

Davide Capperucci, Matteo Maienza*

L'autovalutazione degli insegnanti per l'inclusione scolastica

Parole chiave: autovalutazione, insegnanti, inclusione, efficacia, formazione.

Definire gli standard di qualità della formazione dei docenti di scuola secondaria rappresenta la questione di fondo da cui prende avvio questo lavoro che trova il suo riferimento d'elezione nel programma *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: including all education professionals in teacher professional learning for inclusion* promosso dall'Agenzia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva. Il contributo intende indagare le competenze inclusive dei docenti attraverso una ricerca empirica realizzata con un campione di docenti in formazione presso il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Firenze. Per fare questo è stata elaborata una scala di autovalutazione per gli insegnanti il cui processo di validazione viene documentato nel presente contributo.

Keywords: *teachers, self-assessment, school inclusion, self-efficacy, standards.*

Defining the standards for secondary school teacher training is the basic question from which this paper starts, finding its theoretical framework in the Profile for Inclusive Teacher Professional Learning promoted by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education. The paper aims to investigate the inclusive competencies of teachers through empirical research conducted with a sample of teachers in training at the Specialization Course for Educational Support Activities for Pupils with Disabilities at the University of Florence. This was accomplished by developing a self-assessment rating scale for teachers' inclusive competencies and the validation process is documented in this paper.

* Davide Capperucci è Professore associato di Pedagogia sperimentale dell'Università degli Studi di Firenze, sono da attribuire a lui i primi tre paragrafi del presente contributo. Matteo Maienza è assegnista di ricerca e Dottorando in Metodologie della ricerca per i servizi socioeducativi presso l'Università degli Studi di Firenze, sono da attribuire a lui gli ultimi tre paragrafi e la bibliografia del presente contributo.

Introduzione

La correlazione che intercorre tra la qualità dell'istruzione e la qualità dell'inclusione è stata confermata da numerosi studi – che utilizzano quadri teorici di riferimento internazionali anche molto differenti tra loro – come le indagini OCSE-CERI per l'innovazione e la ricerca educativa², l'*Inclusive Practice Project* sugli atteggiamenti e le convinzioni dei docenti in materia di inclusione scolastica³, l'*Index for inclusion* sull'autovalutazione e il processo di miglioramento d'istituto⁴ e gli studi sull'*Evidence-Based Education* che attraverso valori come l'*effect size* cercano di indagare il grado di efficacia nelle metodologie didattiche⁵. In questo lavoro presenteremo una ricerca condotta su un campione di docenti frequentanti il corso di formazione per il conseguimento della specializzazione sul sostegno dell'Università degli Studi di Firenze. La ricerca intende indagare le componenti della *competenza inclusiva* che, come vedremo, oltre alla conoscenza dei mezzi e degli strumenti messi a disposizione della ricerca educativa punta a quel processo di attenzione, dal lat. *attentio -onis* «rivolgere l'animo», verso la disabilità e l'inclusione che può fare la differenza nel contesto scolastico. Dopo aver illustrato il quadro assiologico del Profilo dei Docenti inclusivi, quale possibile *framework* per la definizione in chiave qualitativa delle aree riconducibili alla *competenza inclusiva* per insegnanti della scuola secondaria di primo grado, verrà presentata l'ipotesi di ricerca basata sul costrutto teorico dell'autoefficacia: se la correlazione tra la qualità dell'istruzione e la qualità dell'inclusione è dovuta, in parte, ad un adeguamento culturale delle politiche e delle pratiche messe in atto al fine di garantire a tutti gli alunni il raggiungimento di standard formativi, il ruolo dell'autoefficacia riguarda piuttosto l'agire individuale che concorre nella formazione dei processi cognitivi che sono indotti da esperienze di padronanza efficaci. L'ultima parte dell'articolo descrive il processo di validazione, avvenuto mediante analisi fattoriale esplorativa (EFA) e confermativa (CFA), della scala IRSSA (*Inclusive Rating Scale for Self-Assessment*). Il risultato delle analisi statistiche condotte utilizzando gli indicatori di conoscenza, abilità e atteggiamento proposti dal Profilo dei Docenti Inclusivi riportano ad un modello mono-dimensionale della *competenza inclusiva*. La correlazione

² Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, *Analisi delle pratiche dell'istruzione*, Armando, Roma 1998.

³ Beacham N. & Rouse M., *Student teachers' attitude and beliefs about inclusion and inclusive practice*, in «Journal of Research in Special Educational Needs» vol. XII, n.1, 2012, pp. 3-11.

⁴ Booth T. & Ainscow M., *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2011.

⁵ Hattie J., *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London and New York, 2009.

con altri strumenti simili, basati sul costrutto dell'autoefficacia, ha permesso, infine, di convalidare la scala il cui uso può essere di aiuto nei percorsi di formazione in servizio e per la qualificazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti. Allo stesso modo, i dirigenti scolastici possono utilizzare questo strumento per monitorare e sostenere, nella prospettiva del miglioramento continuo, l'efficacia dei docenti nel lavoro con gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

1. Verso la costruzione di un profilo delle competenze inclusive dell'insegnante: il contributo della *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*

La necessità di definire le competenze per l'inclusione scolastica è stata affrontata a partire da molteplici prospettive⁶ (relazionali, culturali, sociali ecc.) e tenendo presenti molteplici figure e percorsi formativo-professionali, tra cui i corsi di specializzazione per i docenti di sostegno. Il Decreto ministeriale del 30 settembre 2011 prefigura "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità" che possono rappresentare un riferimento utile anche per altre attività formative post-laurea o promosse dalle scuole per la formazione in servizio. La normativa ha previsto un allegato specifico (Allegato B) relativo alle competenze teoriche e pratiche nell'ambito della Didattica e della Pedagogia speciale, della Psicologia dello sviluppo e della Neuropsichiatria infantile, delle Istituzioni di diritto pubblico e della Pedagogia della relazione d'aiuto per 270 ore d'insegnamento. Il modello formativo proposto prevede il raggiungimento di 60 crediti formativi universitari (CFU) ripartiti tra insegnamenti, laboratori e attività di tirocinio con pesi in parte diversi. L'attività laboratoriale, ad esempio, prevede esperienze applicative in situazioni reali o simulate di gestione del gruppo classe con un monte orario complessivo di 180 ore ripartite per 9 CFU suddivisi per ciascun grado di scuola. È stata riscontrata⁷ un'attenzione trasversale alle competenze progettuali per la definizione dei Piani Educativi Individualizzati (PEI) e alla lettura degli aspetti di contesto che possono favorire o ostacolare l'inclusione, senza limitarsi alla prospettiva medico-sanitaria incentrata sulle diagnosi funzionali⁸ e

⁶ Piccioli M., *Relational Model and Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione*, ETS, Pisa 2020.

⁷ Bocci F. et al., *Competencies of inclusive teachers. Reflection on initial teacher training between expectation and proofs*, in «Form@re – Open journal per la formazione in rete» vol. XXI, n.1, 2021, pp.8-23.

⁸ Finkelstein V., *The social model of disability repossessed*, in Sharma U. et al., *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. XII, 2012.

sulla declinazione delle abilità. L'attenzione alla persona con disabilità, nella sua globalità e irriducibilità, infatti va oltre il recupero di specifiche abilità, contribuendo ad alimentare un'idea più ampia, complessa e articolata di inclusione, che non riguarda solo gli alunni con Bisogni Educativi Speciali ma si estende ai contesti esperienziali che accompagnano la vita dello studente. Le competenze inclusive, di conseguenza, riguardano tanto gli insegnanti di sostegno quanto quelli curricolari^{9,10} al fine di predisporre interventi educativi personalizzati tarati sui bisogni effettivi degli alunni ai quali occorre dare seguito attraverso la didattica¹¹. Di qui l'importanza riconosciuta dal D.M. 2011 alle attività di tirocinio, da progettare e realizzare in collaborazione con le istituzioni scolastiche, come momento altamente professionalizzante in cui i modelli pedagogici e le strategie didattiche si traducono in operatività e in pratiche situate ed autentiche.

I corsi di formazione analizzati da una recente rassegna della letteratura sulle competenze dei docenti per l'inclusione scolastica¹² si avvalgono di diverse tipologie di *framework* per integrare profilo ministeriale del docente specializzato; tra questi uno particolarmente attenzionato e diffuso a livello europeo è quello dell'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EASNIE) secondo il quale la scuola può fare la differenza nella promozione dei processi di inclusione all'interno di una prospettiva di corresponsabilità dell'educazione che vede dialogare la scuola con le famiglie e i servizi socio-sanitari. Il Profilo dei Docenti Inclusivi dell'EASNIE considera la *competenza inclusiva* come l'insieme degli atteggiamenti, delle conoscenze e delle abilità nel lavoro con gli alunni con bisogni educativi speciali; lo strumento nasce a seguito di numerose campagne di studio condotte all'interno dell'Unione europea con l'intenzione di definire uno *standard qualitativo* nella formazione dei docenti¹³.

⁹ Norwich B. & Nash T., *Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education*, in «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. XI, n.1, 2011, pp.2-11.

¹⁰ Pugach M.C., *The edTPA as an occasion for structuring faculty dialogue across the divide? A checklist manifesto for a more inclusive teacher education*, in «Teacher Education and Special Education» vol. XL, n.4, 2017, pp.314-321.

¹¹ Zappaterra T. *Il sistema scolastico italiano e la disabilità: dalla formazione separata alla formazione integrata e universale*, in T. Zappaterra (Ed.) *Progettare attività didattiche inclusive: strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*, Guerini e Associati, Milano 2022, pp.17-36.

¹² De Angelis M., *Evaluating inclusive teacher competences: a systematic review within the training courses for special education specialization in Italy*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», vol. XXI n.1, 2021, pp.253-269.

¹³ In questo caso il termine *standard* non sta ad indicare una misura, un *benchmark* rispetto al quale confrontare altri dati, bensì un riferimento in grado di rappresentare una pratica didattica efficace o tutt'al più un indicatore di qualità da considerare per la formazione degli insegnanti in materia di inclusione.

Come affermato più volte all'interno del documento in questione, l'inclusione scolastica va considerata come uno dei principali indicatori della qualità dell'istruzione come sostenuto anche nell'Agenda 2030 dell'ONU per lo Sviluppo Sostenibile. Il documento sottolinea il ruolo strategico ricoperto *valori dell'inclusione* (Figura 1) che vanno tenuti presenti nell'elaborazione dei piani formativi dei futuri insegnanti e che sono: saper valorizzare le diversità degli alunni, essere in grado di sostenere tutti, collaborare con la comunità educante, sostenere l'aggiornamento professionale. Questi valori, declinati nelle rispettive aree di competenza, consentono di individuare uno standard qualitativo dei docenti. Le aree di competenza riguardano: le opinioni personali sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento, la promozione di varie modalità di apprendimento e l'utilizzo di approcci didattici efficaci per classi eterogenee, la collaborazione con i genitori, le famiglie e con altri professionisti dell'educazione (altri docenti, educatori, dirigenti, ecc.), la consapevolezza che la formazione è solo il primo passo di uno sviluppo professionale continuo che prevede momenti di condivisione, autovalutazione, riflessione e correzione.

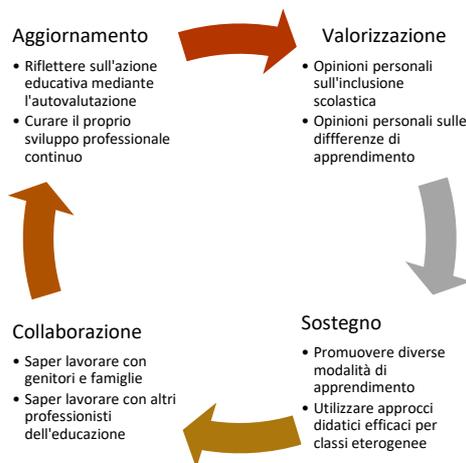


Figura 1. I valori dell'inclusione

Il testo finale del documento è stato presentato a Bruxelles nella primavera del 2012, a distanza di dieci anni la Profilo continua a essere considerato uno strumento valido con le seguenti riflessioni sulle

potenzialità di utilizzo¹⁴:

- 1) Il Profilo dei Docenti Inclusivi è stato elaborato per ampliare la conoscenza sull'inclusione scolastica tramite azioni di partnership tra Paesi; pertanto, può rappresentare un terreno di ricerca comune per ulteriori indagini sia a livello nazionale che europeo.
- 2) Il Profilo dei Docenti Inclusivi è una risorsa da utilizzare nei programmi di formazione e abilitazione all'insegnamento per migliorare la professionalità dei docenti e promuovere la qualità dell'istruzione.
- 3) Occorre che le ricerche future si concentrino sulla validazione del Profilo dei Docenti Inclusivi così da permettere un uso più efficace delle risorse a disposizione con benefici a lungo termine per i soggetti, la scuola e le comunità locali.
- 4) Il Profilo dei Docenti Inclusivi costituisce un passo significativo verso la costruzione di un sistema scolastico basato sui valori come la democrazia, l'accettazione delle diversità, la valorizzazione delle differenze, la promozione e lo sviluppo di metodologie di apprendimento condiviso.

2. Il ruolo dell'autoefficacia nello sviluppo delle pratiche inclusive

Al fine di mettere in atto un processo di autovalutazione che tenga conto della necessità di coniugare gli atteggiamenti, le conoscenze e le abilità all'interno del paradigma dell'inclusione scolastica proposto dal Profilo dei Docenti Inclusivi è stato adottato il costrutto dell'autoefficacia come elemento in grado di definire, in chiave auto valutativa, la capacità del docente di agire in modo rilevante nella definizione delle condizioni di lavoro delle istituzioni educative^{15,16}. La teoria socio-cognitiva proposta da Albert Bandura sostiene come la nostra capacità di agire sia il frutto dell'interazione tra l'ambiente e il nostro atteggiamento, che include fattori personali, cognitivi, affettivi e biologici. In estrema sintesi, i fattori abilitanti sono fortemente influenzati da ciò che si crede di poter fare in diverse circostanze e dalla presenza, o meno, di fattori inibitori come la qualità dell'ambiente educativo.

¹⁴ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning*, A. De Vorey, A. Lecheval & A. Watkins, (Eds.), Odense, 2022.

¹⁵ Hamre B. & Oyler C., *Preparing teachers for inclusive classrooms: learning from a Collaborative Inquiry Group*, in «Journal of Teacher Education», vol. LV, n.2, 2004, pp.154-163.

¹⁶ Cardona-Molto M.C. et al., *The Spanish version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: adaption and psychometric properties*, in «European Journal of Educational Research», vol. IX, n.2, 2020, pp. 809-823.

La scuola è intesa come il primo ambiente in cui sviluppare il senso di autoefficacia: in essa confluiscono diversi fattori, «come il confronto con gli altri studenti e le interpretazioni di successo o insuccesso determinate dagli insegnanti che possono ripercuotersi sulle reali capacità acquisite».¹⁷ Nella scuola, inoltre, vi sono alcune pratiche che potrebbero essere inadatte agli alunni con bisogni educativi speciali «come la suddivisione in gruppi per diversi livelli di apprendimento o l'utilizzo di sequenze troppo rigide e prestabilite» che rischiano di trasformare l'esperienza scolastica in occasioni di apprendimento inefficace per gli alunni con una disabilità intellettiva.¹⁸ In modo analogo, la questione dell'atteggiamento del docente verso l'inclusione scolastica è un aspetto centrale, i cui effetti possono ripercuotersi direttamente sulle pratiche metodologico-didattiche: le autovalutazioni degli alunni in questo senso riportano risultati negativi se i docenti, ad esempio, utilizzano metodi di valutazione che sono basati sulla competizione sociale.

Gli atteggiamenti verso la disabilità e l'inclusione, in molti casi, svolgono una funzione predittiva in grado di influenzare direttamente gli esiti degli studenti poiché i processi cognitivi, secondo Bandura, sono indotti da esperienze di padronanza derivanti da prestazioni efficaci. La concezione comunemente diffusa, secondo cui i fattori disabilitanti sono intrinseci all'individuo, potrebbe trasformare l'esperienza scolastica in una pratica selettiva per gli alunni con uno svantaggio fisico, sensoriale, cognitivo o socio-relazionale. Per controllare l'impatto della disabilità, secondo una concezione socioculturale della disabilità¹⁹ è necessario rintracciare, a partire dall'analisi del contesto, le barriere, gli ostacoli e i fattori in grado di generare situazioni di svantaggio esterne all'individuo. Per questi motivi, è utile fornire a tutti gli insegnanti in formazione conoscenze approfondite in materia d'inclusione (legislazione sul tema, strategie d'intervento, strumenti di monitoraggio, ecc.), in modo da condividere la responsabilità dell'azione educativa tra tutti i docenti e i soggetti della comunità scolastica.

Dalla progettazione del PEI, il docente non si dovrebbe limitare all'analisi della diagnosi medica dell'alunno, ma prestare attenzione alle personali capacità di realizzare una progettazione didattica rispettosa delle differenti caratteristiche e singolarità degli allievi tenuto conto dei facilitatori e delle barriere che concorrono allo sviluppo dell'attività e della partecipazione. Mediante l'autovalutazione, il docente si preoccupa

¹⁷ Cfr. Bandura A., *Autoefficacia, teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 1997, p.249.

¹⁸ Ivi, p.250.

¹⁹ Sharma U. et al., *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, in «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. XII, 2012, pp.12-21.

di identificare e tenere sotto controllo tutti gli elementi che ispirano una didattica inclusiva, riportandoli alla propria capacità di metterli in atto efficacemente.

3. Strumenti di autovalutazione per la competenza inclusiva

In questo paragrafo sarà illustrato il procedimento di costruzione e validazione della scala IRSSA (*Inclusive Rating Scale for Self-Assessment*). Per la costruzione ci siamo serviti di un questionario composto da 60 domande suddivise in tre diverse sezioni, oltre a una sezione anagrafica: la prima sezione comprende 32 item selezionati sulla base delle aree di competenza proposte dal Profilo dei Docenti Inclusivi e sottoposti al parere di cinque docenti esperti di pedagogia e didattica dell'inclusione cui è stato chiesto di rispondere secondo i criteri di chiarezza, aderenza al tema e importanza della tematica per ciascun item proposto, con la possibilità di escluderlo e/o esprimere dubbi sul suo inserimento. Gli strumenti utilizzati nelle sezioni 2 e 3 sono la *General Self Efficacy Scale* (GSE)²⁰ inserita con l'intento di verificare la validità predittiva della nostra ipotesi e la scala TEIP (*Teacher's Efficacy in Inclusive Practices*)²¹ per la rilevazione dell'efficacia nelle pratiche inclusive come fattore in grado di determinare la tipologia di ambiente che il docente mette a disposizione dei propri allievi. La scala TEIP è uno strumento sviluppato secondo un approccio *Delphi* per la validazione del contenuto emerso da un'indagine cross-culturale condotta in quattro Paesi del mondo, tra cui Canada, Australia, Hong Kong e India coinvolgendo un totale di 609 docenti in formazione. Il campione, in larga maggioranza di sesso femminile (n=85%) di età compresa tra i 20 e i 25 anni (79%) ha prodotto una scala di 18 item da cui sono emerse tre aree chiave (fattori) per lo sviluppo della competenza inclusiva: la conoscenza dei contenuti e della pedagogia (EII), la gestione dell'apprendimento e del comportamento (EMB) e la capacità di lavorare in collaborazione con altri docenti, famiglie e altri professionisti dell'età evolutiva (EC). La scala *General Self-Efficacy* (GSE) segue un costrutto parallelo e contrastante con la teoria della *teacher efficacy*, che è legato alla percezione della capacità del docente e include, al suo interno, le aspettative sulle conseguenze di un'azione che possono essere influenzate dal contesto, dalle persone coinvolte o dai gruppi di studenti (*outcome expectancy*). La GSE mira ad indagare la percezione che gli individui hanno della loro capacità di agire

²⁰ Schwarzer R. & Jerusalem M., *Generalized Self-Efficacy scale*, in S. Wright e M. Johnston, *Measures in health psychology: a user's portfolio. Casual and control beliefs*, Windsor 1995, pp. 35-37.

²¹ Sharma U. et al., *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, in «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. XII, 2012, pp.12-21.

in una varietà di situazioni diverse, anche se vi sono alcune critiche sull'utilizzo di questo strumento che riporta coefficienti di consistenza interna diversi (alpha di Chronbach da .75 a .91)²², i dati del nostro campione riportano una consistenza interna considerata attendibile secondo il coefficiente alfa di Chronbach ($\alpha = 0.8$).

3.1 Validazione della scala IRSSA (*Inclusive Rating Scale for Self-Assessment*) per l'autovalutazione della competenza inclusiva

La validazione si è svolta nel periodo di marzo 2022. Il questionario è stato somministrato ad un campione di docenti in formazione presso il Corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Firenze.

Per l'elaborazione statistica dei risultati e la correlazione dei dati è stato utilizzato il programma *Jamovi* mentre per le analisi descrittive è stato utilizzato il programma *SPSS*. Il campione (N=398) è composto in prevalenza da donne (82%) di età compresa tra i 24 e i 59 anni (età media 39 anni) per la maggioranza in servizio presso una scuola statale (69%) con un contratto a tempo determinato (81%) e con meno di cinque anni di esperienza (64%) o con un'esperienza compresa tra i cinque e i dieci anni (30%). Solo il 15% possiede l'abilitazione all'insegnamento; le docenti sono distribuite tra scuola secondaria di II grado (N=139), secondaria di I grado (N=107), scuola primaria (N=95) e scuola dell'infanzia (N=57). Data la buona distribuzione interna dei dati, abbiamo condotto un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) al fine di individuare gli item con un livello di saturazione maggiore di 0.3 su più di un fattore (*factor loadings* > 0.3).

La struttura interna è stata riformulata in seguito all'eliminazione di 14 item seguendo una struttura mono dimensionale (illustrata nell'allegato 1) con una percentuale di varianza del 35.5% e indici di *fit* considerati adeguati (RMSEA = 0.0515; TLI = 0.930). Il coefficiente alfa di Cronbach dimostra un'ottima affidabilità dello strumento ($\alpha = 0.907$) per cui si è proceduto con l'analisi fattoriale confermativa (CFA) che ha riportato una buona affidabilità dello strumento (CFI = .93; TLI = .92; SRMR = .04; RMSEA = .05; CI 90% lower .04 upper .06). Il confronto dei punteggi medi ottenuti tra la scala IRSSA con gli altri strumenti utilizzati ci ha permesso di verificare una correlazione positiva con l'efficacia nelle pratiche didattiche ($r = 0,620$), nella collaborazione ($r = 0,544$) e nella gestione dei comportamenti ($r = 0,534$) in coerenza con quanto riportano strumenti

²² Scholz U. et al., *Is General Self-Efficacy a universal construct?* in «European Journal of Psychological Assessment», vol. XVIII, n.3, 2002, pp. 242-51.

simili nella correlazione con altre variabili, come l'atteggiamento verso l'inclusione o l'esperienza pregressa con alunni con disabilità (Tabella 1).

		Tot_IRSSA	Tot_TEIP
Tot_IRSSA	Pearson's r	—	
	p-value	—	
Tot_TEIP	Pearson's r	0.659 ***	—
	p-value	<.001	—
Tot_GSE	Pearson's r	0.501 ***	0.497***
	p-value	<.001	<.001

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tabella 1. Correlazione tra i punteggi medi ottenuti nella scala IRSSA, TEIP e GSE.

Correlation Matrix

		Tot_IRSSA	TOT_EII	TOT_EC
Tot_IRSSA	Pearson's r	—		
	p-value	—		
TOT_EII	Pearson's r	0.620	—	
	p-value	<.001	—	
TOT_EC	Pearson's r	0.544	0.720	—
	p-value	<.001	<.001	—
TOT_EMB	Pearson's r	0.534	0.698	0.627
	p-value	<.001	<.001	<.001

Tabella 2. Correlazione con i domini EC, EII e EMB dell'autoefficacia nelle pratiche inclusive (TEIP).

Conclusioni

L'Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'educazione inclusiva ha elaborato il Profilo dei Docenti Inclusivi allo scopo di identificare un

quadro valoriale condiviso da spendere nella formazione iniziale degli insegnanti, sottolineando le aree di competenza necessarie a tutti i docenti per insegnare mantenendo un atteggiamento che tiene conto delle varie diversità e rinforzando l'idea di come l'educazione degli alunni con disabilità sia un tema che debba riguardare tutti. L'attuale sistema di separazione tra le carriere degli insegnanti – curricolari e di sostegno – infatti non sempre favorisce la maturazione di adeguate competenze inclusive in tutti gli insegnanti, questo fenomeno è ancora più evidente nella formazione dei docenti della scuola secondaria.

Lo strumento proposto in questo contributo può rappresentare un aiuto anche in questa direzione, per monitorare alcuni aspetti connessi alla *competenza inclusiva* sia nella formazione iniziale che in quella in servizio, incentivando la progressione e lo sviluppo delle competenze riflessive degli insegnanti. Lo scala IRSSA, illustrata nell'Allegato 1, può avere molteplici ambiti di applicazione: può essere utile per i docenti allo scopo di rilevare in chiave fortemente auto valutativa la propria efficacia inclusiva, aspetto centrale della *competenza inclusiva* declinata nel Profilo proposto dall'EASNIE in atteggiamenti, conoscenze e abilità specifiche di cui è stata elaborata la seguente definizione:

il docente intende la diversità come una risorsa e una ricchezza ed è in grado di coltivare alte attese sull'esito scolastico di tutti gli alunni; il docente considera la collaborazione e il lavoro di gruppo come una parte essenziale del proprio lavoro ed è responsabile del proprio apprendimento personale e professionale continuo²³.

I dirigenti scolastici possono utilizzare la scala IRSSA per monitorare le pratiche e le abilità dei docenti nel lavoro con gli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali, per la valorizzazione dei docenti in servizio, sia su posto comune che di sostegno, sia con che senza specializzazione. Tutte queste rilevazioni vanno considerate nella prospettiva di una ricerca partecipativa finalizzata al miglioramento continuo delle pratiche e della professionalità degli insegnanti in merito all'inclusione, non è possibile infatti stabilire un punteggio medio che gli insegnanti dovrebbero raggiungere inteso come standard di riferimento ammissibile. Da qui la natura auto valutativa della scala che, a fronte dei dati raccolti, può favorire l'attivazione di processi di (auto) riflessione sia individuali rispetto a ciascun insegnante, sia collettivi a livello di scuola, per meglio definire le politiche d'istituto per l'inclusione e la qualità delle esperienze inclusive inserite all'interno dell'offerta formativa.

²³ Elaborazione dell'autore.

Allegato 1. Scala IRSSA (Inclusive Rating Scale for Self Assessment)

Sulla base della sua esperienza, come docente si sente in grado di...
1 (per nulla), 2 (poco), 3 (molto), 4 (del tutto)

1. Comprendere la storia educativa degli alunni in termini di equità	1	2	3	4
2. Considerare le differenze individuali come punti di forza per l'apprendimento	1	2	3	4
3. Progettare il curriculum sulla base delle differenze individuali	1	2	3	4
4. Valorizzare i risultati di tutti gli studenti	1	2	3	4
5. Gestire i conflitti in modo da sviluppare le abilità sociali e comunicative degli alunni	1	2	3	4
6. Offrire un ambiente sicuro in cui poter sbagliare	1	2	3	4
7. Utilizzare un'ampia gamma di metodi nella didattica	1	2	3	4
8. Promuovere le forme di tutoring tra i pari	1	2	3	4
9. Utilizzare varie forme di valutazione per promuovere l'apprendimento cognitivo, pratico, sociale ed emotivo	1	2	3	4
10. Costruire relazioni efficaci con genitori e famiglie	1	2	3	4
11. Lavorare a gruppi aperti d'insegnanti (ad es. attraverso varie forme di co-docenza)	1	2	3	4
12. Utilizzare un linguaggio condiviso con altri professionisti dell'educazione (ad es. psicologi, educatori)	1	2	3	4
13. Riflettere sui percorsi didattici proposti e valutarne l'efficacia	1	2	3	4
14. Utilizzare metodi di autovalutazione per il monitoraggio del proprio lavoro	1	2	3	4
15. Mettere in atto percorsi di ricerca-azione	1	2	3	4
16. Agire secondo un modello pedagogico di riferimento	1	2	3	4
17. Contribuire all'innovazione didattica della scuola	1	2	3	4
18. Contribuire allo sviluppo di una comunità educativa	1	2	3	4

Bibliografia

- Bandura A., *Autoefficacia, teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 1997.
- Beacham N. & Rouse M., *Student teachers' attitude and beliefs about inclusion and inclusive practice*, in «Journal of Research in Special Educational Needs» vol. XII, n.1, 2012, pp. 3-11.
- Bocci F. et al. *Competencies of inclusive teachers. Reflection on initial teacher training between expectation and proofs*, in «Form@re – Open journal per la formazione in rete» vol. XXI, n.1, 2021, pp.8-23.
- Booth T. & Ainscow M., *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2011.
- Capperucci D., *Initial teacher education to develop global competencies*, in «Pedagogia oggi» vol. XX, n.1, 2022, pp.111-117.
- Capperucci D., *Sviluppo delle competenze globali e formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria: un'esperienza di ricerca a livello internazionale*, in P. Lucisano, A. Marzano (Ed.), *Quale scuola per i cittadini del mondo?* Pensa Multimedia, Lecce 2022, pp. 474-491.
- Cardona-Molto M.C. et al., *The Spanish version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: adaption and psychometric properties*, in «European Journal of Educational Research», vol. IX, n.2, 2020, pp. 809-823.
- D'Alonzo L. & Monauni A. *Che cos'è la differenziazione didattica?* Scholé 2021.
- DeAngelis M., *Evaluating inclusive teacher competences: a systematic review within the training courses for special education specialization in Italy*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», vol. XXI, n.1, 2021, pp.253-269.
- Dovigo F., *Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della video analisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno*, in «Formazione & Insegnamento», vol. XIII, n.2. 2015, pp.275-290.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning*, A. De Vorey, A. Lecheval & A. Watkins, (Eds.), Odense, 2022.
- Hamre B. & Oyler C., *Preparing teachers for inclusive classrooms: learning from a Collaborative Inquiry Group*, in «Journal of Teacher Education», vol. LV, n.2, 2004, pp.154-163.
- Hattie J., *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London and New York, 2009.
- Losito B., *La ricerca azione: una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma 2005.
- Maienza M. *Le competenze dei docenti inclusivi. Rassegna della letteratura*, in «Professionalità studi», vol. IV, n.3, 2021, pp. 165-176.
- Norwich B. & Nash T., *Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education*, in

- «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. XI, n.1, 2011, pp.2-11.
- O'Dowd R., *A transnational model of virtual exchange for global citizenship education*, in «Language teaching», vol. LIII, n. 4, Cambridge 2019.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, *Analisi delle pratiche dell'istruzione*, Armando, Roma 1998.
- Piccioli M., *Relational Model and Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione*, ETS, Pisa 2020.
- Pugach M.C., *The edTPA as an occasion for structuring faculty dialogue across the divide? A checklist manifesto for a more inclusive teacher education*, in «Teacher Education and Special Education» vol. XL, n.4, 2017, pp.314-321.
- Schianchi M., *Disabilità e relazioni sociali*, Carocci, Roma 2021.
- Scholz U. et al., *Is General Self-Efficacy a universal construct?* in «European Journal of Psychological Assessment», vol. XVIII, n.3, 2002, pp. 242-51.
- Schwarzer R. & Jerusalem M. *Generalized Self-Efficacy scale*, in S. Wright e M. Johnston (Ed.), *Measures in health psychology: a user's portfolio. Casual and control beliefs*, Windsor 1995, pp. 35-37.
- Sharma U. et al., *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices* in «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. XII, n.1, 2012 pp.12-21.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma e Bari 2004.
- Vannini I., *L'approccio quantitativo-sperimentale*, in L. Mortari, L. Ghirello (Ed.), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp.187-244.
- Zappaterra T. *Il sistema scolastico italiano e la disabilità: dalla formazione separata alla formazione integrata e universale*, in T. Zappaterra (Ed.) *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*, Guerini e Associati, Milano 2022, pp.17-36.