

Quale profilo per il docente inclusivo? Alcune risultanze di un’indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell’Università degli Studi di Catania

Daniela Gulisano

Abstract – *In this research, the Author tries to deepen and analyze some results that emerged from one exploratory research primary survey on original data, which involved 663 students/teachers of the 1st and 2nd degree of the Specialization Course for educational support activities for students with disabilities VI cycle of the University of Catania in the academic year 2021/2022, with the aim of investigating the quality of the profile and professional skills of the inclusive teacher, for a substantial renewal of teaching and inclusive and planning processes for a school that is really aimed at responding to the different needs of all students.*

Riassunto – *In questa ricerca l’Autrice tenta di approfondire ed analizzare alcune risultanze emerse da una ricerca esplorativa survey primaria su dati originali, che ha coinvolto 663 corsisti/docenti del I e II grado del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità del VI ciclo dell’Università degli Studi di Catania nell’anno accademico 2021/2022, con l’obiettivo di investigare la qualità del profilo e delle competenze professionali del docente inclusivo, per un rinnovamento sostanziale della didattica e dei processi inclusivi e progettuali per una scuola che sia realmente rivolta a rispondere ai bisogni differenziati di tutti gli studenti.*

Keywords – teachers, inclusion, didactics, professional skills, empirical research

Parole chiave – docenti, Inclusione, didattica, competenze professionali, ricerca empirica

Daniela Gulisano è Ricercatrice di tipo B in Didattica generale e Pedagogia speciale e Docente di *Pedagogia Speciale e Disabilità e Metodologie e Tecniche del gioco e dell’Animazione* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Catania. La sua attività di ricerca è orientata prevalentemente all’agire didattico del docente inclusivo, allo studio dei nuovi metodi e strategie di didattica attiva, inclusiva e laboratoriale, all’approccio alle capabilities in relazione alla professionalità docente curricolare e di sostegno. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Scuola e Dis-Abilità: quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella scuola Post Pandemica?* (in “Formazione e Insegnamento”, XX (1), 2022, pp. 258-268); *Scuola, competenze e capacitazioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un’indagine esplorativa* (Lecce, Pensa Multimedia, 2019).

1. Introduzione e obiettivi della ricerca: alla reale scoperta del docente inclusivo

L'inclusione rappresenta un'apertura culturale che rende protagonista ogni soggetto-persona nella sua costante azione di realizzazione di sé e dei suoi fondamentali bisogni, desideri, potenzialità, "unicità".

L'idea di inclusione, nello specifico contesto scolastico, mira a rispondere efficacemente ai bisogni formativi di tutti gli studenti, superando "esclusioni, categorizzazioni, disuguaglianze e proponendo un nuovo modo di "fare scuola" capace di assicurare ad ogni allievo un'educazione e una formazione rispettose delle personali abilità, risorse e attitudini"¹.

L'insegnamento, si è detto, è una professione in forte evoluzione e molte sono le aree di competenza del docente inclusivo "che deve guidare le attività di apprendimento, ma svolgere anche funzione di consulenza/orientamento a favore degli studenti, essere un mediatore culturale, fare da tramite tra scuola e comunità sociale, collaborare alla gestione della classe e dell'istituzione"².

L'OECD ha ribadito l'importanza di costruire le "giuste" competenze inclusive per trasformarle in *lavori migliori e vite migliori*³, così come ha fatto la Commissione Europea nella *Strategia Europa 2020* e poi nell'*Agenda 2030*, "fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti e [...] costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per una scuola di tutti e di ciascuno"⁴.

L'acquisizione di un'adeguata professionalità docente è un'operazione complessa nella quale si integrano aspetti formali e informali, in cui è necessario coordinare elementi anche problematici, con spirito di ricerca, riflessività, consapevolezza metodologica e competenze fondamentali derivanti dalla formazione iniziale dei docenti, che permette loro di imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente, trovando concrete soluzioni alle difficoltà incontrate in classe⁵.

Pertanto, all'interno del percorso di formazione iniziale dei docenti, la scelta di costruire le "giuste" competenze e di percorrere la direzione della professionalizzazione, "permette di connettere una serie di dispositivi volti all'acquisizione di saperi da insegnare e per insegnare con altri dispositivi che offrono un'immersione nella complessità delle pratiche professionali"⁶.

¹ B. De Angelis, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 41.

² P. Meirieu, *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*, Milano, Feltrinelli, 2013, p. 66.

³ Cfr. OECD, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: a strategic approach to skills policies*, IMHE Programme, Parigi, 2012.

⁴ Nazioni Unite, *Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, In <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-una-educacione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>, consultato in data 20/01/2023.

⁵ Cfr. P. Gaspari, *Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato*, in "Pedagogia più Didattica", 1, 2017, pp. 1-10.

⁶ M. R. Strollo, R. Capobianco, *I "laboratori delle competenze" per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT*, in "Formazione e Insegnamento", XV (3), 2017, pp. 179.

Per realizzare ciò, come magistralmente afferma Mulè, è necessario che il docente oltre ad essere un esperto conoscitore dei propri ambiti disciplinari, il conoscitore delle scienze dell'educazione secondo una prospettiva pedagogica, psicologica, didattica, giuridica, debba essere un "esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del *soggetto educandus* ma anche un conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in conoscenze, abilità e competenze"⁷.

Ne consegue la necessità di un'attenzione alla formazione iniziale ed in servizio dell'insegnante tesa a sviluppare ed elevare la sua professionalità, che deve essere intesa non più come un dovere, ma come un diritto di crescita personale e professionale.

La costruzione di una scuola inclusiva non può che avvenire attraverso gli insegnanti quali "agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci cioè di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente"⁸. Oltre a ciò, preparare docenti di qualità, in grado di rispondere alle diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, è l'iniziativa che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive nell'ottica di una scuola *per tutti e per ciascuno*⁹, una scuola in grado di porre l'inclusione e il successo formativo al centro della propria progettualità.

In questo contesto, l'enfaticizzazione delle competenze/capacitazioni professionali dei docenti, e la ricerca di strategie per un loro continuo rafforzamento e sviluppo, costituiscono la chiave di volta per il progresso della scuola inclusiva.

Al centro di questo percorso non può non esserci, quindi, il ruolo della formazione dei docenti¹⁰ che da una parte deve mirare allo sviluppo di competenze specifiche abilitanti e dall'altro all'applicazione pratica di queste competenze in chiave inclusiva che puntino alla progettazione di attività didattiche innovative ed inclusive allo stesso tempo, favorendo i processi di inclusione e di apprendimento in un contesto relazionale significativo.

A fronte di tali questioni urgenti, è stato sviluppato (ed è bene riprendere) il *Profilo dei docenti inclusivi*¹¹, uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l'inclusione* realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*, i cui valori principali, ciascuno pertinente a specifiche aree di attinenza sono (Tabella 1): *Valorizzare le diversità degli alunni*, significa considerare le differenze come una risorsa e una ricchezza. Riguarda l'area della competenza relativa alle opinioni personali sull'inclusione e sulle differenze

⁷ P. Mulè, *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Cosenza, Periferia, 2010, p. 63.

⁸ L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando, 2013, p. 9.

⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, In https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262, consultato in data 20/01/2023.

¹⁰ Cfr. P. Mulè, C. De Luca (a cura di), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

¹¹ European Agency for Development in Special Needs Education, *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, in https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf, consultato in data 19/01/2023.

di apprendimento; *Sostenere gli alunni*, significa imporsi alte aspettative relative allo sviluppo e agli esiti di apprendimento degli studenti. Le aree di competenza riguardano la promozione dell'apprendimento di tutti e l'uso di approcci didattici efficaci; *Lavorare con gli altri*, significa collaborare con le persone coinvolte nel processo di inclusione, tra cui i genitori, le famiglie e gli altri docenti; *Sviluppo e aggiornamento professionale*, significa che ogni docente ha la responsabilità di riflettere costantemente sul proprio operato¹².

Profilo dei docenti inclusivi	
Valori fondamentali	Aree di competenza
Valorizzare la diversità dell'alunno	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe;
Sostenere gli alunni	Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee;
Lavorare con gli altri	Saper lavorare con i genitori e le famiglie; Saper lavorare con più professionisti dell'educazione;
Sviluppo e aggiornamento professionale	Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato; Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale

Tabella 1 – “Profilo dei docenti inclusivi” tratto da: *Profilo dei docenti inclusivi*, Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012 (https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf)

Detto ciò, emerge con forza la necessità di un cambiamento paradigmatico, strutturale e pratico che apra alla prospettiva inclusiva e la faccia diventare di tutti e non solo di qualcuno, includendo in questa prospettiva di cambiamento anche e “soprattutto” la formazione dei docenti¹³.

In conclusione, alla luce di quanto argomentato nelle parti precedenti, partendo dalle indicazioni sviluppate dal documento internazionale dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* in relazione al “Profilo del docente inclusivo”, si è deciso di mettere a punto un'indagine esplorativa di natura descrittiva, con l'obiettivo di investigare la qualità del profilo e delle competenze professionali del docente inclusivo, al fine di un rinnovamento sostanziale della didattica e dei processi inclusivi e progettuali per una scuola che sia realmente rivolta a rispondere ai bisogni differenziati di tutti gli studenti.

¹² Cfr. *ivi*.

¹³ Cfr. F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Roma, Carocci, 2017.

2. Fasi della ricerca, metodologie e determinazione del campione

Partendo dalle indicazioni sviluppate dal documento internazionale dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* in relazione al "Profilo del docente inclusivo", si è deciso di mettere a punto un'indagine esplorativa di natura descrittiva, seguendo il paradigma della *ricerca esplorativa Survey primaria su dati originali*, rivolta corsisti/docenti della scuola secondaria di I e II grado del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Catania nell'anno accademico 2021/2022¹⁴.



Figura 1 – "Fasi della ricerca"

A tal fine, si è determinato il campione oggetto dell'indagine tramite questionario anonimo rivolto ai docenti/corsisti, ritenendolo più idoneo ad ottenere informazioni su un gran numero di soggetti con grande rapidità e quindi utile a rilevare dati in estensione¹⁵. Per quanto concerne la determinazione del quadro di campionamento, si è scelto uno schema di *campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi*, che ha interessato complessivamente 663 docenti della scuola secondaria di I (Freq: 292; 44,30%) e II grado (Freq: 367; 55,70 %) del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Catania.

¹⁴ Si ringrazia, a tal fine, la Direttrice del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania, Prof.ssa Paolina Mulè e i corsisti del VI Ciclo della scuola secondaria di I e II grado.

¹⁵ Cfr. R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

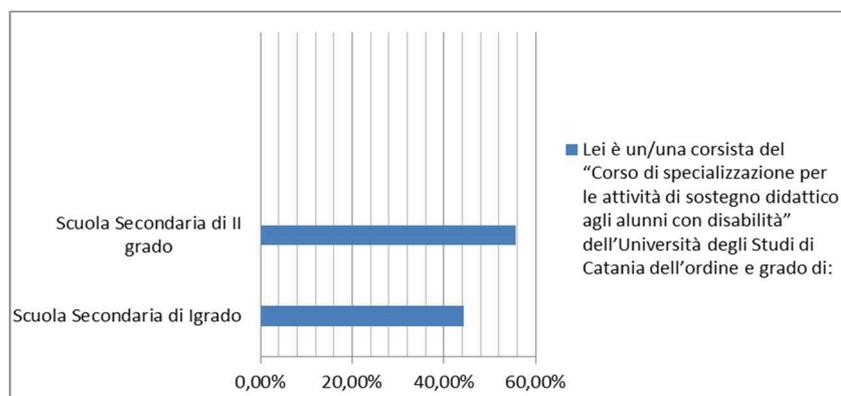


Grafico 1 – “Campionamento dei docenti/corsisti” (%)

3. Sistemi di rilevazione e modalità di somministrazione

L'articolazione della ricerca ha visto, nella primissima fase, immediatamente successiva alla determinazione del campione dal punto di vista quali-quantitativo, lo studio e la scelta degli items (domande strutturate, semi-strutturate e non strutturate-aperte).

Ai fini della ricerca “*Il Profilo del docente inclusivo*” si è scelto di utilizzare, per i docenti/corsisti oggetto di indagine, alcune tipologie di domande a partire da una frammentazione generale dello strumento in 25 quesiti suddivisi in tre blocchi di domande orientate alla rilevazione di informazioni riguardanti: la posizione lavorativa, gli anni e la disciplina di insegnamento; le competenze possedute in relazione al profilo del docente inclusivo; l'utilizzo di strategie e metodi di didattica inclusiva, attiva e laboratoriale; i punti di forza e di debolezza nell'implementazione di una scuola realmente “equa ed inclusiva”; la conoscenza della *Teacher Agency* inclusiva, etc.

Si è trattato di implementare e convalidare un dispositivo di rilevazione composto items strutturati (alcuni composti in scala Lickert e in scala di Frequenza), semi strutturati, non strutturati-aperti ciascuno orientato a sviluppare un argomento specifico in ordine alla finalità dell'indagine.

L'integrazione tra la sezione strutturata e semi-strutturata del questionario e la sezione di intervista “aperta” ha permesso di realizzare un'indagine scientifica che raccoglie la risposta più circoscritta e quantitativa a quella più libera, in modo da lasciare comunque la possibilità di far emergere qualche elemento importante o suggerimento in riferimento ai punti di forza e di debolezza dei metodi e tecniche di didattica “attiva” e laboratoriale.

Successivamente si è proceduto all'organizzazione migliore per la somministrazione. Si è scelto di utilizzare il supporto elettronico *Google Drive* (sezione moduli) per la somministrazione ai docenti/corsisti.

4. Strumenti e tecniche di decodifica e analisi

Terminata la seconda impegnativa fase di raccolta dei questionari rivolti ai docenti si è proceduto alla codifica dei dati. Lungo questa direzione sono state indagate 18 variabili su un tot. di 25 items.

In sede di codifica dei dati, è stato utilizzato il programma Google Drive (sezione moduli), per la raccolta dati e informazioni, la creazione di una matrice di dati, in formato elettronico tramite un foglio di calcolo elaborato con Microsoft Excel sotto forma di tabella a “doppia entrata”, e infine, il programma *SPSS Statistics 28.0 della Ibm* per l’elaborazione statistica e la strutturazione grafica.

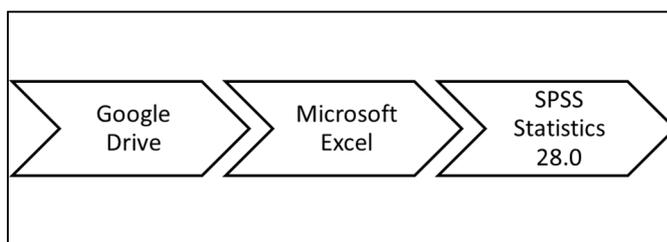


Figura 2 – “Strumenti di somministrazione e decodifica”

A tal fine, occorre evidenziare come le domande semi-strutturate e non strutturate-aperte (ancora in fase di decodifica e di analisi) si potranno aggregare, attraverso analisi testuale a delle *label* rappresentative delle tipologie frequenti e ideali per tipi e categorie di risposta.

Si chiarisce che, per brevità di sintesi, da questo punto a seguire nell’esposizione del rapporto di ricerca, le tabelle in allegato riportano in maniera completa i dati di alcuni items (secondo le statistiche descrittive e di frequenza).

5. Presentazione di alcuni esiti della ricerca

La prima sezione strutturata del questionario ha permesso di inquadrare e definire la popolazione campionaria, rappresentata dai docenti/corsisti della scuola secondaria di I e II grado del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell’Università degli Studi di Catania nell’anno accademico 2021/2022.

Da una prima disamina si evincono le informazioni che seguono (Tabella 2).

Dati generali Tot: 663		
	Valori (%)	Frequenza
La sua età anagrafica è: Tot: 662		
Minore di 30 anni	15,6%	103
Tra i 30 e i 40 anni	51,8%	343
Tra i 40 e i 50 anni	27,5%	182
Maggiore di 50 anni	5,1%	34
Il suo sesso è: Tot: 662		
Femmina	88,1%	583
Maschio	11,9%	79
Lei è un/una corsista del "Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità" dell'Università degli Studi di Catania dell'ordine e grado di: Tot: 659		
Scuola Secondaria di I grado	44,3%	292
Scuola Secondaria di II grado	55,7%	367
Da quanti anni insegna (compresa l'attività di tirocinio)? Tot: 644		
Meno di 5 anni	92,7%	597
Più di 10 anni	5,6%	36
Più di 15 anni	1,7%	11

Tabella 2 – "Dati generali del campione Docenti/Corsisti" (% Freq.)

Nella sezione di approfondimento relativa alle competenze specifiche del docente inclusivo, interessante sono i dati ricavati dalla domanda: *Conosce il "Profilo del Docente Inclusivo" elaborato dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili nel 2012?* Il 63% (frequenza: 413) risponde di *Si* contro un allarmante 37% (frequenza: 243) che risponde di *No* (Grafico 2).

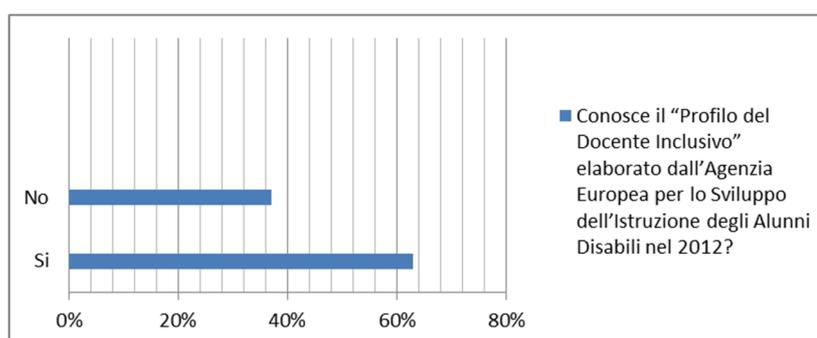


Grafico 2 – Item: "Conosce il "Profilo del Docente Inclusivo" (%)

In tal senso, il problema centrale riguarda la questione concernente le caratteristiche e le competenze che deve possedere l'esperto conoscitore dei processi educativi e formativi, per poter costruire una progettualità formativa volta ad includere esperienze e pratiche didattiche condivise. "La relazionalità, che [è l'elemento costitutivo] dell'azione educativa, diventa centrale per un progetto di integrazione che punti allo sviluppo di competenze in ordine alla costruzione della propria identità e all'autonomia, concetto che non significa semplicemente far da sé ma che sempre implica anche la capacità di collegarsi con gli altri"¹⁶. Per realizzare ciò, è stato interessante rilevare, attraverso la seconda sezione del questionario, la *frequenza* con cui i docenti esprimono il grado di accordo con le affermazioni riportate in riferimento al Profilo del Docente Inclusivo. A tal fine, in relazione alla Scala di Frequenza utilizzata in tale tipologie di domande (1=Molto; 2=Abbastanza; 3=Indifferente; 4=Poco; 5=Per niente) si evince che:

Item: "In relazione al Profilo del Docente Inclusivo, esprima il suo grado di accordo con le affermazioni riportate, mediante una scala da 1 a 5 (1=Molto; 2=Abbastanza; 3=Indifferente; 4=Poco; 5=Per niente)"

	1		2		3		4		5	
	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
Si ritiene docente inclusivo? Tot: 658	41,8%	275	43,6%	287	5,9%	39	5,8%	38	2,9%	19
Si ritiene in grado di stimolare le potenzialità dello studente? Tot: 661	33,1%	219	49,6%	328	9,2%	61	5,4%	36	2,6%	17
Si ritiene capace di lavorare in team (altri docenti, educatori, Asacom, ecc.)? Tot: 659	56,6%	373	29,9%	197	5%	33	4,6%	30	3,9%	26
Si ritiene capace di confrontarsi e collaborare con le famiglie? Tot: 660	46,2%	305	38%	251	7,4%	49	5,8%	38	2,6%	17
Si ritiene in grado stimolare la collaborazione tra studenti? Tot: 659	40,5%	267	44,2%	291	5,9%	39	6,2%	41	3,2%	21
Si ritiene capace di confrontarsi con esperti dell'extra-scuola? Tot: 656	27,9%	183	45,6%	299	15,1%	99	9,6%	63	1,8%	12
Ritiene di essere didatticamente competente relativamente ai temi della disabilità e dell'inclusione formativa e sociale? Tot: 660	23,6%	156	50%	330	16,8%	111	7%	46	2,6%	17

Tabella 3 – Items relativi al "Profilo del docente inclusivo" (% Freq.)

¹⁶ P. Mulè (a cura di), *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi*, Roma, Armando, 2013, p. 185.

Come si evince dai dati illustrati nella Tabella 3 ed approfonditi nel grafico n. 3, alla domanda *Si ritiene un docente inclusivo?* Il 41,80% dei corsisti risponde *Molto* e il 43,60% risponde *Abbastanza*. Ma le statistiche che sollevano alcune perplessità rispecchiano le percentuali del 5,90%, 5,80% e 2,90% rispettivamente di *Indifferente*, *Poco* e *Per niente* (cfr. Grafico 3).

Ne consegue, da una attenta disamina, che il docente dovrebbe attivare una riflessione continua sulla sua *professionalità inclusiva* fondata su un'analisi retrospettiva della propria azione didattica, sulle proprie aspettative, sulle proprie necessità di formazione continua.

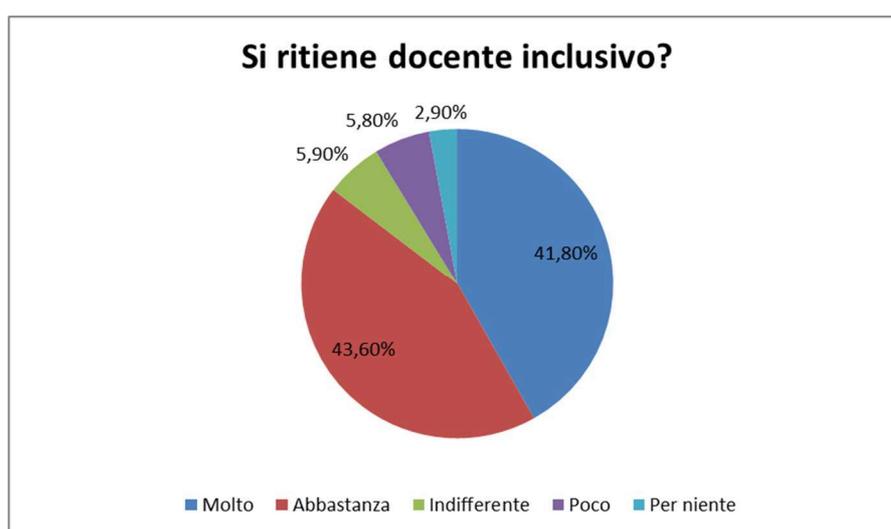


Grafico 3 – Item: “Si ritiene docente inclusivo?” (%)

Da tali premesse si evince come, la realizzazione di una scuola inclusiva riporta in primo piano il “nodo centrale da sciogliere, ovvero la necessità di una rinnovata cultura didattica *nella e della* scuola che sappia trarre dagli studi pedagogici, dalla ricerca scientifica e dai documenti nazionali e internazionali, i suoi fondamenti e le sue ragioni”¹⁷.

Inoltre, estremamente rilevante è il dato che ha permesso di capire, ai fini della nostra ricerca, il grado di competenze didattica relativamente ai temi della disabilità e dell’inclusione formativa e sociale.

A tal fine, come si evince nel grafico n. 4, alla domanda “*Ritiene di essere didatticamente competente relativamente ai temi della disabilità e dell’inclusione formativa e sociale?*” il 50% dei corsisti dichiara di sentirsi *Abbastanza* competente didatticamente, contro un allarmante e

¹⁷ L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando, 2013, p. 4.

rilevante 16,80% che dichiara di sentirsi didatticamente *Indifferente* ai temi in questione (Grafico 4).

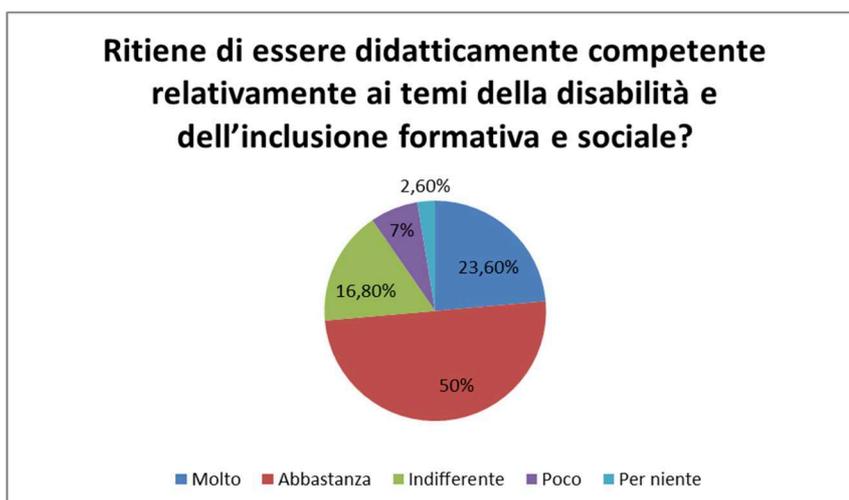


Grafico 4 – Item: “Ritiene di essere didatticamente competente relativamente ai temi della disabilità e dell'inclusione formativa e sociale?” (%)

La strutturazione di un insegnamento “su misura”, secondo la classica espressione di Claparède¹⁸, implica un approccio didattico basato sull'individualizzazione, ovvero sull'adattamento del docente al singolo studente, attraverso l'adozione di procedure operative che hanno alla loro base due aspetti fondamentali: “da un lato le caratteristiche cognitive, socio-affettive e relazionali del soggetto che apprende e, dall'altro, i principi dell'istruzione”¹⁹. In tale processo, il pieno riconoscimento delle differenze individuali degli studenti si accompagna alla “flessibilità-adattabilità” dell'insegnamento, attraverso l'utilizzo di metodologie e strategie didattiche, al fine di una costruzione di “procedure differenziate da finalizzare alle caratteristiche individuali dello studente”²⁰.

Lungo questa direzione, è stato appassionante rilevare, attraverso un successivo item, la frequenza con cui i docenti utilizzano metodologie di insegnamento attive, inclusive e laboratoriali. A tal fine, in relazione alla *Scala di Frequenza* utilizzata in tale tipologia di domande (1=Molto; 2=Abbastanza; 3=Indifferente; 4=Poco; 5=Per niente) si evince che:

¹⁸ Cfr. E. Claparède, *La scuola su misura*, Firenze, La Nuova Scuola, 1952.

¹⁹ B. De Angelis, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e le pratiche per la scuola per tutti*, cit., p. 43.

²⁰ *Ivi*, p. 44.

Item: “Durante la sua attività didattica (compresa l’attività di tirocinio), utilizza metodologie di insegnamento attive, inclusive e laboratoriali, quali?: Esprima il suo grado di frequenza/utilizzo tramite le affermazioni riportate, mediante una scala da 1 a 5 (1=Sempre; 2=Spesso; 3=A volte; 4=Raramente; 5=Mai)”

	1		2		3		4		5	
	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
Cooperative Learning Tot: 661	23%	152	40,4%	333	17,9%	118	6,2%	41	2,6%	17
Problem Based Learning Tot: 658	8,5%	56	34,3%	226	35,1%	231	16,4%	108	5,6%	37
Circle Time Tot: 659	10%	66	31,6%	208	34,6%	228	16,5%	109	7,3%	48
Focus Group Tot: 657	6,8%	45	27%	182	36,1%	237	17,7%	116	11%	77
Role Playing Tot: 660	9,8%	65	32,3%	213	30,6%	202	18,6%	123	8,6%	57

Tabella 4 – “Strategie e metodi di insegnamento attivi, inclusivi e laboratoriali” (% Freq.)

A tal fine, estrapolando graficamente alcuni items presenti nella tabella 4 vediamo come, il 45% degli intervistati risponde di utilizzare *Spesso* la metodologia del *Cooperative Learning* durante la propria attività didattica contro un discontinuo 20% che dichiara di utilizzarlo solo *Saltuariamente* e un 3% che dichiara di non usufruire *Mai* di tale metodologia (Grafico 5).

Lungo questa direzione promuovere esperienze di apprendimento cooperativo in piccoli gruppi rappresenta un ausilio importante per la finalità di costruire una scuola sempre più inclusiva, in quanto, da un lato, può creare delle condizioni favorevoli all’apprendimento e, dall’altro può concorrere a rendere gli *tutti* studenti maggiormente disponibili all’accettazione e all’aiuto²¹.

²¹ Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2019, p. 214.

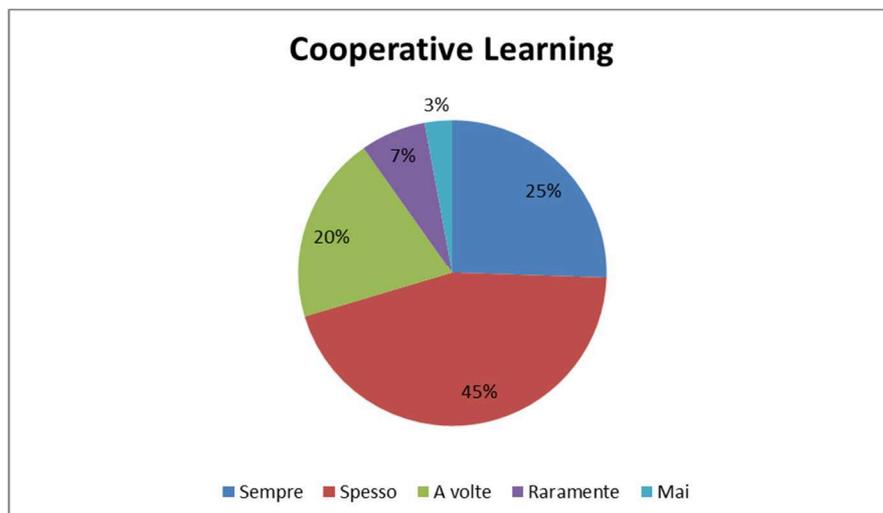


Grafico 5 – Item: “Utilizzo metodologia del Cooperative Learning” (%)

Situazione analoga è stata rilevata dall'item di approfondimento inerente l'utilizzo della metodologia del *Focus Group* nella propria attività didattica. A riguardo i dati percentuali hanno indicato il 37% dei corsisti presi a campione dichiara di utilizzare solo *A volte* questa metodologia contro un 18% che dichiara di utilizzarla solo *Raramente* (Grafico 6).

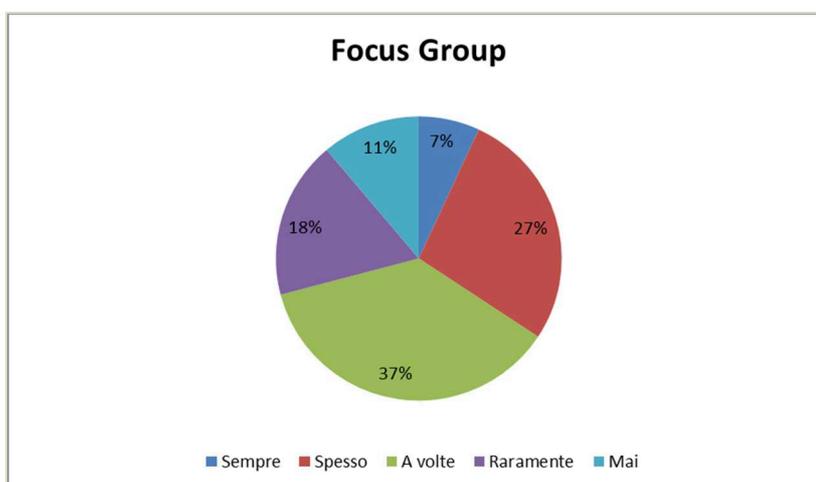


Grafico 6 – Item: “Utilizzo metodologia del Focus Group” (%)

In questo scenario, la professionalità docente si ridisegna in un contesto che non è più solamente ed esclusivamente quello dell'aula, anzi è contraddistinto da una dinamica in cui

l'aula diventa il momento "decisivo" di un'attività sempre più attiva, laboratoriale e collaborativa protesa a rimodularsi costantemente per effetto della spinta dei mutamenti formativi, lavorativi, sociali e politici²².

Inoltre, la progettualità educativa orientata all'inclusione vede il docente inclusivo, impegnato ad attivare un clima di benessere in classe adottando metodi e strategie didattico-organizzative facilitanti le azioni animative, di tutorato, di apprendimento cooperativo.

In conclusione del report fin qui esaminato, particolarmente complesso risulta il ragguaglio che scaturisce dai risultati dell'item "Conosce la Teacher Agency inclusiva dell'azione situata?" dove si evince un 19,2% che risponde di Sì, contro un'allarmante 80,8% che risponde di No (Grafico 7). Ancora in fase di studio e analisi la label di approfondimento non strutturata "Se è sì, in quali termini?".

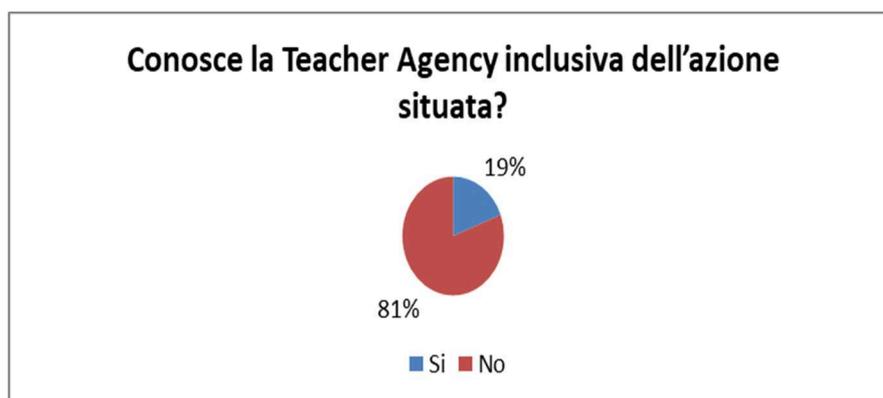


Grafico 7 – Item: "Conosce la Teacher Agency inclusiva dell'azione situata" (%)

Affermare l'importanza della *teacher agency*²³ significa attribuire ai docenti un ruolo attivo nella definizione dei compiti e delle condizioni di lavoro al fine del miglioramento della qualità dell'educazione.

Lungo questa direzione, il costrutto di agency è importante nella prospettiva di sviluppo

²² Cfr. D. Gulisano, *Scuola, competenze e capacità-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019.

²³ Per maggiori approfondimenti sull'argomento cfr. G. Bietsa, M. Priestley, S. Robinson, *Teacher Agency: an Ecological Approach*, USA Academic, Bloomsbury, 2016. M. Sibilio, P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli, Edises, 2018. P. Ellerani, *Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi di indagine qualitativa*, In "Formazione e Insegnamento", XIX, 1, 2021. D. Gulisano, *L'Agency del docente nella scuola post pandemica: Capability Set e prospettive didattiche inclusive a confronto*, in P. Mulè (a cura di), *La corresponsabilità educativa scuola-famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane a ritardo di sviluppo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

professionale dei docenti; in primo luogo, “per direzionare la formazione di futuri insegnanti agentivi, in grado di sviluppare negli studenti sia capacità di *lifelong learning* che sviluppo professionale continuo, piuttosto che preoccuparsi solamente di impartire funzionalmente il curriculum”²⁴. In secondo luogo, poiché ogni agenzia formativa è coinvolta nella creazione delle condizioni per l'esercizio delle capacità di apprendere dei propri studenti in modo attivo e agentivo. In terzo luogo, poiché l'agency è un elemento importante per lo sviluppo professionale del docente, così come della sua identità individuale e sociale.

Da questa prospettiva, i docenti non hanno una identità caratterizzata solamente dall'atto di insegnare, ma anche dall'essere lavoratori che esercitano una attività professionale in concreti contesti lavorativi. L'insegnante è un “attore del cambiamento organizzativo, del miglioramento continuo della scuola in cui lavora. La *teacher agency* non riguarda solamente la didattica, ma l'insieme delle componenti che fanno della scuola un luogo di lavoro ed il cui sviluppo è opera di tutti coloro che vi operano”²⁵.

5. Conclusioni della ricerca in continuo divenire

Un docente inclusivo è capace di costruire percorsi dove sembrano non esserci possibilità oltre a quelle vissute e sperimentate. In questo senso “è disponibile a leggersi, a farsi guardare e a chiedere una manutenzione del proprio operato: una lettura da parte dei colleghi, delle famiglie, degli studenti stessi e di chiunque offra un punto di lettura e significazione altra”²⁶.

A tal fine, un docente inclusivo possiede nel proprio bagaglio professionale le competenze/capacitazioni necessarie per condurre un gruppo classe verso mete educative e didattiche importanti. Ciò significa mettere in campo le strategie più adeguate per prevenire gli inevitabili problemi che nascono nella vita quotidiana di gruppo o che emergono spontaneamente in classe²⁷.

Detto ciò, i dati che abbiamo raccolto (alcuni dei quali sono ancora in fase di studio e analisi, in particolar modo quelli inerenti le domande semi-strutturate e non strutturate) e le relative analisi, riferite ad un campione certamente non rappresentativo ma fortemente significativo che necessita ancora di molti approfondimenti, ma che costituisce un studio ricco di suggerimenti utili per ulteriori ricerche e riflessioni scientifiche, su una tematica fortemente attuale (la formazione e le competenze del docente inclusivo), che ha investito il mondo dell'istruzione e della formazione scolastica e accademica e di conseguenza della professionalità attiva e in-

²⁴ A. Vischi, *Sostenibilità e imprese per generare il bene comune. Progettualità, post-Covid 19, società benefit*, in “Formazione e Insegnamento”, XI, 2, 2021, pp. 50-56.

²⁵ P. Federighi, *Il lavoro docente e la qualità dei contesti educativi: drivers e inibitori della teacher agency*, in M. Sibilio, P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, cit, pp. 176-177.

²⁶ M. Sannipoli, *Allestire contesti inclusivi a scuola tra riposizionamenti e sconfinamenti*, in T. Zappaterra (a cura di), *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*, Milano, Guerini, 2022, p. 65.

²⁷ Cfr. L. D'Alonzo, *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Milano, Scholè, 2018.

clusiva del docente impegnato in ambienti di apprendimento capacitanti in continuo cambiamento.

Lungo questa direzione la didattica inclusiva è impegnata a creare le migliori condizioni per apprendere, superando procedure metodologicamente rigide e trasmissive, a favore di strategie attive e flessibili a misura di tutti gli studenti, nella propria unicità. Questo implica la messa in atto di alcune variabili rilevanti, quali l'organizzazione del gruppo-classe, le metodologie didattiche, i materiali da proporre ma anche l'organizzazione dei docenti e dell'ambiente di apprendimento. Come chiaramente espresso da Cottini, la didattica inclusiva non è rappresentata da un insieme di contenuti specifici, ma si caratterizza per un "orientamento metodologico, uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana: non si tratta di dedicare uno spazio del curriculum ai temi della didattica inclusiva, ma di gestire tutti i curricula disciplinari, opportunamente adattati, con un approccio che faciliti la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo"²⁸.

Ecco allora che, prevedere *strategie didattiche innovative* utili a promuovere e sviluppare tutte le forme di pensiero può risultare di grande significato nella prospettiva dell'inclusione, per fare in modo che ogni studente si senta parte di un ambiente di apprendimento che valorizzi le proprie "speciali normalità".

In conclusione, diventa necessario e indispensabile formare il personale docente, nell'ottica di una maggiore competenza e attenzione nei confronti dell'inclusione formativa e sociale, 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 didattici nell'ottica di un *agire professionale* necessario alla realizzazione di un sistema di istruzione realmente inclusivo per tutti e per ciascuno.

6. Bibliografia di riferimento

Biesta G., Priestley M., Robinson S., *Teacher Agency: an Ecological Approach*, Bloomsbury, USA Academic, 2016.

Booth, T., Ainscow, M., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Trento, Erickson, 2008.

Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M., *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando, 2013.

Claparède E., *La scuola su misura*, Firenze, La Nuova Scuola, 1952.

Cottini, L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2019.

Cottini L., *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 17, 1, 2018.

D'Alonzo, L., *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Milano, Scholè. 2018.

²⁸ L. Cottini, *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?*, In "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 17, 1, 2018, p. 14.

D'Alonzo L., Maggiolini S., *Integrazione e preparazione alla vita*, in Mulè P. (a cura di), *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi*, Roma, Armando, 2013, pp. 46-58.

De Angelis B., *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

European Agency for Development in Special Needs Education, *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, in https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf, consultato in data 30/01/2023.

Federighi P., *Il lavoro docente e la qualità dei contesti educativi: drivers e inibitori della teacher agency*. In Sibilio, M., Aiello P. (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli, Edises, 2018.

Gaspari P., *Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato*, in "Pedagogia più Didattica", 1, 2017, pp. 1-10.

Gulisano D., *L'Agency del docente nella scuola post pandemica: Capability Set e prospettive didattiche inclusive a confronto*, in Mulè P. (a cura di), *La corresponsabilità educativa scuola-famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane a ritardo di sviluppo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

Gulisano D., *Scuola e Dis-Abilità: quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella scuola Post Pandemica?*, in "Formazione e Insegnamento", XX (1), 2022, pp. 258-268.

Gulisano, D., *Scuola, competenze e capacità. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019.

Meirieu, P., *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*, Milano, Feltrinelli, 2013.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18-831?version=1.0&t=1480418494262, consultato in data 20/01/2023.

Mulè P., De Luca C. (a cura di), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*, Lecce, Pensa Multimedia 2022.

Mulè P. (a cura di), *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi*, Roma, Armando, 2013.

Mulè P., *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Cosenza, Periferia, 2010.

Nazioni Unite, *Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, in <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>, consultato in data 20/01/2023.

OECD, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: a strategic approach to skills policies*, IMHE Programme, Parigi, 2012.

Sibilio M., Aiello P. (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli, Edises, 2018.

Strollo, M. R., Capobianco, R., *I "laboratori delle competenze" per la formazione del docen-*

te-ricercatore nel percorso FIT, in "Formazione e Insegnamento", XV (3), 2017, pp. 173-186.

Trincherò, R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Vischi, A., *Sostenibilità e imprese per generare il bene comune. Progettualità, post-Covid 19, società benefit*, in "Formazione e Insegnamento", XIX (2), 2021, pp. 50-56.

Zappaterra T. (a cura di), *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*, Milano, Guerrini, 2022.

Data di ricezione dell'articolo: 6 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 2 e 5 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 11 maggio 2023