

L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche

The inclusive teacher: individual factors, perception of disability and teaching strategies

Anna Maria Murdaca

Università degli Studi di Messina
annamaria.murdaca@unime.it

Patrizia Oliva

Università degli Studi di Messina
patrizia-oliva@unime.it

Patrizia Panarello

Università degli Studi di Messina
Patrizia.panarello@unime.it

ABSTRACT

The purpose of this study¹ was to investigate the relationship between the didactical strategies and educational practices and the teachers perception about inclusion and disability; and if this relationship was different on the level of experience that the teacher has acquired in inclusive context. The results showed that a positive attitude towards inclusion encourages the use of adequate educational strategies. It is also clear, a significant correlation between teachers acceptable job satisfaction and professional self-efficacy and a greater propensity to inclusion and interaction with disabled students. This seems more evident in the group of teachers with greater experience of interaction with pupils with special educational needs; unlike the less experienced colleagues for inclusion which manifest, however, a higher concern and opinions not favorable towards inclusion context. This confirms the need to focus attention on the “education” of the teacher, particularly of the curriculum one, often unable even just to imagine the different possible worlds that an inclusive context can offer, and not just to the pupils.

L'obiettivo della presente ricerca è indagare la relazione tra le strategie e le prassi educativo-didattiche legate all'insegnamento e la percezione degli insegnanti circa l'inclusione e la disabilità; e come tale relazione può variare in funzione del livello di esperienza che il docente ha acquisito in ambito inclusivo. I risultati hanno evidenziato come un atteggiamento positivo nei confronti dell'inclusione favorisca l'utilizzo di strategie didattiche e prassi educative funzionali. Emerge, inoltre, una corrispondenza significativa tra adeguata soddisfazione lavorativa e autoefficacia professionale degli insegnanti e una maggiore propensione all'inclusione e all'interazione con alunni disabili. Ciò sembra maggiormente evidente nel gruppo di docenti con maggiore esperienza di interazione con alunni con bisogni educativi speciali; a differenza dei colleghi meno esperti di inclusione che manifestano, invece, una più elevata preoccupazione e opinioni non favorevoli nei confronti dell'inclusione scolastica. Ciò conferma l'esigenza di focalizzare l'attenzione della ricerca educativa sulla formazione “personale” del docente, soprattutto di quello curricolare, molto spesso incapace anche solo di immaginarsi i mondi diversi possibili che un percorso di inclusione può offrire, e non solo alla classe.

KEYWORDS

Inclusive education, Disability, Teacher, Practices.
Educazione inclusiva, disabilità, Insegnante, Pratiche.

* Anna Maria Murdaca ha curato l'introduzione, le conclusioni della ricerca e la revisione dell'articolo. Patrizia Oliva ha contribuito allo sviluppo del progetto, all'analisi dei dati e alla ricerca bibliografica internazionale. Patrizia Panarello ha contribuito alla ricerca dei dati e all'analisi della bibliografia nazionale.

Introduzione

Obiettivo del presente lavoro è definire la possibile relazione tra le strategie e le prassi educativo-didattiche legate all'insegnamento e la percezione degli insegnanti circa l'inclusione e la disabilità. L'indagine è partita da un'attenta ricerca bibliografica nazionale e internazionale che ha messo in evidenza l'esigua quantità di studi che hanno affrontato nel dettaglio questa problematica. Da qui l'attenzione posta da noi sulla scelta degli strumenti da utilizzare per valutare se vi è una relazione tra determinati fattori connessi all'insegnamento (soddisfazione, incrementalità, prassi educative, strategie didattiche, autoefficacia) e le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti circa l'inclusione di alunni con disabilità.

Ciò perché gli insegnanti rappresentano le figure elettive dell'inclusione e tutte le possibilità che l'inclusione offre sono legate alla capacità di costoro di rappresentarsi il mondo dell'alunno e i vari modi possibili attraverso i quali egli dimostra la sua diversità. Non a caso nella legge 107 del 2015 (Buona Scuola) uno tra gli obiettivi è proprio quello di riconoscere le differenti modalità di comunicazione degli alunni, invitando ogni scuola a allargare il più possibile gli spazi di partecipazione di ciascun alunno al processo di apprendimento tenendo in debita considerazione le tante differenze o diversità attraverso le quali gli alunni si collocano nel mondo del processo apprenditivo. Appare chiaro dunque che la didattica inclusiva necessita di un ripensamento delle strategie didattiche, dello stile di insegnamento –insomma- una sorta di ricerca flessibile e personalizzata che vede l'insegnante coinvolto in prima persona nella crescita globale degli allievi. In tale ottica, l'insegnante ha la possibilità di configurarsi come acceleratore del potenziale di sviluppo degli allievi facendo elevare il loro livello di autodeterminazione (Pavone, 2014; Cottini, 2016; Murdaca, 2008) e quindi di autostima e di autoefficacia. La sfida per gli insegnanti è quella di utilizzare un approccio educativo stimolante che soddisfi le diverse esigenze di tutti gli studenti all'interno dell'ambiente e proattivo nel senso di offrire un ventaglio di opportunità diversificate attraverso la pianificazione di percorsi apprenditivi idonei a fornire supporto per il raggiungimento di competenze delle quali necessitano per il successo scolastico e per quello post; ma anche individuare variabili individuali e di contesto che possono contribuire a determinare motivazione, coinvolgimento e soddisfazione. Ciò senza dimenticare una possibile alleanza con i ricercatori del settore al fine operare in direzione dei criteri dell'evidenza empirica che dimostra da un lato l'efficacia di diversi approcci didattici e dall'altro esalta le "qualità" che identificano un'organizzazione scolastica come motivante. Nello specifico, come evidenziato da numerose ricerche è bene organizzare il contesto classe con strutture e funzioni, valori e norme che supportino le capacità delle persone disabili e del loro progetto di vita, in quanto ottimizzano lo sviluppo, il comportamento adattivo, la loro prestazione e il benessere psicologico facendo sì che le abilità si trasformino in reali functionings. Ovvio nel convincimento che le capacità necessarie per diventare autodeterminati sono più efficacemente apprese attraverso l'esperienza del mondo reale che comporta intrinsecamente rischiare, sbagliare, riflettere sui risultati: Le esperienze multiple del reale aiutano il disabile a testare i suoi punti di forza e i suoi limiti e individuare adeguati obiettivi a breve e lungo termine (Murdaca, Curatola, Oliva, 2014).

Si tratterebbe di far entrare nei contesti formativi un'operatività nuova sui vari piani: da quello organizzativo-didattico (quale progettazione per una valorizzazione delle diversità) a quello metodologico, da quello personale dei soggetti a quello di sistema: un sistema che si adopera ad arginare gli ostacoli all'apprendimento, alla partecipazione ma che nello stesso tempo coinvolga i docenti, a modificare la loro prassi didattica. Rimediazione delle forme di trasmissione del sapere e rimediazione della didattica, posto che siamo ancora in una scuola dei

contenuti e non dei processi e invece dovremmo essere in una scuola come comunità di apprendimento che richiede uno sguardo interdisciplinare che vede interrelate le scienze umane e sociali al mondo dell'informazione e della conoscenza. Bisogna, dunque, insistere sulla costruzione di una professionalità nuova, come operazione processuale e interrelata. Operando in tal senso gli insegnanti soddisferebbero le esigenze dell'approccio ecologico-sociale consentendo di cogliere sia le differenze interindividuali sia quelle dell'ambiente, insomma di dare risposte efficaci/supportive, affinché tali differenze non si tramutino in ostacoli ma vengano considerate risorse che adeguatamente dirette portano il disabile all'autonomia, alla partecipazione, alla formazione. Insomma a ciò che il soggetto disabile può fare immerso in contesti significativi (modello del supporto e dell'employment).

Ma quali caratteristiche personali dell'insegnante inclusivo sono efficaci per creare e ripensare le strategie didattiche in uso?

Numerosi autori indicano nel livello di autoefficacia del docente uno dei fattori che portano gli alunni con e senza disabilità all'autodeterminazione (Carbonneau, et al., 2008). L'autoefficacia del docente può infatti incidere sulle scelte didattiche e sulla capacità di creare un buon clima all'interno della classe e instaurare rapporti funzionali con colleghi, dirigenti e famiglie. Le convinzioni di efficacia degli insegnanti influenzano soprattutto le concezioni che gli studenti hanno di sé, la loro partecipazione alle attività proposte e il loro rendimento scolastico. È pur vero, che l'insegnante è un "trasmettitore-mediatore" di conoscenza e di desiderio di imparare, e come tale, può adempiere al suo ruolo in modo funzionale solo se è spinto dalla motivazione. L'insegnante motivato incentiva il miglioramento, dà fiducia ai propri alunni motivandoli, stimola la sperimentazione e la curiosità, dà possibilità di scelta, esamina criticamente i comportamenti senza fornire un giudizio aprioristico, sostenendo e favorendo nei propri alunni una regolazione intrinseca dell'approccio allo studio (Elliot e McGregor, 2001). Il ruolo dell'insegnante diventa fondamentale nella costituzione della motivazione dello studente e per poter motivare efficacemente gli alunni l'insegnante deve essere a sua volta motivato, quindi svolgere le lezioni con entusiasmo e coinvolgere il gruppo classe nell'apprendimento di conoscenze nuove rendendo gli alunni curiosi e desiderosi di imparare. La motivazione è connessa alla passione per l'insegnamento della materia disciplinare, e come la motivazione anche la passione viene trasmessa agli alunni. Studi recenti hanno evidenziato quanto la soddisfazione del docente per il proprio lavoro costituisca un potente predittore del comportamento degli alunni nelle fasi di apprendimento (Carbonneau et al., 2008; Caprara et al., 2003; 2006; Santisi et al., 2013).

La scelta di pratiche didattiche efficaci, soprattutto i contesti inclusivi, dipende, in gran parte, dalle opinioni che il docente ha della natura della disabilità e del ruolo che attribuisce agli studenti con bisogni educativi speciali all'interno del gruppo classe (Jordan et al, 2009). È stato dimostrato che l'esperienza e la conoscenza derivante da precedenti contatti con studenti con disabilità sono direttamente collegate ad atteggiamenti maggiormente positivi da parte dei docenti verso l'inclusione (Burke e Sutherland, 2004). In effetti, preoccupazioni e atteggiamenti oppositivi degli insegnanti sembrano scaturire, da un lato, dalla mancanza di informazioni circa i processi cognitivi e i deficit comportamentali che determinate patologie manifestano e, dall'altro, dal senso di inadeguatezza che pervade gran parte degli insegnanti che non riescono a fronteggiare efficacemente le richieste degli studenti con difficoltà, a cui spesso si aggiunge la mancanza di risorse e sostegni esterni. Pertanto, più sarà pressante il senso di inadeguatezza e incompetenza dell'insegnante nei confronti dell'inclusione maggiore sarà la sua ritrosia nell'impegnarsi e nel utilizzare metodi e didattiche inclusivi (Agbenyega, 2007; Forlin e Chambers, 2011).

Proprio rispetto ai metodi educativi adattati e utilizzati per sostenere l'inclusione dei bambini con disabilità all'interno del contesto scolastico, la letteratura fornisce una serie di indicazioni relative alle diverse problematiche che l'insegnante potrebbe dover fronteggiare nel suo lavoro quotidiano. Tuttavia, gli stessi autori sottolineano sempre come non ci sia nulla di particolarmente 'speciale' nella pedagogia speciale (Davis e Florian, 2004); è piuttosto una questione di creatività, problem solving collaborativo, creazione e utilizzo di ausili adeguati e attrezzature, dispositivi di assistenza, e tanto altro che promuove l'inclusione a scuola piuttosto che la segregazione. Ciononostante, si avverte la necessità di rispondere sempre più specificatamente a determinati bisogni educativi speciali per favorire un adattamento sempre più funzionale dell'alunno in classe. Una sorta di duplice approccio che da un lato promuove l'attivazione di metodi, attrezzature e ausili (alta e bassa tecnologia) che compensino le difficoltà motorie e sensoriali degli alunni, e dall'altro favorisca opinioni e atteggiamenti nei confronti della disabilità non discriminatori, né oppressivi e vessatori, al fine di garantire un reale contesto educativo inclusivo. Si è spesso dato per scontato che l'educazione inclusiva non sia per i bambini che hanno menomazioni intellettuali e fisiche molto gravi. Quest'idea si basa su un concetto statico di ciò che è la scuola e l'istruzione: è l'alunno che deve adattarsi al sistema, non il sistema al bambino; pertanto, laddove il bambino presenta gravi limitazioni diventa complicato il suo adattamento e inserimento nel contesto. L'inclusione per i bambini con disabilità gravi è anche una questione di pianificazione, di capacità da parte del sistema di intraprendere iniziative ad hoc, con l'obiettivo di garantire il diritto all'istruzione di questi alunni. Florian e Rouse (2010) ribadiscono l'importanza di utilizzare 'testa, mano e cuore', cioè il fare, il sapere e il credere. In pratica, gli insegnanti hanno bisogno non soltanto di sviluppare capacità cognitive e capacità pratiche/tecniche, ma anche e soprattutto capacità di cuore, che fanno riferimento alle dimensioni etiche e morali, valori e credenze.

1. Obiettivi

Lo scopo generale della presente ricerca è indagare la relazione tra opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni circa l'inclusione di alunni con disabilità e l'utilizzo di determinate pratiche didattico-educative (soddisfazione, incrementalità, prassi educative, strategie didattiche, autoefficacia). Inoltre, si vuole verificare se tali fattori variano in docenti che hanno avuto esperienza di interazioni in contesti inclusivi e docenti senza alcuna esperienza di interazioni con alunni con disabilità.

2. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 580 docenti (età: $M=35.56$; $DS=9.133$); nello specifico, si tratta di 138 maschi (23,5 %) e 442 femmine (76,5 %). Di questi, 348 sono insegnanti che dichiarano di aver avuto esperienza con alunni disabili e 233 sono docenti che dichiarano di non aver mai avuto alcuna interazione con alunni con disabilità. La totalità del campione è di nazionalità italiana. La maggior parte di loro ha conseguito una laurea (56,3%) di tipo umanistico (66%) e insegna da circa 11,13 anni ($DS=10.461$).

3. Strumenti

- **Scheda socio-anagrafica**
- **SACIE-R (Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011)** La scala SACIE-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised) consta di 15 item e richiede risposte da articolare su una scala Likert a 4 livelli (1 = Fortemente d'accordo, 2 = D'accordo, 3 = In disaccordo; 4= Fortemente in disaccordo). Il questionario si compone di 3 sottoscale: opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni, che consentono di valutare le opinioni nei riguardi dell'interazione con persone con disabilità (Opinioni), l'accoglienza degli studenti con differenti bisogni (Atteggiamenti) e le preoccupazioni degli insegnanti circa l'educazione inclusiva (Preoccupazioni)
- **TAIS (Monsen, Ewing & Boyle, 2015)** La scala TAIS (*Teacher Attitudes Toward Inclusive Education Scale*) prevede 20 item a cui il soggetto è chiamato a rispondere graduando la sua risposta su una scala Likert a 8 livelli (1 =molto d'accordo, 8= molto in disaccordo). È formata da 4 sottoscale: problemi di inclusione (le eventuali difficoltà incontrate nel processo di inclusione del soggetto con bisogni speciali), svantaggi sociali (gli effetti che l'inclusione può avere sulla classe), implicazioni nella pratica educativa (le possibili modifiche nelle strategie educative e didattiche richieste dall'inclusione) e implicazioni per il bambino (conseguenze che la pratica educativa inclusiva può avere sui bambini con e senza bisogni speciali).
- **MESI (Moè, Pazzaglia e Friso, 2010)** Il questionario MESI (Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento) comprende sei questionari per la valutazione della soddisfazione, delle strategie, delle prassi, delle motivazioni all'insegnamento e delle emozioni esperite in classe. Per lo scopo della ricerca sono stati somministrati soltanto alcuni dei questionari presenti nella batteria: SOD valuta la soddisfazione lavorativa percepita dai docenti (5 item); PRASSI valuta la frequenza con cui i docenti applicano un elenco di prassi di insegnamento (25 tem); STRAT (30 item) valuta la frequenza con cui i docenti applicano un elenco di strategie di insegnamento; AUTOEFF (24 item) valuta la percezione di autoefficacia in una serie di ambiti e situazioni di insegnamento e di gestione della classe; INCREM (16 item) valuta la percezione della migliorabilità di una serie di capacità implicate nelle situazioni di insegnamento e di gestione della classe.

4. Risultati

Considerata la natura dei dati, si è preferito procedere con un'analisi statistica dei dati non parametrica. I dati sono stati elaborati con l'ausilio del software SPSS 19.0.

4.1. Correlazioni

Dall'analisi correlazionale emergono relazioni significative tra i diversi fattori indagati. Nello specifico, per quanto riguarda le correlazioni tra i dati ottenuti dal questionario sulle opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni circa l'inclusione di soggetti con disabilità e le dimensioni dell'insegnamento (soddisfazione, incrementalità, prassi educative, strategie didattiche, autoefficacia) si evidenziano connessioni rilevanti. In particolare, più elevato è il livello di soddisfazione lavorativa ($r=,185$; $p=,000$) e di autoefficacia professionale nel gestire la classe ($r=,229$; $p=,000$) percepite dal docente più positiva sarà l'opinione nei riguardi dell'inte-

razione con persone con disabilità. Inoltre, più i docenti dimostrano opinioni favorevoli all'inclusione più saranno predisposti ad utilizzare prassi di insegnamento ($r=,163$; $p=,000$) e strategie didattiche ($r=,204$; $p=,000$) efficaci e significative.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione, i dati indicano che i docenti che si percepiscono meno competenti nel gestire la classe ($r=,-086$; $p=,045$) e con scarsi margini di migliorabilità professionale ($r=,-109$; $p=,009$) si mostrano più ostili nell'accogliere studenti con disabilità. Tale atteggiamento sfavorevole sembra ostacolare la messa in atto di prassi educative ($r=,-177$; $p=,000$) e strategie didattiche ($r=,-135$; $p=,002$) funzionali al processo inclusivo.

Infine, rispetto alle preoccupazioni, coloro che sono maggiormente contenti del proprio lavoro ($r=,271$; $p=,000$) e si ritengono competenti nel loro ruolo di insegnante ($r=,286$; $p=,000$) si dimostrano meno preoccupati a integrare alunni con disabilità nelle loro classi. Inoltre, coloro che percepiscono come meno preoccupante e complicata l'inclusione dei soggetti con difficoltà sono anche quelli che tendono a migliorarsi nella gestione della classe ($r=,105$; $p=,012$) e a utilizzare adeguatamente prassi ($r=,207$; $p=,000$) e strategie educative ($r=,272$; $p=,000$). Non si evidenziano ulteriori correlazioni significative con le dimensioni degli altri strumenti di misura presi in esame.

4.2. Analisi comparativa

La tabella n° 1 mostra il rango medio dei punteggi ottenuti nei questionari SACIE-R, MESI e TAIS da entrambi i gruppi di docenti.

	Docenti con esperienza (n=348)	Docenti senza esperienza (n=233)
	Rango medio	Rango medio
MESI		
Soddisfazione lavorativa	271,35	231,38
Prassi educativa	274,56	217,33
Incrementalità	270,81	242,10
Autoefficacia	266,30	229,49
Strategie didattiche	267,00	223,38
SACIE-R		
Opinioni	286,28	218,01
Atteggiamenti	244,80	276,95
Preoccupazioni	282,28	224,37
TAIS		
Problemi inclusione	262,13	237,31
Vantaggi sociali	254,77	251,13
Implicazioni pratica educativa	251,94	254,97
Implicazioni per il bambino	262,14	237,30

Tab. 1. Valori medi punteggi dei questionari SACIE-R, MESI e TAIS

Dall'analisi differenziale, tra i docenti che hanno esperienza con alunni con disabilità e docenti senza esperienza sono emerse differenze significative. In particolare, le differenze si rilevano nelle opinioni nei confronti della disabilità ($Z= -4,931$; $p=,000$), negli atteggiamenti ($Z= -2,381$; $p=,017$) e nelle preoccupazioni ($Z= -4,175$; $p=,000$). In particolare, si evince che i docenti con esperienza di alunni con disabilità sono più favorevoli all'inclusione di soggetti con disabilità

in classe e si dimostrano meno preoccupati di fronte a tale evenienza rispetto ai colleghi che non hanno mai sperimentato l'interazione con gli alunni disabili, e che pertanto manifestano atteggiamenti non funzionali all'inclusione scolastica. Ciononostante, i docenti con esperienza di disabilità ritengono, più dei loro colleghi, che se da un lato il processo inclusivo non costituisce una fonte di preoccupazione per loro ($Z = -1,821$; $p = ,05$), dall'altro ritengono che tale meccanismo potrebbe comportare implicazioni significative per gli alunni ($Z = -1,823$; $p = ,05$).

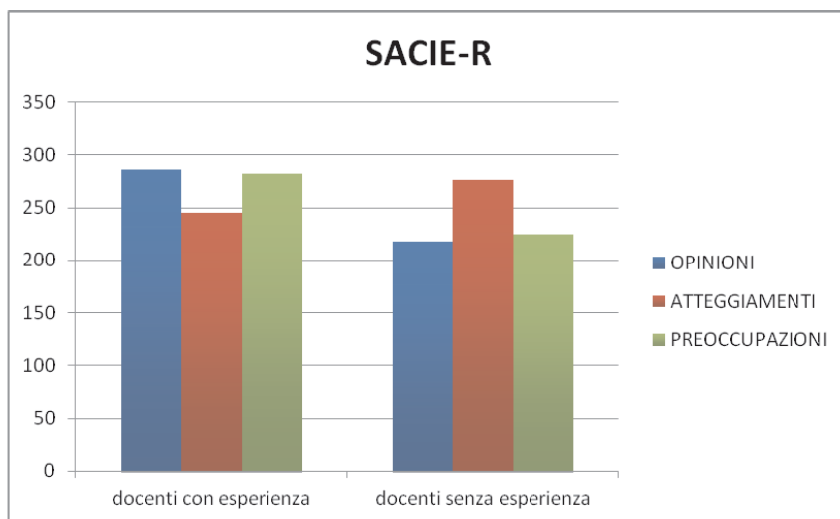


Fig. 1. Analisi differenziale opinioni, atteggiamenti, preoccupazioni

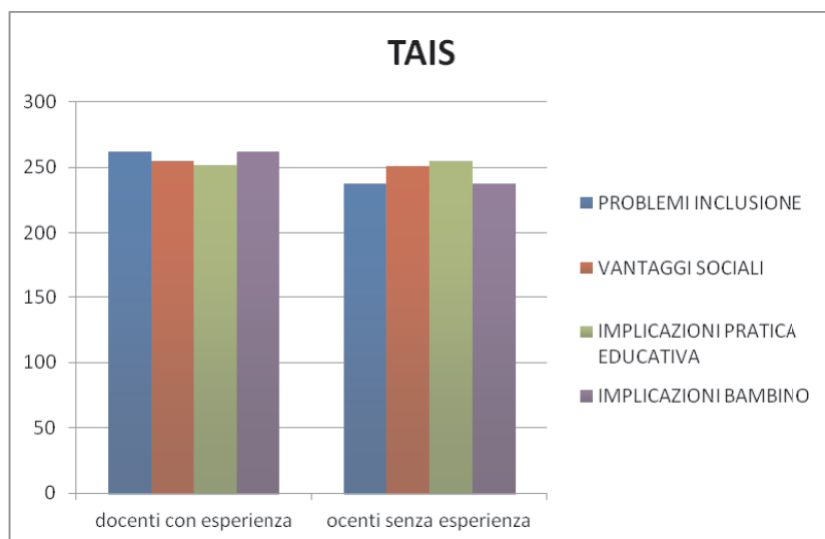


Fig. 2. Analisi differenziale problemi, vantaggi, implicazioni

Per quanto riguarda i fattori connessi all'insegnamento, sono emerse differenze significative tra il gruppo dei docenti con esperienza di disabilità e docenti senza alcuna esperienza.

Dall'analisi differenziale tra i gruppi di docenti, in particolare si evidenzia che coloro che hanno avuto interazioni con studenti con bisogni educativi speciali dimostrano, a differenza dei loro colleghi senza esperienza, una maggiore soddisfazione lavorativa ($Z = -2,878$; $p = ,004$), una maggiore capacità di migliorarsi nelle situazioni di insegnamento ($Z = -2,065$; $p = ,039$), un più elevato livello di autoefficacia ($Z = -2,697$; $p = ,007$), e di conseguenza, dimostrano maggiori competenze nell'adattare prassi educative ($Z = -4,166$; $p = ,000$) e strategie di insegnamento/apprendimento ($Z = -3,198$; $p = ,001$) alle richieste del processo di inclusione.

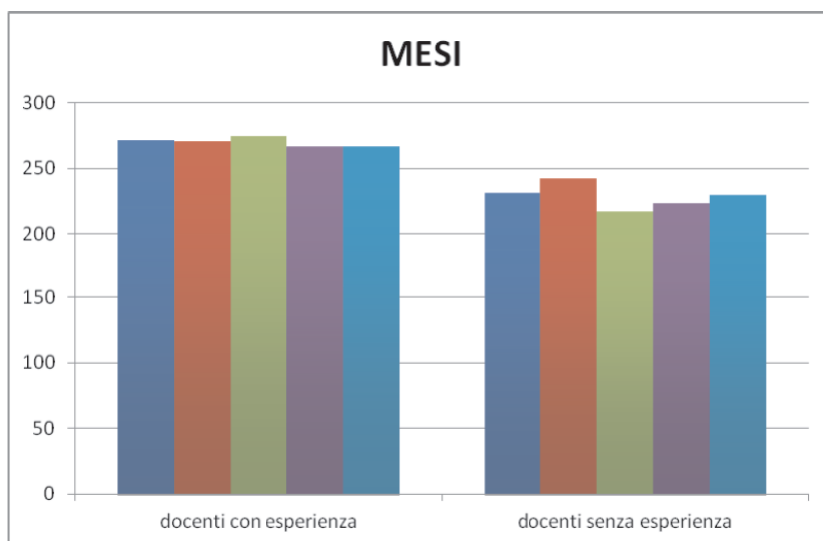


Fig. 3. Analisi differenziale tra gruppi di docenti

Conclusioni

È impossibile sviluppare un'ipotesi di ricerca sulla percezione della disabilità senza approfondire il tema dell'inclusione perché il processo inclusivo fornisce all'alunno disabile una rete sicura di legami con i compagni, i docenti e gli altri collaboratori, facendo sì che il disabile si senta accolto e accettato e che a sua volta l'insegnante non lo veda come il "diverso" ma come parte integrante e integrata del gruppo classe.

I fattori individuali degli insegnanti hanno un'importanza notevole per la loro influenza "speculare" in quanto agiscono direttamente e indirettamente sulla percezione che l'insegnante ha dell'alunno e su quella che l'alunno ha dell'insegnante. Nello specifico, l'autoefficacia, la motivazione e la soddisfazione lavorativa dell'insegnante influenzano positivamente o negativamente le modalità di gestione della classe e l'utilizzo di strategie didattiche; quindi un insegnante con un buon livello di autoefficacia, motivato e soddisfatto della propria professione sarà fautore di un clima cooperativo e collaborativo, favorirà lo sviluppo dei processi cognitivi delle funzioni esecutive nella continua valorizzazione della diversità fornendo strategie di autoregolazione e mediazione cognitivo-emotiva e differenziando le modalità di verifica con un feedback valutativo formativo e motivante. Di contro

un insegnante con un basso livello di autoefficacia, di motivazione e di soddisfazione lavorativa mostrerà difficoltà nella gestione della classe, una maggiore attenzione per la propria disciplina piuttosto che per la formazione degli studenti, sarà convinto che gli atteggiamenti scorretti degli alunni non siano migliorabili, farà ricorso a punizioni severe, rinuncerà con quegli alunni che non raggiungono buoni risultati in tempi brevi. Le componenti individuali appena citate influenzano fortemente l'allievo nell'apprendimento, nel rendimento scolastico, nello sviluppo cognitivo-emotivo e metacognitivo, nella concezione di sé e nella partecipazione delle attività proposte nel contesto scolastico.

I risultati emersi dal presente studio confermano i dati presenti in letteratura. Innanzitutto si evidenzia come all'aumentare della soddisfazione lavorativa e dell'autoefficacia professionale degli insegnanti corrisponda una propensione all'inclusione e all'interazione con alunni disabili; inoltre è emerso come un atteggiamento positivo nei confronti dell'inclusione favorisca l'utilizzo di strategie didattiche e prassi educative funzionali.

Anche la sensazione del docente di non essere in grado di gestire la classe e la percezione di non avere prospettive di miglioramento sembrano contribuire a sviluppare un atteggiamento sfavorevole nei confronti del processo inclusivo di alunni disabili e nell'utilizzo di prassi e strategie non funzionali.

Confrontando docenti che dichiarano di aver avuto interazioni con alunni disabili e docenti senza esperienza, si evidenzia con maggiore conoscenza mostrano una predisposizione favorevole nei confronti dell'inclusione di alunni disabili, una maggiore soddisfazione lavorativa, un più elevato livello di incrementalità e di autoefficacia professionale con corrispondente utilizzo adeguato e consapevole di strategie didattiche e prassi educative. Si ritiene che abbiano una maggiore sensibilità nei confronti dell'alunno, in quanto pongono più attenzione sulle eventuali implicazioni che la pratica educativa inclusiva possa avere sull'alunno, a differenza dei colleghi che non hanno mai avuto esperienza con la disabilità. Lo studio condotto da Bano et al (2012) conferma questa ipotesi concludendo che vi è una significativa differenza nell'approccio e nella percezione tra insegnanti "curricolari" e docenti specializzati che hanno interazioni con alunni disabili; e ciò sembra essere legato a una più efficace rappresentazione di sé che manifestano i docenti di sostegno rispetto ai colleghi curricolari (De Caroli e Sagona, 2008).

È ovvio, d'altro canto, che il processo inclusivo non può essere sottovalutato e deve essere supportato non solo dagli insegnanti, ma da tutto il personale scolastico, le famiglie e tutti gli alunni, disabili e non. "L'inclusione implica il cambiamento: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni, un ideale cui le scuole possono aspirare, ma che non potrà mai realizzarsi compiutamente" (Booth e Ainscow, 2008). L'inclusione sarà possibile soltanto quando il contesto e l'insegnante che guida il bambino permetteranno questo processo creando le condizioni sufficienti e necessarie. Diventa necessario e indispensabile, pertanto, formare personale docente, soprattutto quello curricolare, nell'ottica di una maggiore competenza e attenzione nei confronti della diversità e dell'inclusione; ciò al fine di far svanire eventuali preoccupazioni e atteggiamenti di chiusura. La formazione del docente per l'inclusione è un passaggio importante perché è proprio nella fase di avviamento e introduzione alla professione che si può far leva per ottenere cambiamenti più ampi necessari alla realizzazione di un sistema di istruzione realmente inclusivo a tutti i livelli.

Riferimenti bibliografici

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Bano, I., Dogar, A. H., & Azeem M. (2012). General and Special teachers' Perception of Learning Disabilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 113-118.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione*, Edizione Italiana a cura di F. Dovi-go e D. Ianes. Trento: Erickson.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). *Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience*. *Education*, 125(2), 163-172.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., Guay, F. (2008). The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977-987.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*, Research Report 516, DfES, London.
- 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. *Ciclo Evolutivo e Disabilità*, 11(1), 41-59.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32.
- Florian, L. & Rouse, M. (2010). Teachers' professional learning and inclusive practice. In R. Rose (Ed.). *Confronting Obstacles to Inclusion – International Responses to Developing Inclusive Schools* (pp. 185-199). London: Routledge.
- Ianes, D., & Macchia, V., (2014). *La didattica per i bisogni educativi speciali*. Trento: Erikson.
- Jordan, A, Schwartz, E, & McGhie-Richmond D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Murdaca A. (2008). *Complessità della persona e disabilità*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Murdaca, A. M., Curatola, A., & Oliva, P., (2014). La dimensione metodologica: capacitazione, self determination theory e formazione degli adolescenti. Uno studio cross cultural. In L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica* (195-228). Brescia-Lecce: Pensa Multimedia Editore. ISBN: 978-88-6760-202-5.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z., & Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.373.