likert che prende il nome dal suo ideatore (Likert, 1932) è caratterizzata da una serie di affermazioni (items) rispetto alle quali l'intervistato deve esprimere e graduare (secondo 5 o 7 livelli) il proprio accordo o disaccordo.

Il differenziale semantico, proposto dagli studiosi Osgood et al. (1957), è uno strumento caratterizzato da una lista di coppie di aggettivi bipolari (uno contrapposto all'altro) divisi da una scala di rating: gradi (5 o 7) che esprimono la vicinanza a uno dei due aggettivi. Tale, strumento è finalizzato a quantificare l'aspetto connotativo dei concetti presi in esame, e, quindi, a rivelare la componente emozionale-affettiva dell'atteggiamento.

Di seguito si riporta una panoramica delle numerose e differenti scale messe a punto dai ricercatori per misurare gli atteggiamenti verso la disabilità (tipologie o specifici aspetti) e l'inclusione³. Le scale più adoperate sono quelle multidimensionali (composte da sotto-scale) e di tipo Likert. Molti strumenti, nel corso del tempo, hanno subito diverse modifiche e hanno rappresentato la base per elaborazioni di altre scale.

- *Scale di misurazione degli atteggiamenti verso la disabilità*
 - *Attitudes Toward Disabled Persons Scale (ATDP)* ideata da Yuker et al. (1966): misura gli atteggiamenti di persone con e senza disabilità nei confronti delle persone con disabilità.
 - *Disability Factor Scale General (DFS-G)* di Siller et al. (1967): misura gli atteggiamenti verso le persone con disabilità fisiche e malattie croniche.
 - *Disability Social Distance Scale (DSDS)* di Tringo (1970): misura gli atteggiamenti

3 Per un maggiore approfondimento cfr de Boer et al. (2010) e Gamst et al. (2011).



menti nei confronti delle persone con specifiche disabilità stabilendo l'esistenza e la composizione di una gerarchia di preferenza tra 21 tipologie di disabilità.

- *Acceptance Scale* ideata da Voeltz (1980): misura gli atteggiamenti degli alunni verso i coetanei con disabilità fisiche.
 - *Scale of Attitudes Toward Disabled Persons* (SADP) di Antonak (1982): misura gli atteggiamenti verso le persone con disabilità rappresentandole come gruppo/categoria.
 - *Disability Social Relationship Scale* (DSRS) di Grand et al. (1982): misura l'influenza che i fattori sociali esercitano sugli atteggiamenti verso le persone con epilessia, difetti fisici e cecità.
 - *Issues in Disability Scale* (IDS) di Makas et al. (1988): misura gli atteggiamenti verso le persone con varie disabilità.
 - *Interaction with Disabled Persons Scale* (IDPS) di Gething (1991): misura il disagio che provoca l'interazione sociale con le persone con disabilità.
 - *Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities* (MAS) di Findler et al. (2007): misura gli atteggiamenti verso i disabili avvalendosi di un modello multidimensionale che considera le tre dimensioni costitutive dell'atteggiamento: affettività, cognizione e comportamento.
- *Scale di misurazione degli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione*
- La maggior parte delle scale ideate dai ricercatori stranieri sono finalizzate – in considerazione di un modello di inclusione scolastica diverso da quello italiano – a valutare e misurare le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni degli insegnanti o degli aspiranti insegnanti circa l'attuazione e la sostenibilità dell'inclusione. Non sono, quindi, strumenti che osservano e valutano i processi in atto – come, invece, avviene in Italia –, ma scale che misurano l'accogliibilità di un sistema di inclusione che vede nel modello italiano un progetto di rivoluzione e di cambiamento culturale auspicabile.
- *Attitudes Toward Inclusion Scale* (ATIS) e *Opinions Relative to Mainstreaming* (ORM) di Larrivee e Cook (1979).
 - *Attitudes Towards Mainstreaming Scale* (ATMS) di Berryman e Neal (1980).
 - *Teachers' Attitudes Scale on Inclusion* (TASI) di Green e Stoneman (1989).
 - *Attitudes Towards Inclusive Education* (ATIE) *Scale* di Wilczenski (1992).
 - *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities* (ORI) *scale* di Antonak e Larrivee (1995).
 - *Mainstreaming Attitudes Survey* (MAS) di Bender et al. (1995).
 - *Teacher Integration Attitudes Questionnaire* (TIAQ) di Sideridis e Chandler (1995).
 - *My Thinking About Inclusion questionnaire* (MTAI) di Stoiber et al. (1998).
 - *Concerns about Inclusive Education Scale* (CIES) di Sharma e Desai (2002).
 - *Prevailing Attitudes about Inclusion questionnaire* di Hammond e Lawrence (2003).
 - *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES) di Mahat (2008).
 - *Teacher Efficacy for Inclusive Practice* (TEIP) *scale* di Sharma et al. (2012): misura i fattori che influenzano il successo delle attività in aula nella creazione di un ambiente scolastico inclusivo.

- *Sentiments, Attitudes, Concerns regarding Inclusive Education* (SACIE-R) scale di Loreman et al. (2007) poi rivista da Forlin et al. (2011).

5. Una scuola (in)differente. Verso l'inclusione?

Le ricerche in ambito internazionale mostrano che il corpo docente è ancora scettico e poco fiducioso nei confronti dell'inclusione scolastica.

Fin dai primi esperimenti di *mainstreaming*, gli insegnanti hanno dimostrato di avere, in generale, atteggiamenti negativi verso l'inclusione, rivelando incertezza rispetto ai vantaggi dell'inclusione (Hammond, Ingalls, 2003).

La ricerca più recente, tuttavia, ha riscontrato un cambiamento negli atteggiamenti degli insegnanti verso una visione più favorevole, confermando che il contatto con la diversità influenza positivamente i loro modelli culturali (Forlin, 2011).

L'insegnante di sostegno (in Italia) e lo *special education teacher* (in altre culture) non rappresentano più l'unico medium che intercede con il mondo della differenza/disabilità: tutti gli attori del contesto scolastico, sono chiamati a entrare in relazione con la diversità.

Non più, quindi, logiche segreganti e ghezzanti, ma logiche inclusive e di partecipazione sociale.

La scuola, in preda ad una rivoluzione costante e inarrestabile è chiamata, oggi, ad assolvere uno specifico compito: lo sviluppo del potenziale umano – anche se condizionato dal deficit – in un'ottica sempre di inclusione sociale.

Lavorare nei contesti educativi, a stretto contatto con la disabilità non è semplice, significa, come asserisce Marisa Pavone (2014), “toccare con mano i limiti della natura e delle capacità umane, ma anche riscontrare ampie potenzialità di ripresa e di compensazione” (p. 183).

Anche se la strada da percorrere per raggiungere l'inclusione appare irta e disconnessa, la scuola non può desistere, deve intravedere nella persona la *possibilità dell'educabilità* (Caldin, 2011), riponendo in essa piena fiducia.

L'inclusione, pertanto, è frutto di uno “strabismo culturale” che guarda parallelamente all'apprendimento e alla socializzazione e che si conquista con la professionalità e le competenze, ma che, al contempo, si alimenta con la sensibilità e la voglia di mettersi in gioco: non è un prodotto naturale e meccanico, ma un processo evolutivo (Canevaro, 2013), “una relazione, un modo di rapportarsi con l'altro” (Gelati, 2005, p. 168).

I processi legati agli sviluppi dell'inclusione scolastica e sociale rappresentano, in ogni cultura, un viaggio verso l'ignoto. Si conosce il punto di partenza, ma difficilmente si riesce ad immaginare il punto di arrivo (ammesso che esista). Nemmeno lo sguardo più lungimirante è capace di intravedere cosa c'è al di là. È quello che è accaduto nella scuola italiana negli ultimi 40 anni: un processo di integrazione (all'inizio di inserimento selvaggio), che ha permesso agli alunni con disabilità di far parte, a tutti gli effetti, della comunità scolastica.

Potevamo prevederlo? È difficile oggi dare una risposta senza essere influenzati dalla cultura in cui viviamo, ma di contro è molto facile riscontrare nelle persone più giovani una lontananza abissale dai modelli che in passato hanno caratterizzato l'istruzione scolastica dei disabili.



Chiedere ad un bambino il significato dei termini “classi differenziali” o “scuola speciale” lo porterebbe in confusione o lo spingerebbe a pensare a delle scuole per supereroi. Cosa è cambiato? La cultura, noi.

Le innumerevoli ricerche che hanno caratterizzato il serrato dibattito scientifico sull’inclusione scolastica a livello internazionale rappresentano questo viaggio.

Un viaggio che riconosce piena legittimità alla ritrosia e alla reticenza di chi ancora non abita il cambiamento (gli insegnanti), ma che sollecita la cultura a varcare i confini dell’ignoto per rendersi disponibile allo sviluppo e al cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Alghazo E. M., Dodeen H., Algaryouti I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37, 515-522.
- Allport G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Allport G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Antonak R. F. (1982). Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 13, 22-29.
- Antonak R. F., Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.
- Avramidis E., Norwich B. (2002). Teachers’ attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bandura A. (1976). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bender W.N., Vail C.O., Scott K. (1995). Teachers’ attitudes toward include mainstreaming: Implementing effective instruction for students with Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 10(2), 87-94.
- Berryman J. D., Neal W. R. (1980). The cross validation of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale (ATMS). *Education and Psychological Measurement*, 40, 467-474.
- Boyle C., Topping, K., Jindal-Snape, D. (2013). Teachers’ Attitudes Towards Inclusion in High Schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527-542.
- Bruner J. S. (1997). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Burke K., Sutherland C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Caldin R. (2011). Dove va la Pedagogia Speciale? In U. Margiotta (ed.), *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Campbell J., Gilmore L., Cuskelly M. (2003). Changing student teachers’ attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. et alii (2011). *L’integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Coladarsi T. (1992). Teachers’ sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Commissione europea/Eurydice (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione Europea.
- Cook B.G. (2001). A comparison of teachers’ attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
- Cook B.G., et alii (2000). Teachers’ attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115-135.
- Cornoldi C. et alii (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 18, 133-142.

- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Daane C. J., Beirne-Smith M., Latham D. (2001). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121, 331-338.
- Darrow A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22, 29-31.
- de Boer A. A., Pijl S. J., Minnaert A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23.
- De Caroli M. E., Sagone E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di *burnout*, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability*, 9(1), 41-59.
- Donnelly V., Watkins A., (2011). Teacher Education for Inclusion in Europe. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 341-353.
- Eagly A.H., Chaiken S. (1998). Attitude structure and function. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Ellins J., Porter J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32 (4), 188-195.
- Findler L., Vilchinsky N., Werner S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-176.
- Forlin C. (2011). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 649-654.
- Forlin C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York: Routledge.
- Forlin C. et alii (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Gamst G.C., Liang C. T. H., Der-Karabetian A. (2011). *Handbook of Multicultural Measures*. London: SAGE Publications.
- Gelati M. (2005). La formazione degli insegnanti. In M. Gelati, G. Genovesi (eds.), *Scienza dell'educazione, Scuola e disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Gergen K.J. (1991). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gething L. (1991). *The interaction with disabled persons scale: Manual and kit*. Sydney: University of Sydney.
- Goussot A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodologie della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Grand S. A., Bernier J. E., Strohmer D. C. (1982). Attitudes toward disabled persons as a function of social context and specific disability. *Rehabilitation Psychology*, 27, 165-173.
- Green A. L., Stoneman Z. (1989). Attitudes of mothers and fathers of non-handicapped children. *Journal of Early Intervention*, 13, 292-304.
- Hammond H., Lawrence I. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22, 24-30.
- Hermans H.J.M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.
- Hewstone M., Voci A. (2009) Diversità e integrazione: il ruolo del contatto intergruppi nei processi di riduzione del pregiudizio e risoluzione dei conflitti. *Psicologia Sociale*, 4, 9-28.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Janney R., Snell M. E. (1996). Le interazioni con i compagni: strategie per facilitare l'integrazione. *Difficoltà di Apprendimento*, 2, 3, 301-15.
- Janney R. et alii. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Jobe D., Rust J. O. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117, 148-154.
- Kavale K. A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 49, 201-214.
- Kirch S. A. et alii (2005). Inclusive Science Education: Classroom Teacher and Science Educator Experiences in Class Workshops. *School Science and Mathematics*, 105(4), 161-220.

- 
- Koutrouba K., Vamvakari M., Steliou M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381-394.
- Larrivee B., Cook L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324.
- Lascioli A. (2007). *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Ligorio M. B. (2010). Identità intersoggettiva a scuola. In M. B. Ligorio, C. Pontecorvo (eds.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci.
- Ligorio M. B., Pontecorvo C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci.
- Likert R. (1932). Technique for the measure of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Lohrmann S., Bambara L. M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 157-173.
- Loreman T. et alii (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Mahat M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Makas E. et alii (1988). The issues in disability scale: a new cognitive and affective measure of attitudes toward people with physical disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 19, 21-29.
- Maslach C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Taylor & Francis.
- Mazzara B. M. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- Monsen J. J., Frederickson N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142.
- Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici S. (1984). The Phenomenon of Social Rappresentation. In R. Farr, S. Moscovici (Eds), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osgood C. E., Suci G. J., Tannenbaum P. H. (1957). *The Measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pinnelli S. (2011). *I servizi educativi per fare integrazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rheams T. A., Bain S. K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: Attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools*, 42, 53-63.
- Ringlaben R. P., Griffith K. (2008). The impact of attitudes on individuals with Developmental Disabilities. In H. P. Parette, G. Peterson-Karlan (Eds), *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*. Austin, TX: ProEd.
- Rosenberg M. J., Hovland C. I., (1960). Cognitive, Affective and Behavioural Components of Attitudes. In Rosenberg M. J., Hovland C. I. (Eds.). *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.
- Selleri P. (2006). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Shade R. A., Stewart R. (2001). General education and special education preservice teachers attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46, 37-42.
- Sharma U., Desai I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.
- Sharma U., Forlin C., Loreman T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21.

- Sideridis G., Chandler J. (1995). Estimates of reliabilities for the teacher integration attitudes questionnaire. *Perceptual & Motor Skills*, 80(3), 12-14.
- Siller J. et alii (1967). *Attitudes of non-disabled toward the physically disabled. In Studies in reactions to disability XI*. New York: School of Education at New York University.
- Snyder R. F. (1999). Inclusion: A qualitative study of in service general education teachers' attitudes and concerns. *Education*, 120, 173-182.
- Soodak L.C., Podell D.M., Lehman L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Stainback W., Stainback S. (1990), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Trento: Erickson.
- Stoiber K. C., Goettinger M., Goetz D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107-124.
- Sze S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53-56.
- Thomas W.I., Znaniecki F.W. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tringo J. L. (1970). The hierarchy of preference toward disability groups. *The Journal of Special Education*, 4, 295-306.
- Vianello R., Moalli E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29-43.
- Voeltz L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455-464.
- Voltz D.L., Brazil N., Ford A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37(1), 23-30.
- Vygotskij L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice. Learning meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilczenski F. L. (1992). Reevaluating the factor structure of the attitudes toward mainstreaming scale. *Educational & Psychological Measurement*, 52, 499-504.
- Winnicott D.W. (1957). *The Child and the Family*. London: Tavistock.
- Winzer M., Altieri E., Larsson V. (2000). Portfolios as a tool for attitude change. *Rural Special Education Quarterly*, 19, 72-82.
- Yuker H. E., Block J. R., Younng J. H. (1966). *The measurement of attitude toward disabled persons*. Albertson, NY: Human Resources Center.
- Zambelli F., Bonni R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: A Q Sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 3, 351-366.