

Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità

A survey to investigate pre-service teachers' beliefs and attitudes regarding inclusion and disability

Lorena Montesano

Università della Calabria, lorena.montesano@unical.it

Alessandra M. Straniero

Università della Calabria, alessandra.straniero@unical.it

A survey was conducted to investigate pre-service teachers' beliefs towards inclusion and disability at training course of University of Calabria. A total of 717 teachers participated in the research. Beliefs and attitudes were assessed through a specially-built survey, which showed good psychometric properties, as demonstrated by the index of internal consistency, and therefore can be considered a useful tool for assessing teachers' beliefs and attitudes with respect to inclusion. Results emerged are complex and varied: while on the one hand the answers provided demonstrate a knowledge of the Italian school legislation and of the basic principles of inclusion, on the other they betray models and attitudes anchored more to a medical model of disability.

Key words: attitudes, teachers, disability, inclusion.

abstract

Esiti di ricerca 309

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

Il presente contributo è il frutto della ricerca congiunta di entrambe le autrici. Si precisa, tuttavia, che i paragrafi 2 e 3 sono di L. Montesano, i paragrafi 1 e 4 sono di A.M. Straniero. L'Allegato 1 è condiviso da entrambe le autrici.

1. Introduzione

L'immaginario occidentale e le concezioni sulla disabilità sono stati per lungo tempo ancorati alle idee di menomazione, deficit e malattia. Ne sono un esempio i saperi della biomedicina, che hanno costruito le proprie categorie della disabilità sulla mancanza, sulla perdita o anormalità di una struttura e funzione psicologica o fisiologica, su un'idea di corpo sano misurata secondo uno standard di normalità, a sua volta fondata su *range* di performatività (Schianchi, 2012; Pizza, 2005). Tale impostazione ha profondamente influito anche sul ruolo sociale attribuito alle persone con disabilità e sulla possibilità di una loro reale partecipazione attiva alla vita sociale e al mondo del lavoro. A partire dagli Sessanta del secolo scorso, grazie alle rivendicazioni dei movimenti di persone con disabilità e delle associazioni di familiari che chiedevano parità di diritti e partecipazione, in ambito teorico, alle riflessioni di alcuni studiosi inglesi (Oliver, 1996), e a una generale ondata di rinnovamento che ha interessato diversi ambiti delle nostre società, si è sviluppata e gradualmente imposta – tanto a livello culturale (che si è riflessa anche nella prassi normativa), quanto nelle pratiche – una nuova idea di persona con disabilità, titolare del diritto a essere inclusa e proiettata in una dimensione di possibilità, e non di mancanza. La domanda che ci ha spinte nell'ideazione dell'indagine che qui proponiamo¹ è quella di tentare di comprendere quanto questo spostamento culturale si sia effettivamente radicato negli immaginari e negli atteggiamenti. In particolare, ci è sembrato interessante indagare tali dimensioni proprio fra coloro che rappresentano uno dei tasselli fondamentali nella realizzazione dell'inclusione delle persone con disabilità, vale a dire gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico.

310

Come è stato rilevato da Avramidis *et al.* (2000), una delle barriere principali all'inclusione degli studenti con disabilità è rappresentata dagli atteggiamenti negativi degli insegnanti. Questi sono riconducibili a diversi fattori, quali, ad esempio, un senso di inadeguatezza avvertita dai docenti quando si interfacciano con uno studente con disabilità, oppure l'opinione che questi ultimi possano rappresentare un rallentamento generale negli apprendimenti, mettendo in discussione l'efficacia dell'agire dello stesso insegnante (Horne, Timmons, 2009; De Boer *et al.*, 2011). Di contro, i processi inclusivi e il successo scolastico degli studenti con disabilità vengono favoriti se i docenti presentano atteggiamenti positivi e sollecitanti nei confronti della loro piena partecipazione a percorsi di istruzione comuni e non differenziali, o separati (Davis, & Layton, 2011; Taylor, & Ringlaben, 2012; EADSNE, 2012). Come sottolinea Ryan (2009), inoltre, gli insegnanti che supportano in prima persona pratiche inclusive e abbracciano il concetto di inclusione sono in grado di adattare con più prontezza l'ambiente di apprendimento alle diverse necessità degli studenti e di utilizzare una varietà di approcci e di strategie di insegnamento.

1 Una prima esposizione dei risultati di questa indagine è stata presentata in A. Valenti, A.M. Straniero, L. Montesano, *Indagine conoscitiva sui modelli impliciti e sulla conoscenza dei principi dell'inclusione negli insegnanti di sostegno in formazione all'Università della Calabria*, relazione al convegno SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS "Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze", Sapienza Università di Roma, 26-27 settembre 2019.



La formazione degli insegnanti sui temi dell'inclusione e della disabilità può risultare determinante per la buona efficacia didattica e per una proficua relazione educativa. In uno studio di Sharma (2012), ad esempio, è emerso che specifici percorsi di formazione rendono più propensi i docenti a sperimentare strategie e modalità per favorire l'inclusione scolastica. Due ricerche condotte in contesto italiano hanno mostrato che una formazione nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale ha rappresentato, per gli aspiranti insegnanti specializzati per il sostegno, l'opportunità per riconsiderare le competenze personali e quelle del sistema scuola nell'ottica della realizzazione di "processi inclusivi qualitativamente significativi" (Mura, 2014, p. 188; Mura & Zurru, 2016).

Sulla base di queste considerazioni, l'obiettivo del presente studio è stato quello di indagare, attraverso un questionario appositamente predisposto, le convinzioni e gli atteggiamenti verso l'inclusione scolastica e la disabilità posseduti dagli insegnanti in formazione che frequentano il Corso per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università della Calabria.

2. Metodo

2.1 Campione

Il campione che ha partecipato allo studio è costituito da 717 soggetti, frequentanti i percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità a.a. 2018/2019. Il campione ha un'età media di 37 anni ($ds= 7.12$) e una età media di insegnamento di 2.81 anni ($ds= 4.32$). Il 7.39% dei partecipanti all'indagine è di sesso maschile, il 92.47% di sesso femminile e un individuo (0.14%) di sesso non specificato. Più della metà del campione (72%) riferisce di avere come titolo di studio la laurea magistrale o specialistica, il 6% la laurea triennale e il 22% il diploma di scuola secondaria superiore. Per quanto riguarda la laurea conseguita, il 74% riporta di aver conseguito una laurea in discipline socio-umanistiche, mentre il 26% in discipline tecnico-scientifiche. Infine, il 2.65% del campione riporta di avere come ulteriore titolo di studio il dottorato di ricerca, il 19% riferisce di essere in possesso di un master di I o di II livello, mentre il 3.21% di un diploma di specializzazione.

311

2.2 Strumenti

Il questionario, da noi denominato *Questionario convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità* (Allegato 1), è stato costruito a partire da un'accurata analisi della letteratura. In particolare, nella formulazione degli item si è fatto riferimento ai seguenti strumenti e ricerche:

- *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014), che è diventato uno strumento importante in ambito internazionale per ciò che riguarda lo sviluppo della progettazione inclusiva delle scuole. In particolare, sono stati selezionati alcuni aspetti, fra quelli indicati nell'Index, che maggiormente possono offrire informazioni sulla progettazione inclusiva a scuola;

- *Questionario sugli Atteggiamenti degli insegnanti sull'apprendimento e verso i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)* (Cornoldi, 2012) e la versione inglese dello strumento *Questionnaire on the Attitudes Toward LD (Learning Disabilities)* (Cornoldi et al., 2018), utilizzata in un'indagine che ha confrontato gli atteggiamenti degli insegnanti di tre paesi occidentali (Italia, USA e Spagna) verso gli studenti con disturbo specifico dell'apprendimento. Nello specifico, per gli obiettivi della presente indagine, sono stati selezionati e riadattati alcuni item relativi alle idee degli insegnanti riguardo al successo scolastico e agli aspetti emotivo-motivazionali degli studenti con DSA e alla conoscenza della normativa italiana sull'inclusione scolastica;
- indagine sulla conoscenza e applicazione dei principi dell'*Universal Design for Learning*, proposta a un gruppo di docenti, per la maggior parte di ruolo in una scuola primaria calabrese, attraverso la somministrazione di un questionario appositamente strutturato (Montesano, Carchidi, & Valenti, 2019). Per gli obiettivi della nostra ricerca sono stati selezionati e riadattati alcuni item relativi alla progettazione universale e ai principi della didattica inclusiva.

Lo strumento di indagine è stato, quindi, predisposto *ad hoc* per valutare le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione. Il questionario nella sua forma definitiva si compone di 56 item verso cui il soggetto deve esprimere il proprio grado di accordo/disaccordo utilizzando una scala Likert a 4 punti: (1) forte disaccordo, (2) lieve disaccordo, (3) lieve accordo, (4) forte accordo. Oltre a una sezione riservata ai dati socio-demografici (genere, età, titolo di studio, anni di insegnamento, etc.), il questionario contiene domande relative ai seguenti aspetti:

- idee relative al successo scolastico degli alunni con disabilità (11 item);
- didattica speciale (20 item);
- conoscenza della normativa italiana sull'inclusione scolastica e la sua efficacia rispetto alla tutela dei diritti degli studenti con disabilità (13 item);
- ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare (5 item);
- aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità (7 item).

Nello specifico lo strumento si compone di cinque sezioni così denominate: convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità; inclusione scolastica e legislazione; ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare; aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità; didattica speciale. Nell'analizzare il punteggio attribuito a ciascun item, si invita a prestare particolare attenzione, in quanto metà degli item sono formulati in senso negativo, l'altra metà in senso positivo, al fine di controllare le risposte date in modo casuale. Infine, per gli obiettivi della presente indagine, è stata inserita alla fine del questionario anche una domanda a risposta aperta, nella quale si chiede di descrivere il ruolo dell'insegnante specializzato per le attività del sostegno.

2.3 Procedura

Il questionario è stato somministrato a tutti i corsisti in ingresso ai percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno



(a.a. 2018-19), durante il primo giorno di lezione. La somministrazione del questionario è avvenuta in presenza attraverso un modulo di lavoro elettronico, tramite il servizio di *storage* Google Drive. La compilazione era anonima; al soggetto è stato chiesto di riportare solo alcuni dati socio-demografici presenti nella prima parte del questionario, quali genere, età, titolo di studio, etc².

3. Risultati

Per analizzare le proprietà psicometriche dello strumento è stato calcolato l'indice di consistenza interna. La consistenza interna del questionario è risultata accettabile (Alpha di Cronbach=0.78). Tutti gli item, inoltre, sembrano essere coerenti con il costrutto indagato: nessuno degli item, se eliminato, aumenterebbe tale coefficiente.

I dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono stati sottoposti ad analisi fattoriale con metodo di estrazione delle componenti principali (ACP) e rotazione *Varimax* con normalizzazione *Kaiser*. Dai risultati è emerso che la matrice è fattorizzabile con *test di KMO* = 0.85 e *test Bartlett* $p < 0.001$. Dall'analisi fattoriale emergono 15 fattori con autovalore maggiore di 1, che spiegano il 62% della varianza totale. Per ridurre ulteriormente il numero delle componenti, è stato utilizzato il metodo dello *scree-test*, che ha suggerito una soluzione a 5 fattori in grado di spiegare il 38% della varianza totale. La presenza di questi fattori supporta l'ipotesi iniziale del raggruppamento della maggior parte degli item del questionario in cinque sezioni principali.

Per analizzare le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità, si è proceduto al calcolo di alcuni indicatori di statistica descrittiva (distribuzione di frequenza, media e deviazione standard). Per quanto riguarda la prima sezione del questionario (Fig. 1), relativa alle convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità, possiamo osservare negli insegnanti la presenza di una teoria incrementale dell'intelligenza. Nei primi due item, "Se una persona è fatta in un certo modo è difficile che possa cambiare", "Si nasce con una certa intelligenza e non la si può cambiare" formulati in negativo, la maggior parte delle risposte sono orientate verso il forte disaccordo (item 1: $M=1.47$, $ds=0.72$, 65% forte disaccordo; item 2: $M=1.33$, $ds=0.62$, 74% forte disaccordo), mentre nel terzo item "L'intelligenza nel tempo può migliorare", la media delle risposte risulta essere vicina al valore 4 ($M=3.63$, $ds=0.73$), che indica un forte accordo con questa affermazione. Questi risultati trovano conferma negli item 10 "Per riuscire in italiano il ragazzo deve essere 'portato' per questa materia" e 11 "Per aver successo in matematica il ragazzo deve essere 'portato' per questa materia", dove la maggior parte del campione riporta un lieve o forte disaccordo con queste affermazioni (item 10: $M=1.57$, $ds=0.76$; item 11: $M=1.70$, $ds=0.82$). Tuttavia, nell'analizzare gli

2 Si precisa che il questionario verrà somministrato agli stessi corsisti alla fine del percorso di formazione, onde registrare eventuali modifiche degli atteggiamenti e convinzioni sulla disabilità e sull'inclusione.

item relativi agli atteggiamenti che gli insegnanti assumono di fronte ai successi e ai fallimenti degli alunni con disabilità, emerge uno stile attributivo non sempre funzionale all'apprendimento. Nonostante riconoscano l'importanza dell'impegno come causa del successo scolastico (item 9 "Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché si sono impegnati": $M=3.36$, $ds=0.72$, 89,4% lieve e forte accordo), tendono ad attribuire il successo anche a fattori interni, stabili e incontrollabili, come l'abilità (item 8 "Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché sono capaci": $M=2.73$, $ds=0.84$, 66,2% lieve o forte accordo). Per quanto riguarda, invece, l'impreparazione la maggior parte dei partecipanti dichiara di essere contrario all'idea che questa possa essere legata alla capacità (item 5 "Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non sono capaci": $M=1.29$, $ds=0.63$, 79,6% forte disaccordo). Tuttavia, relativamente alla possibilità che l'impreparazione possa essere attribuita alla mancanza di impegno o di aiuto, il campione si colloca in una posizione intermedia tra i due estremi (item 6 "Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non si sono impegnati": $M=2.46$, $ds=0.88$, 49% lieve o forte disaccordo, 51% lieve o forte accordo; item 7 "Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché sono stati aiutati": $M=2.41$, $ds=0.93$, 49% lieve o forte disaccordo, 51% lieve o forte accordo).

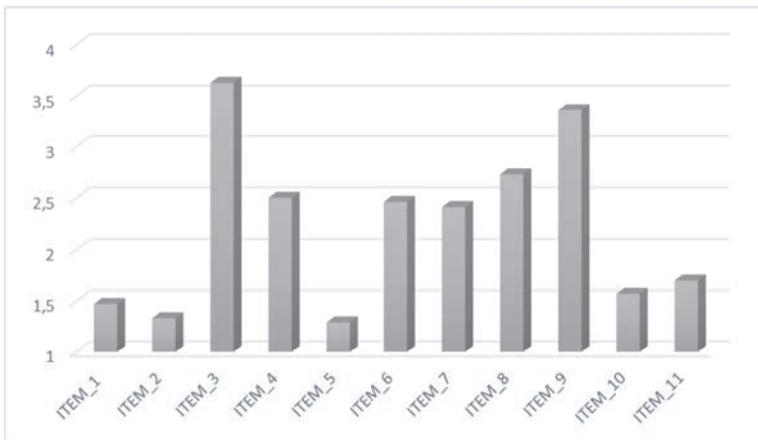


Fig. 1: Media degli item della sezione del questionario "Convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità"

Per quanto riguarda la seconda sezione del questionario, riguardo la possibilità di prevedere classi o scuole speciali per gli alunni con disabilità, la maggior parte del campione riporta di essere fortemente in disaccordo con questa affermazione (item 12 "Classi o scuole speciali per gli alunni con disabilità verrebbero meglio incontro alle loro specifiche necessità": $M=1.17$ $ds=0.50$, 89% forte disaccordo; item 13 "È giusto che uno studente con disabilità fisica, sensoriale o cognitiva frequenti una scuola diversa da quella di tutti gli altri studenti senza



disabilità”: $M=1.18$, $ds=0,60$, 90% forte disaccordo). Questo dato trova conferma negli item 14 “La presenza di studenti con disabilità rallenta l’apprendimento del resto della classe” ($M=1.18$, $ds=0.50$, 88% forte disaccordo) e 15 “Studenti con disabilità devono partecipare tutto il tempo alla regolare attività di classe” ($M=3.17$, $ds=0.93$, 76% lieve o forte accordo), relativi al tempo di permanenza in aula degli studenti con disabilità. La maggior parte, inoltre, riconosce l’adeguatezza della legislazione italiana nel garantire l’inclusione scolastica (item 19 “Per quello che mi risulta, l’attuale legislazione italiana sull’inclusione degli studenti con disabilità è adeguata”: $M=2.85$; $ds=0,86$; 69% lieve o forte accordo).

Dalle risposte fornite agli item relativi alla didattica inclusiva, emerge che il campione riconosce l’importanza delle strategie didattiche inclusive e dei principi alla base dell’*Universal Design for Learning*, in particolare, dell’importanza di prevedere fin dall’inizio una progettazione curricolare in grado di rispondere alle esigenze di tutti gli allievi (item 26 “Il curriculum flessibile permette di soddisfare le esigenze di tutti gli alunni”: $M=3,66$, $ds=0,60$, 91% lieve o forte accordo).

Nell’analizzare le risposte fornite agli item relativi al ruolo dell’insegnante specializzato e curricolare, emerge un indice di accordo degli insegnanti in merito all’item 45 “È essenziale che gli insegnanti di classe si responsabilizzino per l’istruzione degli studenti con disabilità” ($M=3.87$, $ds=0.57$, 92,5% forte accordo). Questo risultato viene confermato anche dalle risposte fornite all’item 47 “La disabilità è una condizione specifica, del cui trattamento non è responsabile l’insegnante di classe, piuttosto il personale educativo specializzato” ($M=1.33$ $ds=0.74$); il 91% del campione dichiara, infatti, un forte o lieve disaccordo con questa affermazione. Infine, dalle risposte fornite all’item 46 “Gli insegnanti sono sufficientemente preparati per insegnare a studenti con disabilità” ($M=2$, $ds=0.60$, 74% forte o lieve disaccordo), emerge l’importanza della formazione dei docenti sulle tematiche della disabilità e della didattica speciale.

Per quanto riguarda la componente emotiva e comportamentale (Fig. 2), la media dei punteggi delle risposte fornite agli item 50 “Gli studenti con disabilità hanno gravi problemi emotivi”, 51 “I ragazzi con disabilità hanno seri problemi di comportamento che disturbano la classe” e 54 “I ragazzi con disabilità sono per lo più oppositivi o si isolano dal resto della classe” è sostanzialmente bassa (rispettivamente 2, 1.64 e 1.98), dimostrando che la presenza di una disabilità non necessariamente viene associata dagli insegnanti a problematiche emotive e comportamentali. Tuttavia, relativamente alla possibilità che la presenza di una disabilità sia associata a una bassa autostima e fragilità dello studente, la maggior parte dei partecipanti dichiara un lieve o forte accordo con questa affermazione (item 52: $M=2.79$ $ds=0.95$, 65% forte e lieve accordo “L’autostima dei ragazzi con disabilità è molto bassa; item 53 “Gli studenti con disabilità sono fragili”: $M=2.80$, $ds=0.95$, 66% forte e lieve accordo”). Questi risultati sono in accordo con le risposte fornite dai partecipanti agli item 55 “Gli studenti con disabilità hanno bisogno di affetto” ($M=3.19$, $ds=0.88$; 80% lieve o forte accordo) e 56 “Gli studenti con disabilità hanno bisogno di cura” ($M=3.28$, $ds=0.90$; 82% lieve o forte accordo), che mettono in evidenza come ancora siano presenti negli insegnanti idee riconducibili a un modello medico e assistenziale della disabilità.

Un’altra analisi che è stata condotta riguarda le eventuali differenze legate al titolo di studio, agli anni di insegnamento e al percorso di formazione scelto per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno³. In particolare,

per quanto riguarda il titolo di studio, abbiamo confrontato per ogni sezione del questionario la media delle risposte di chi possiede un diploma (N= 164) con chi possiede una laurea (N=553). Dal confronto tra medie effettuato tramite il test *t* di *Student* non emergono differenze statisticamente significative. Anche per quanto riguarda gli anni di insegnamento non emergono differenze statisticamente significative tra chi ha meno di 3 anni (N=477) di insegnamento e chi più di 3 (N=240) anni di insegnamento. Infine, non emergono differenze statisticamente significative tra i corsisti dei diversi ordini e gradi di scuola.

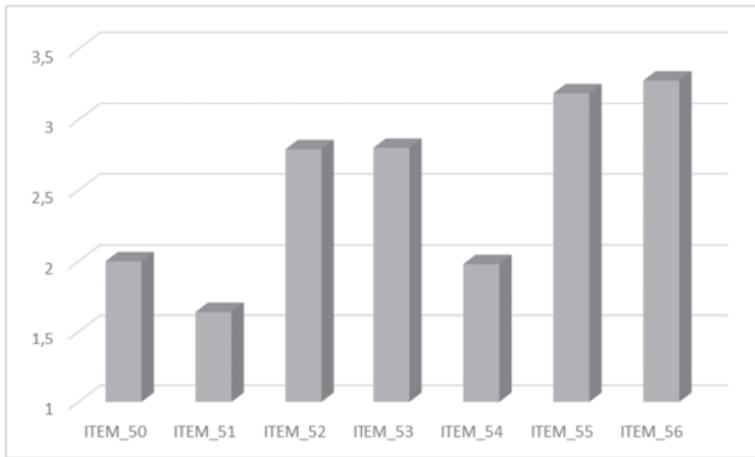


Fig. 2: Media degli item della sezione del questionario "Aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità"

4. Discussione e conclusioni

Le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità sono stati valutati attraverso un questionario *self-report*, appositamente costruito. Il questionario, che si compone di 56 item su scala Likert a quattro punti, ha mostrato buone proprietà psicometriche, come dimostrato dall'indice di consistenza interna, e quindi può essere considerato uno strumento utile per valutare le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti rispetto all'inclusione. L'analisi fattoriale, in particolare, ha identificato cinque fattori riconducibili alle diverse dimensioni misurate dal questionario.

Analizzando nel dettaglio i risultati ottenuti, possiamo osservare come prevalga negli intervistati una teoria incrementale dell'intelligenza, che considera

- 3 Nel calcolare il punteggio medio ottenuto dal soggetto nelle cinque sezioni che compongono lo strumento, gli item formulati in negativo sono stati invertiti. Per l'analisi statistica è stato utilizzato il *t* di *Student* e l'Anova.



l'intelligenza come sensibile al cambiamento per effetto dell'apprendimento e dell'esperienza, rispetto a una teoria entitaria, secondo la quale le abilità dipendono da capacità innate e non modificabili (Cornoldi *et al.*, 2005). Questo risultato mette in evidenza una propensione da parte dei partecipanti a interpretare l'attività educativa come fattore determinante nei processi di apprendimento (Jones *et al.*, 2012). In particolare, è stato osservato che le convinzioni, più o meno consapevoli, influenzano i giudizi degli insegnanti e le loro aspettative sugli studenti e, di conseguenza, le convinzioni che gli studenti sviluppano riguardo le proprie capacità (Pretzlik *et al.*, 2003).

Tuttavia, per quanto riguarda gli atteggiamenti di fronte ai successi o ai fallimenti degli alunni con disabilità, il posizionamento del campione in modo non coerente rispetto al legame fra preparazione e capacità potrebbe indicare la presenza di convinzioni legate a fattori interni (stabili e, quindi, non modificabili) riconducibili all'abilità e all'inabilità del singolo studente nell'affrontare una prova. Questo può favorire nello studente lo sviluppo di uno stile attributivo centrato sull'abilità, in cui il fallimento viene fatto risalire ad attitudini carenti o a cause al di fuori del proprio controllo. L'accordo piuttosto diffuso anche nei riguardi dell'aiuto può favorire nello studente lo sviluppo di uno stile attributivo non funzionale all'apprendimento, in quanto porta ad attribuire le cause del successo o insuccesso a fattori esterni (aiuto/non aiuto) e a dare poca importanza all'impegno individuale. Diversi studi, infatti, hanno dimostrato che lo sviluppo di un adeguato stile attributivo nel bambino risente particolarmente del contesto sociale e degli atteggiamenti ed emozioni che genitori e insegnanti assumono di fronte ai successi o ai fallimenti (Weiner, 1994; De Beni, & Moè, 2000; Cornoldi *et al.*, 2005). Risulta, quindi, fondamentale promuovere negli insegnanti una maggiore conoscenza degli aspetti emotivo-motivazionali che giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento.

I dati, inoltre, mettono in evidenza come gli insegnanti riconoscano l'importanza dei principi alla base del modello inclusivo e della normativa italiana nel garantire il successo formativo degli studenti con disabilità. In particolare, dai risultati emerge come gli insegnanti condividano le pratiche didattiche in linea con i principi inclusivi che sottostanno anche al modello dell'*Universal Design for Learning*. Per quanto riguarda, invece, gli aspetti emotivo-comportamentali possiamo osservare come siano ancora presenti negli insegnanti convinzioni radicate in un modello medico e assistenziale-caritatevole della disabilità. Infine, la domanda aperta, analizzata per parole-chiave utilizzate con maggiore frequenza, evidenzia come il ruolo riconosciuto all'insegnante specializzato sia quello di facilitatore e mediatore *in primis*, e di sostegno.

In conclusione, i risultati della presente indagine fanno emergere un quadro complesso e variegato: se da un lato si evince una certa conoscenza della legislazione scolastica, dei principi basilari dell'inclusione e della didattica inclusiva, dall'altro sembrano essere ancora presenti atteggiamenti e modelli che appartengono a una concezione medica della disabilità.

Riferimenti bibliografici

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Tr. it. a cura di F. Dovigo. Roma: Carocci.
- De Beni, R., Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- De Boer, A.A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Cornoldi, C. (2012). *Questionario sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei disturbi specifici dell'apprendimento*. Unpublished manuscript, Memory and Learning Lab, University of Padova, Italy.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *Amos 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Diago, C.C., Miranda, A., & Shepherd, G.K. (2018). Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 43-54.
- EADSNE (2012). *Teacher Education for Inclusion: project recommendation linked to sources of evidence*. Odense: EADSNE.
- Horne, P.E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Jones, B.D., Bryant, L.H., Snyder, D., & Malone, D. (2012). Preservice and Inservice Teachers' Implicit Theories of Intelligence. *Teachers Education Quarterly*, 39(2), 87-101.
- Montesano, L., Carchidi, R., & Valenti, A. (2019). I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa. *Topologik*, 25, 151-167.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 175-190.
- Mura, A., & Zurru, A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: MacMillan.
- Pretzlik, U., Olsson, J., Nabuco, M., & Cruz, I. (2003). Teachers' implicit views of intelligence predict self-perceptions as learners. *Cognitive Development*, 18, 579-600.
- Pizza, G. (2005). *Antropologia medica. Saperi, pratiche e politiche del corpo*. Roma: Carocci.
- Ryan, T.G. (2009). Inclusive attitude: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Sharma, U. (2012). Changing Pre-Service Teachers' Beliefs to Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557-573.



ALLEGATO 1

Questionario convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità

Gentile docente,

il presente questionario non ha natura valutativa, ma si propone di rintracciare connessioni fra i modelli didattici e la sfera delle credenze, convinzioni, metodi dei futuri insegnanti specializzati per le attività di sostegno agli studenti con disabilità.

Ciascun docente ha infatti un proprio stile d'insegnamento e interpreta in modo personale uno o più modelli didattici in ragione del proprio percorso formativo, delle caratteristiche personali e delle conoscenze.

Le chiediamo di rispondere al presente questionario anonimo finalizzato a indagare le idee e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'apprendimento.

INFORMAZIONI GENERALI

Genere: Maschio Femmina

Età: _____

Titolo di studio:

- Diploma di scuola secondaria superiore
- Laurea Triennale
- Laurea Magistrale o Specialistica

Altri titoli di studio

- Master di I livello
- Master di II livello
- Dottorato
- Scuola di specializzazione
- Corsi di formazione
- Altro (Specificare) _____

Anni di insegnamento _____ -

Il numero di alunni con disabilità che ha avuto in classe durante la sua carriera è:

1. molto alto
2. alto
3. abbastanza alto
4. scarso
5. molto scarso
6. non ho mai avuto alunni con disabilità in classe

La sua conoscenza della legislazione italiana relativa alla disabilità:

1. molto buona
2. buona
3. discreta
4. scarsa
5. molto scarsa
6. nulla

Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno che sta svolgendo:

- Infanzia
- Primaria
- Secondaria di primo grado
- Secondaria di secondo grado

Le chiediamo ora di segnalarci per le affermazioni che seguono il suo grado di accordo o disaccordo, usando la seguente scala a 4 punti:

1: FORTE DISACCORDO 2: LIEVE DISACCORDO 3: LIEVE ACCORDO 4: FORTE ACCORDO

CONVINZIONI SUL SUCCESSO SCOLASTICO DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ*

1. Se una persona è fatta in un certo modo è difficile che possa cambiare.
2. Si nasce con una certa intelligenza e non la si può cambiare.
3. L'intelligenza nel tempo può migliorare.
4. Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non sono stati aiutati.
5. Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non sono capaci.
6. Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non si sono impegnati.
7. Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché sono stati aiutati.
8. Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché sono capaci.
9. Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché si sono impegnati.
10. Per riuscire in italiano il ragazzo deve essere "portato" per questa materia.
11. Per aver successo in matematica il ragazzo deve essere "portato" per questa materia.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

INCLUSIONE SCOLASTICA E LEGISLAZIONE

12. Classi o scuole speciali per gli alunni con disabilità verrebbero meglio incontro alle loro specifiche necessità*.
13. È giusto che uno studente con disabilità fisica, sensoriale o cognitiva frequenti una scuola diversa da quella di tutti gli altri studenti senza disabilità.
14. La presenza di studenti con disabilità rallenta l'apprendimento del resto della classe.
15. Studenti con disabilità devono partecipare tutto il tempo alla regolare attività di classe*.
16. Studenti con disabilità devono essere esonerati da specifiche attività di classe ed essere seguiti al di fuori di questa ma per tempi limitati*.
17. È positivo che i ragazzi con disabilità lascino ogni giorno, anche per molto tempo, la propria classe per fare specifiche attività relative alle loro necessità individuali*.
18. I ragazzi con disabilità devono essere dispensati da alcune attività specifiche correlate ad apprendimenti che per loro costituiscono una difficile impresa ed essere, invece, coinvolti in attività alternative.
19. Per quello che mi risulta, l'attuale legislazione italiana sull'inclusione degli studenti con disabilità è adeguata.
20. La normativa sull'inclusione scolastica presta troppa attenzione alle difficoltà degli studenti con disabilità e alle loro particolari esigenze.
21. La normativa sull'inclusione scolastica attribuisce eccessiva responsabilità agli insegnanti nel garantire il successo scolastico degli alunni con disabilità.
22. Le leggi che tutelano gli studenti con disabilità forniscono ai ragazzi stessi una scusa per lavorare meno*.
23. La legislazione italiana protegge gli studenti con disabilità e ne favorisce l'apprendimento*.
24. La legislazione relativa all'identificazione e al supporto di studenti con disabilità porta alla discriminazione di questi studenti*.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

DIDATTICA SPECIALE

25. La progettazione curricolare si deve indirizzare prima a un allievo medio per poi aggiungere percorsi personalizzati.
26. Il curriculum flessibile permette di soddisfare le esigenze di tutti gli alunni.
27. I curricoli rigidi forniscono all'insegnante un'idea chiara sugli obiettivi che devono raggiungere i propri alunni.
28. Per la progettazione didattica è necessario prima conoscere le differenze degli alunni che hanno specifiche difficoltà per poi personalizzare l'offerta formativa.
29. È necessario proporre alla classe attività mirate a promuovere la conoscenza reciproca tra i compagni.
30. È necessario proporre forme di tutorato tra pari.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4



31. È opportuno, in base alle attività da svolgere, modificare la disposizione dei banchi per favorire attività di collaborazione.
32. È opportuno, durante l'orario scolastico, prevedere momenti in cui alunni con disabilità vengano portati fuori dalla classe per svolgere attività personalizzate.
33. La diversità è una condizione di base di tutti gli alunni.
34. Per una didattica realmente inclusiva bisogna porre attenzione agli stili di apprendimento dei singoli alunni.
35. Nella pratica educativa è necessario utilizzare diverse modalità per presentare le informazioni.
36. Bisogna proporre agli studenti l'informazione in un formato che potrebbe essere regolato dallo studente stesso in base alle proprie caratteristiche (testi che possono essere ingranditi, suoni che possono essere aumentati, ecc.).
37. Nella pratica educativa bisogna utilizzare mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, ecc.).
38. Durante le spiegazioni è necessario offrire alternative alle informazioni uditive (diagrammi, grafici, equivalenti tattili, rappresentazioni testuali, ecc.).
39. Durante le spiegazioni è necessario offrire alternative alle informazioni visive (descrizioni scritte, descrizioni orali, grafici tattili, ecc.).
40. È importante presentare i concetti chiave in forma di rappresentazione simbolica con una forma illustrativa.
41. È necessario fornire un feedback sulla prestazione degli alunni.
42. I criteri di valutazione devono essere conosciuti dagli alunni.
43. Per promuovere l'apprendimento è fondamentale fare espliciti collegamenti Interdisciplinari.
44. È importante utilizzare metodi alternativi per far emergere gli interessi dello studente.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

RUOLO DELL'INSEGNANTE SPECIALIZZATO E CURRICOLARE

45. È essenziale che gli insegnanti di classe si responsabilizzino per l'istruzione degli studenti con disabilità.
46. Gli insegnanti sono sufficientemente preparati per insegnare a studenti con disabilità*.
47. La disabilità è una condizione specifica, del cui trattamento non è responsabile l'insegnante di classe, piuttosto il personale educativo specializzato.
48. È fondamentale la collaborazione tra colleghi nella programmazione didattica.
49. Servizi clinici o insegnanti specializzati sono i più appropriati per provvedere all'istruzione di studenti con disabilità*.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

ASPETTI EMOTIVO-COMPORTAMENTALI NELLA DISABILITÀ

50. Gli studenti con disabilità hanno gravi problemi emotivi*.
51. I ragazzi con disabilità hanno seri problemi di comportamento che disturbano la classe.
52. L'autostima dei ragazzi con disabilità è molto basso*.
53. Gli studenti con disabilità sono fragili.
54. I ragazzi con disabilità sono per lo più oppositivi o si isolano dal resto della classe*.
55. Gli studenti con disabilità hanno bisogno di affetto.
56. Gli studenti con disabilità hanno bisogno di cura.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

Qual è, secondo lei, il ruolo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno?

*item adattati da Cornoldi, 2012; Cornoldi et al., 2018.