



EDUCRAZIA

RIVISTA di RIFLESSIONI
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

Il docente inclusivo europeo. Le nuove prospettive. *The European inclusive Teacher. New Perspectives.*

Volume 1

Numero 1

Anno V Gennaio/Giugno 2024

ISSN 2705-0351 (online)

Rivista Classe A

www.educrazia.com

info@educrazia.com





DIRETTORE / EDITOR IN CHIEF
Paolina MULE' – Università degli Studi di Catania

CONDIRETTORE / CO-EDITOR
Giuseppe SPADAFORA – Università della Calabria
Claudio DE LUCA – Università degli Studi della Basilicata

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD
Larry A. HICKMAN (Southern Illinois University – Carbondale)
Leonard J. WAKS (Hangzhou Normal University At Hangzhou Normal University And Temple University)
Guillermo Nelson GUZMÁN ROBLEDO (Uaz Universidad Autónoma De Zacatecas)
Ely KRAMER (University of Wroclaw – Polonia)
Ilona BLOCIAN (University of Wroclaw – Polonia)
Randall AUXIER (Southern Illinois University - Carbondale)
Cristina DE LA ROSA CUBO (Universidad de Valladolid)
Mari Carmen VFERNÁNDEZ TIJERO (Fac. de Educación de Palencia -Universidad de Valladolid)
Irina Vladimirovna DERGACHEVA (Moscow State Art and Cultural University)
Mahmudova SVETLANA (Moscow State University of Psychology And Education)

Mario CASTOLDI (Università di Torino) - **Pietro LUCISANO** (Sapienza Università di Roma) - **Achille NOTTI** (Università degli Studi di Salerno) - **Gaetano DOMENICI** (Università Unicamillus) - **Giovanni MORETTI** (Università Roma 3) - **Fiorino TESSARO** (Università Ca' Foscari Venezia) - **Piergiuseppe ELLERANNI** (Università del Salento) - **Antonio ARGENTINO** (Università della Calabria) - **Rosanna TAMMARO** (Università degli Studi di Salerno) - **Antonio MARZANO** (Università degli Studi di Salerno) - **Simonetta COSTANZO** (Università della Calabria) - **Domenico TAFURI** (Università Parthenope) - **Alessio ANNINO** (Università degli Studi di Catania) - **Marika CALENDIA** (Università degli Studi della Basilicata) - **Alessio FABIANO** (Università degli Studi della Basilicata) - **Daniela GULISANO** (Università degli Studi di Catania) - **Valentina PERCIAVALLE** (Università degli Studi di Catania) - **Vincenzo NUNZIO SCALCIONE** (Università degli Studi della Basilicata) - **Alba Maria GÓMEZ SÁNCHEZ** (Università Isabel I Spagna)

COORDINATORE EDITORIALE / EDITORIAL MANAGER
Alessio FABIANO – Università degli Studi della Basilicata

COMITATO EDITORIALE / EDITORIAL MANAGEMENT
Mauro Fortunato MAGNELLI - **Daniela GULISANO** - **Feliciano MOSTARDI** - **Maria SAMMARRO**
Valentina PERCIAVALLE - **Antonella TIANO** - **Marika CALENDIA** - **Corrado MUSCARÀ**
Andrea CIROLIA - **Carolina LEVA**

EduCrazia
Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche
Rivista di Classe A
Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training



(Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)
C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018
Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi
www.educrazia.com - info@educrazia.com

ISSN 2705-0351 (online)

L'inclusione scolastica nella prospettiva europea: riflessioni sulla formazione dei docenti

School inclusion in a European perspective: reflections on teacher training

di Ilaria D'Angelo, Tommaso Santilli, Lucia Borsini, Noemi Del Bianco, Catia Giaconi³
Università degli Studi di Macerata.

Abstract

Il presente contributo vuole indagare le percezioni dei/delle docenti della scuola pubblica italiana rispetto al loro ruolo all'interno di una comunità di apprendimento professionale inclusiva, una tra le competenze chiave definite dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (2022). Partendo da tale quadro di riferimento, i risultati emersi verranno letti alla luce delle sfide e opportunità legate alle pratiche inclusive proprie dei contesti scolastici, al fine di giungere all'ulteriore riflessione circa la formazione iniziale e continua per la realizzazione di un habitus professionale inclusivo (Giaconi & Aiello, 2024; De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023).

Abstract

This article aims at investigating the perceptions of Italian public school teachers with regards to their role as members of an inclusive professional learning community, which is one of the key competences defined by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). Starting from this frame of reference, collected results will be analysed in light of the challenges and opportunities connected to inclusive practices within school contexts. These considerations will lead to the further reflection upon initial and continuing education to develop an inclusive professional habitus (Giaconi & Aiello, 2024; De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023).

Parole Chiave: Docente Inclusivo; Formazione continua; Percezioni Docenti.

Keywords: Inclusive Teacher; Continuing Education; Teachers' Perceptions

1. Introduzione

L'inclusione scolastica rappresenta uno degli obiettivi fondamentali delle politiche educative europee, ponendosi in linea con i principi di equità e giustizia sociale che caratterizzano la visione dell'Unione Europea (Commissione Europea, 2023; Consiglio dell'Unione Europea, 2018a; 2018b). Nella più ampia cornice offerta dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), firmata nel 2007 e ratificata nel 2010 (Ferri, 2014), l'Unione Europea ha avviato traiettorie in continuo rinnovamento per la promozione di processi inclusivi che vedono attivamente coinvolti gli Stati membri (Gracia, 2011). In tal senso, la produzione e diffusione di documenti programmatici, normative e campagne di ricerca e sensibilizzazione (Agenzia, 2022; Commissione Europea, 2021; Consiglio dell'Unione Europea, 2018a, 2018b; Commissione Europea, 2010) propone riferimenti chiave per realizzare l'inclusione scolastica, tentando di rispondere alle sfide politiche, socioculturali e pedagogiche connaturate alla stessa (Danau, 2023; Schwab, 2020). Le istituzioni educative sono state, pertanto, chiamate ad avviare processi trasformativi per realizzare ambienti di apprendimento in grado di promuovere l'accoglienza e il rispetto delle diversità (Giaconi et al., 2023; Giaconi et al., 2019). In tale contesto, il ruolo del docente inclusivo emerge come agency cruciale e imprescindibile per praticare modelli educativi inclusivi e democratici (De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023; De

3) Ilaria D'Angelo è Ricercatore di tipo B in Didattica e Pedagogia Speciale (M-PED/03) presso Università degli Studi di Macerata.
Tommaso Santilli è PhD student in Didattica e Pedagogia Speciale (M-PED/03) presso l'Università degli Studi di Macerata.
Lucia Borsini è PhD student in Didattica e Pedagogia Speciale (M-PED/03) presso l'Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli".
Catia Giaconi è Professore Ordinario in Didattica e Pedagogia Speciale (M-PED/03) presso l'Università degli Studi di Macerata.

Angelis, 2021; Maggiolini, 2018; Frabboni & Minerva, 2001). La letteratura scientifica di riferimento (Giaconi & Aiello, 2024; Gulisano, 2023, 2022a, 2022b; Bocci et al., 2021; Navarro et al., 2016; Bukvic, 2014) afferma come tale figura sia in grado di progettare percorsi di individualizzazione e personalizzazione all'interno della classe, consentendo eque opportunità di apprendimento e, al contempo, riconoscendo e valorizzando le diversità e i talenti di ciascuno (De Mutiis & Amatori, 2023; De Angelis, 2021; Maggiolini, 2018; d'Alonzo & Carruba, 2016).

Appare significativo, dunque, costruire percorsi di formazione iniziale e continua in linea con i valori di inclusione promossi a livello internazionale, al fine di garantire il successo delle politiche europee (Commissione Europea, 2023; Giaconi et al., 2023). In questa direzione, è dunque necessario promuovere un allineamento sostanziale, che entri nel merito delle «attitudini e convinzioni personali», «conoscenza e comprensione» e «abilità» (Agenzia, 2022, p.4) dei/delle docenti rispetto al loro ruolo nella progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi (Amatori et al., 2021; Giaconi et al., 2021; Kubacka & d'Addio, 2020; Kuyini et al., 2020; Li & Ruppap, 2020; Miller et al., 2020; Tsibidaki et al., 2020; Slee, 2013).

In questa cornice, il presente contributo si propone di esplorare in dettaglio le percezioni dei/delle docenti della scuola pubblica italiana rispetto alle traiettorie tracciate dall'Unione Europea in riferimento alle competenze del docente inclusivo.

Nello specifico, verranno presentati i dati di una ricerca basata sulla somministrazione di un questionario ispirato al "Profilo per l'aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti", redatto dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (2022), i cui risultati consentiranno di riflettere su sfide e opportunità legate alla formazione del docente inclusivo, nel merito di «attitudini e convinzioni personali», «conoscenza e comprensione» e «abilità» (Agenzia, 2022, p.4) legate alla possibilità di riconoscersi quali «membri di una comunità di apprendimento professionale inclusiva» (valore «Sviluppo professionale personale e collaborativo», Agenzia, 2022, p. 3).

2. Background della ricerca

La preminenza dei valori legati all'educazione inclusiva nelle politiche dell'Unione Europea si declina operativamente in numerosi documenti volti a guidare *policies* e *practices* degli Stati membri. Nonostante l'ampia diffusione e la condivisione di pratiche dal valore inclusivo tra gli Stati Membri la sola predisposizione di traiettorie guida non è sufficiente per la realizzazione e il mantenimento di un sistema educativo inclusivo diffuso a livello europeo (Smyth et al., 2014). L'irriducibile diversità dei contesti socioculturali, storici, politici ed economici di ogni stato membro determina molteplici modi di aderire alle indicazioni europee, richiamando alla necessità di riflettere sulle opportunità, sfide e difficoltà che ogni singolo sistema educativo incontra nel suo processo verso l'inclusione. In questo senso, la responsabilità individuale di ogni Stato nella *compliance* agli standard internazionali apre dei margini interpretativi ed attuativi che, talvolta, rischiano di tramutarsi in singolarità rintracciabili sul piano micro-sistemico (Schoonheim & Ruebain, 2005). Conseguentemente, numerosi studi rivelano come nello scenario attuale l'inclusione scolastica si manifesta tramite pratiche e modalità eterogenee attraverso i diversi Stati membri (Danau, 2023; Schwab, 2020; Smyth et al., 2014), sottolineando la varietà dei percorsi e delle forme di *compliance* posti in essere in riferimento all'inclusione nei contesti educativi.

Alla luce di una tale frammentazione in termini di pratiche inclusive nei plurali contesti scolastici e nell'ottica di rispondere alle sfide legate alla formazione inclusiva dei professionisti dell'istruzione, lo sviluppo di traiettorie di ricerca e formazione basate sugli orientamenti forniti dall'Unione Europea rappresenta un'opportunità attuabile per promuovere una visione condivisa sull'inclusione scolastica (Commissione Europea, 2023). In questo senso, il "Profilo per l'aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti" dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (2022) offre una descrizione dettagliata delle attitudini, conoscenze e abilità che caratterizzano

la figura del docente inclusivo. Secondo l'Agenzia, infatti, il profilo del docente inclusivo focalizza le capacità di attuare prassi inclusive nell'ottica di co-costruire comunità di apprendimento aperte alla diversità degli studenti e in grado di rispondere adeguatamente alle loro diverse esigenze. Nello specifico, il documento individua quattro valori chiave (1. Valorizzare la diversità dell'alunno; 2. Sostegno a tutti gli studenti; 3. Lavorare con gli altri; 4. Sviluppo professionale personale e collaborativo) che vengono articolati in dieci aree di competenza strategiche⁴ rispetto alle quali vengono illustrate «attitudini e convinzioni personali», «conoscenza e comprensione» e «abilità» (Agenzia, 2022, p.4). Entrando nel merito di tale Profilo, il docente inclusivo deve possedere una solida base dei valori e delle attitudini orientate all'inclusione. Tra questi, spiccano il rispetto per la diversità, l'equità, la giustizia sociale e un forte impegno verso la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi. Questi valori non solo guidano l'azione didattica quotidiana, ma influenzano anche le interazioni con studenti, colleghi e famiglie in un'ottica sistemica. In riferimento alle conoscenze specifiche richieste al docente inclusivo, si evidenzia una comprensione approfondita delle politiche e delle pratiche sul tema, la conoscenza delle diverse tipologie di bisogni educativi speciali e delle strategie pedagogiche efficaci per affrontarli. Inoltre, è essenziale che il docente conosca le risorse disponibili, comprese quelle tecnologiche, che possono supportare l'inclusione (De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023; De Angelis, 2021; Maggiolini, 2018). In questa stessa linea, le competenze didattiche di un docente inclusivo si declinano nelle capacità di progettare e implementare curricula adattabili, utilizzare strategie di insegnamento differenziate e valutare il progresso degli studenti in modo equo. Conseguentemente, è fondamentale che il docente sia in grado di creare un ambiente di apprendimento che sia accessibile e accogliente per tutti gli studenti, promuovendo la partecipazione attiva e il successo educativo di ciascuno. Infine, nell'ambito dello sviluppo personale e collaborativo, viene sottolineata l'importanza di possedere l'abilità di lavorare in team, la capacità di comunicare efficacemente con studenti, colleghi e famiglie e la predisposizione alla riflessione critica sulla propria pratica professionale. In tal senso, qualità professionali come resilienza, flessibilità ed empatia contribuiscono significativamente all'efficacia di un *habitus* professionale inclusivo (De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023, 2022a, 2022b; Agenzia, 2022; De Angelis, 2021)

3. Metodologia.

In continuità con le ricerche che esplorano attitudini e percezioni dei/delle docenti rispetto ai temi dell'inclusione scolastica, con l'obiettivo di informare i percorsi di formazione iniziale e continua (Romano & Muscarà, 2023; Amatori et al., 2021; Bocci et al., 2021; Engelbrecht, 2013; Donnelly & Watkins, 2011), la presente indagine muove nella direzione della somministrazione di un questionario volto a far emergere il grado di accordo dei/delle docenti rispetto ai principi delineati dal "Profilo per l'aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti", redatto dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (2022). Nel dettaglio, è stato costruito un questionario a partire dalle «attitudini e convinzioni personali», «conoscenza e comprensione» e «abilità» (Agenzia, 2022, p.4) illustrate nel Profilo redatto dall'Agenzia Europea (2022) in riferimento all'«area di competenza» denominata «I docenti e gli altri professionisti dell'istruzione in quanto membri di una comunità di apprendimento professionale inclusiva» (Agenzia, 2022, p.3). L'indagine di tale area è legata alla volontà di esplorare le relazioni tra fenomeni quali la condivisione di pratiche tra docenti, la crescita professionale continua e lo sviluppo sistemico della scuola come comunità di apprendimento inclusiva (Giacconi et al., 2023; Amatori et al., 2021; Giacconi et al., 2021; Fabbri, 2007).

4) Le aree di competenza individuate nel documento entrano nel merito di: Opinioni personali su inclusione, equità e istruzione di qualità; Pareri dei professionisti dell'istruzione sulla differenza tra gli studenti; Promozione dell'apprendimento scolastico, pratico, sociale ed emotivo di tutti gli studenti; Sostegno al benessere di tutti gli studenti; Approcci didattici efficaci e organizzazione flessibile del sostegno; Dare agli studenti una voce reale; Lavorare con i genitori e le famiglie; Lavorare con una gamma di professionisti dell'istruzione; I docenti e gli altri professionisti dell'istruzione in quanto membri di una comunità di apprendimento professionale inclusiva; L'aggiornamento professionale per l'inclusione basato sulla formazione iniziale dei docenti sulle competenze di altri professionisti dell'istruzione.

Dopo un'accurata analisi del documento di riferimento, si è proceduto alla delineazione di un questionario per la raccolta di dati quanti-qualitativi, composto da 20 items, suddivisi in tre sezioni:

- La prima sezione del questionario si articola in 8 items che riprendono affermazioni afferenti alle «attitudini e convinzioni personali», «conoscenza e comprensione» e «abilità» illustrate nell'«area di competenza» oggetto di interesse (Agenzia, 2022, p.4). Per ciascun item, il grado di accordo viene espresso attraverso l'assegnazione di un punteggio, in una Scala Likert, da 1 a 5 (in cui 1 corrisponde a “Per niente d'accordo” e 5 corrisponde a “Totalmente d'accordo”). Per ogni item, il partecipante può argomentare il punteggio scelto attraverso una risposta breve;
- La seconda sezione del questionario è composta da 6 items afferenti lo sviluppo professionale dei/delle docenti in riferimento ad approcci collaborativi e partecipativi per la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi. Per ciascun item, il grado di accordo viene espresso attraverso l'assegnazione di un punteggio in una Scala Likert da 1 a 5 (in cui 1 corrisponde a “Per nulla importante” e 5 corrisponde a “Totalmente importante”);
- La terza sezione del questionario è composta da 6 items volti ad indagare metodologie e strategie adottate per riflettere sulle pratiche professionali. Per ciascun item, il grado di accordo viene espresso attraverso l'assegnazione di un punteggio in una Scala Likert da 1 a 5 (in cui 1 corrisponde a “Per nulla d'accordo” e 5 corrisponde a “Totalmente d'accordo”);

Per esigenze relative all'economicità della trattazione, nel presente articolo si illustreranno esclusivamente i dati quantitativi raccolti in riferimento alla Sezione 1 e alla Sezione 2 del questionario⁵.

Nella Tabella 1 sono riportati sono gli items che saranno oggetto di analisi nei successivi paragrafi.

Sezione 1	
D1	Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione: «L'insegnamento è un'attività di risoluzione dei problemi che necessita in modo continuativo e sistematico di una progettazione, una valutazione, una riflessione [...]»
D2	Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione: «La pratica riflessiva aiuta l'insegnante a lavorare efficacemente sia con i genitori, sia in team con altre persone che lavorano all'interno e all'esterno della scuola»
D3	Quanto sei d'accordo con la seguente informazione: «L'insegnamento e la pratica collaborativa nell'istruzione sono imprevedibili, multidimensionali e costantemente incompiuti»
D4	Quanto sei d'accordo con questa affermazione: «[L'insegnante dovrebbe] razionalizzare le difficoltà e l'imprevedibilità dell'insegnamento e dell'apprendimento, riconoscendo e soppesando le diverse filosofie concorrenti ed evitando di assumere una posizione [univoca]»
D5	Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione: «[Riconosco] l'importanza del feedback tra pari nell'aggiornamento professionale»
D6	Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione : «[Riconosco l'importanza] dell'esame critico delle [mie] convinzioni personali e delle [mie] attitudini e dell'impatto che queste hanno sui membri del personale [scolastico] per quanto riguarda le relazioni, le convinzioni condivise, il repertorio e le azioni»
D7	Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione: «[Per essere un buon docente bisogna avere] la capacità di “disimparare” le prassi precedenti che si sono rivelate inefficaci o non in linea con i valori fondamentali dell'inclusione»
D8	Quanto sei d'accordo con questa affermazione: «[Il mio futuro ruolo di docente inclusivo sarà anche quello di] contribuire allo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento»

5) Le risposte brevi della Sezione 1 non saranno oggetto di interesse del presente articolo.

Sezione 2	
D9	Quanto valuti importante: l'utilizzo di [metodologie] di ricerca partecipativa per lo sviluppo di [ambienti di apprendimento inclusivi]?
D10	Quanto valuti importante: lo sviluppo di strategie personali per la risoluzione dei problemi [nella costruzione del tuo profilo professionale]?
D11	Quanto valuti importante: lo sviluppo di strategie collaborative per la risoluzione dei problemi [nella costruzione del tuo profilo professionale]?
D12	Quanto valuti importante: la creazione di comunità di apprendimento professionale nello sviluppo di ambienti di apprendimento inclusivi?
D13	Quanto valuti importante: il coinvolgimento efficace degli altri nella riflessione [sui processi] di insegnamento-apprendimento?
D14	Quanto valuti importante: il coinvolgimento delle famiglie nel processo di crescita professionale di un team?

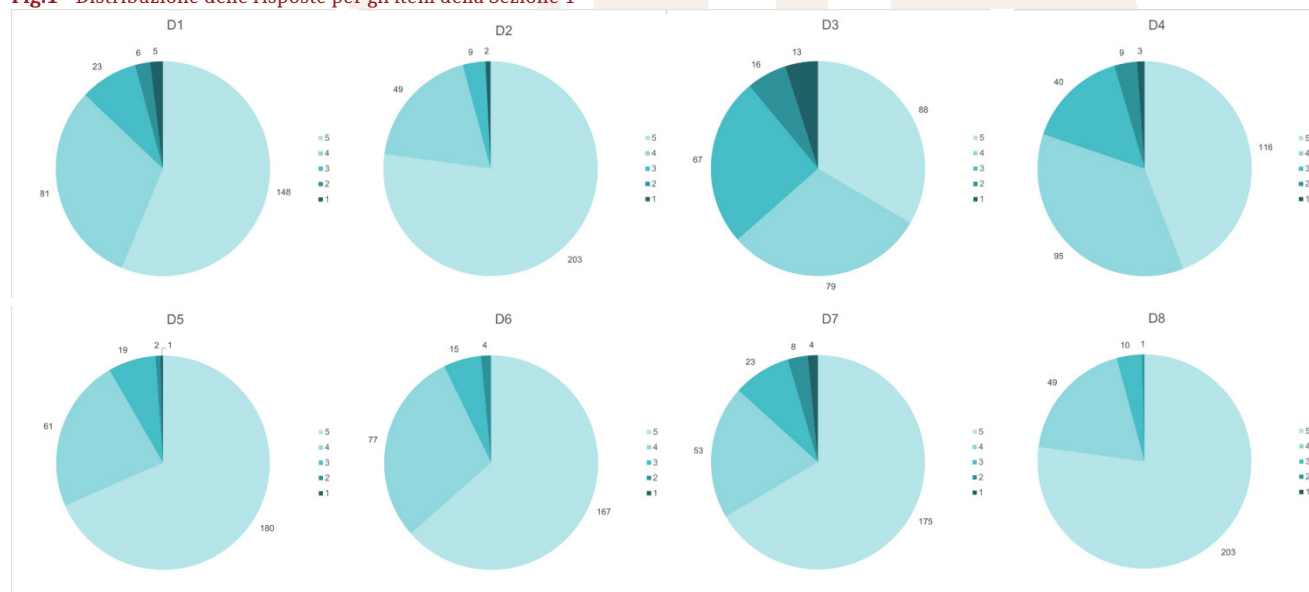
Il *sample* di partecipanti coinvolto nella ricerca consiste in un gruppo di 263 docenti in formazione che si trovano al termine del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno (CSS) per la scuola secondaria di II grado. Tutti i partecipanti, attraverso lo svolgimento dell'esperienza di tirocinio diretto, hanno già avuto - al momento dell'erogazione del questionario - l'opportunità di sperimentare il contesto scolastico in prima persona. I partecipanti sono stati reclutati su base volontaria. Il gruppo di partecipanti è composto da 29 docenti di sesso maschile e 234 docenti di sesso femminile.

4. Risultati

Per l'analisi dei dati sono stati adottati metodi di statistica descrittiva (Siedlecki, 2020) che hanno permesso di rilevare la distribuzione delle risposte per ogni item del questionario attraverso il calcolo della media e della deviazione standard.

In riferimento alla Sezione 1 del questionario, la Figura 1 illustra la distribuzione dei punteggi assegnati dai partecipanti per ogni item (da D1 a D8). La Tabella 2 mostra, invece, la media (M) e la deviazione standard (DS) per ciascuno degli 8 items.

Fig.1 - Distribuzione delle risposte per gli item della Sezione 1



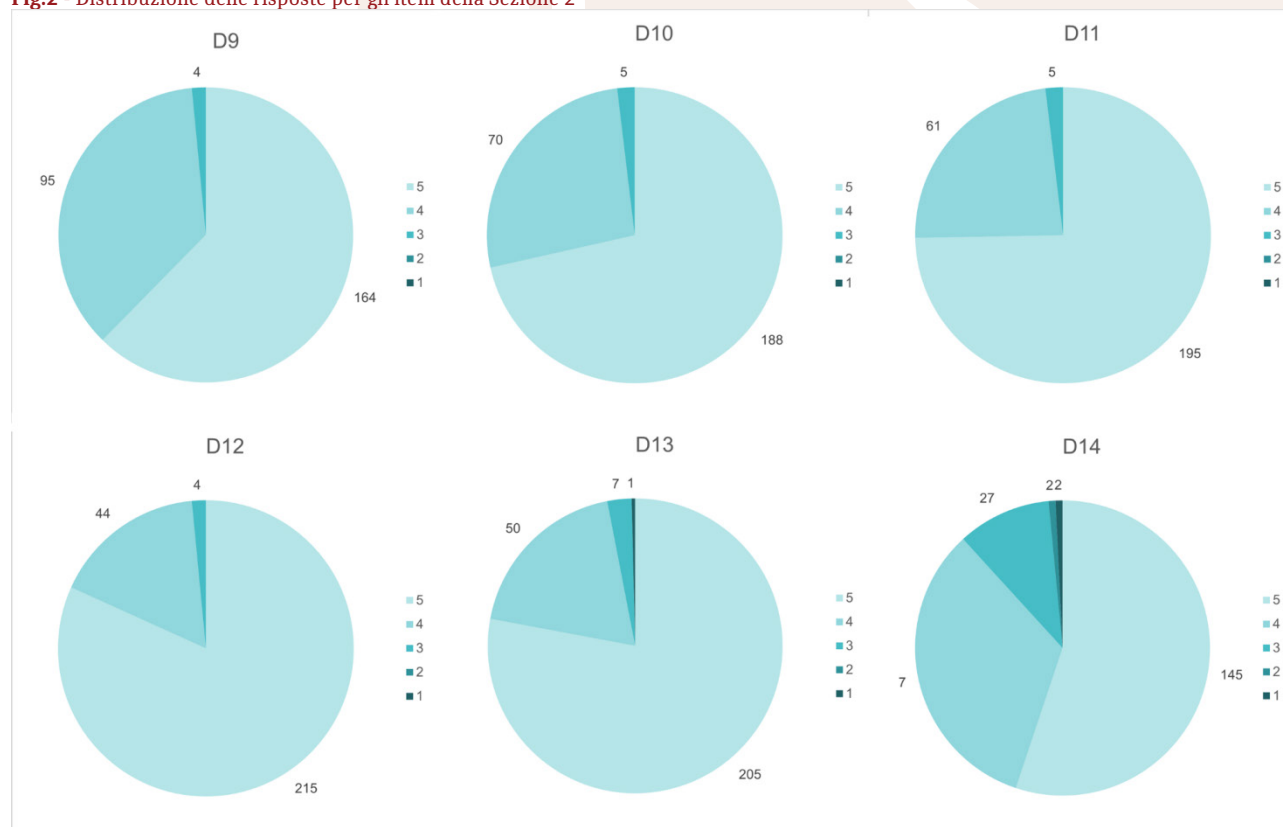
Tab.2 - Media e Deviazione Standard per gli item della Sezione 1

Item	M	DS	Item	M	DS
D1	4,37	0,88	D5	4,58	0,69
D2	4,71	0,60	D6	4,55	0,67
D3	3,81	1,11	D7	4,47	0,89
D4	4,19	0,89	D8	4,73	0,55

Come è possibile evincere dalla Figura 1, gli items D1, D2, D5, D6, D7 e D8 hanno raccolto il più ampio consenso da parte dei partecipanti, registrando il valore “5” (“Totalmente d’accordo”) come risposta più diffusa. Contrariamente, gli items D3 e D4 registrano risposte meno omogenee. Il calcolo della media e della deviazione standard permette di visualizzare le differenze con più chiarezza. Gli items che presentano una media sotto il punteggio 4,5 sono solo quattro, ossia D1 (M = 4,37), D3 (M = 3,81), D4 (M = 4,19) e D7 (M = 4,47). Gli stessi items, in modo complementare, registrano le deviazioni standard più alte. L’item D3 presenta, invece, la media più bassa di tutta la Sezione (M = 3,81) e, rispettivamente, la deviazione standard più alta (DS = 1,11).

In riferimento agli items della Sezione 2, la Figura 2 illustra la distribuzione dei punteggi assegnati dai partecipanti per ogni item (da D9 a D11). La Tabella 3 illustra la media (M) e la deviazione standard (DS) per ciascuno dei 6 items.

Fig.2 - Distribuzione delle risposte per gli item della Sezione 2



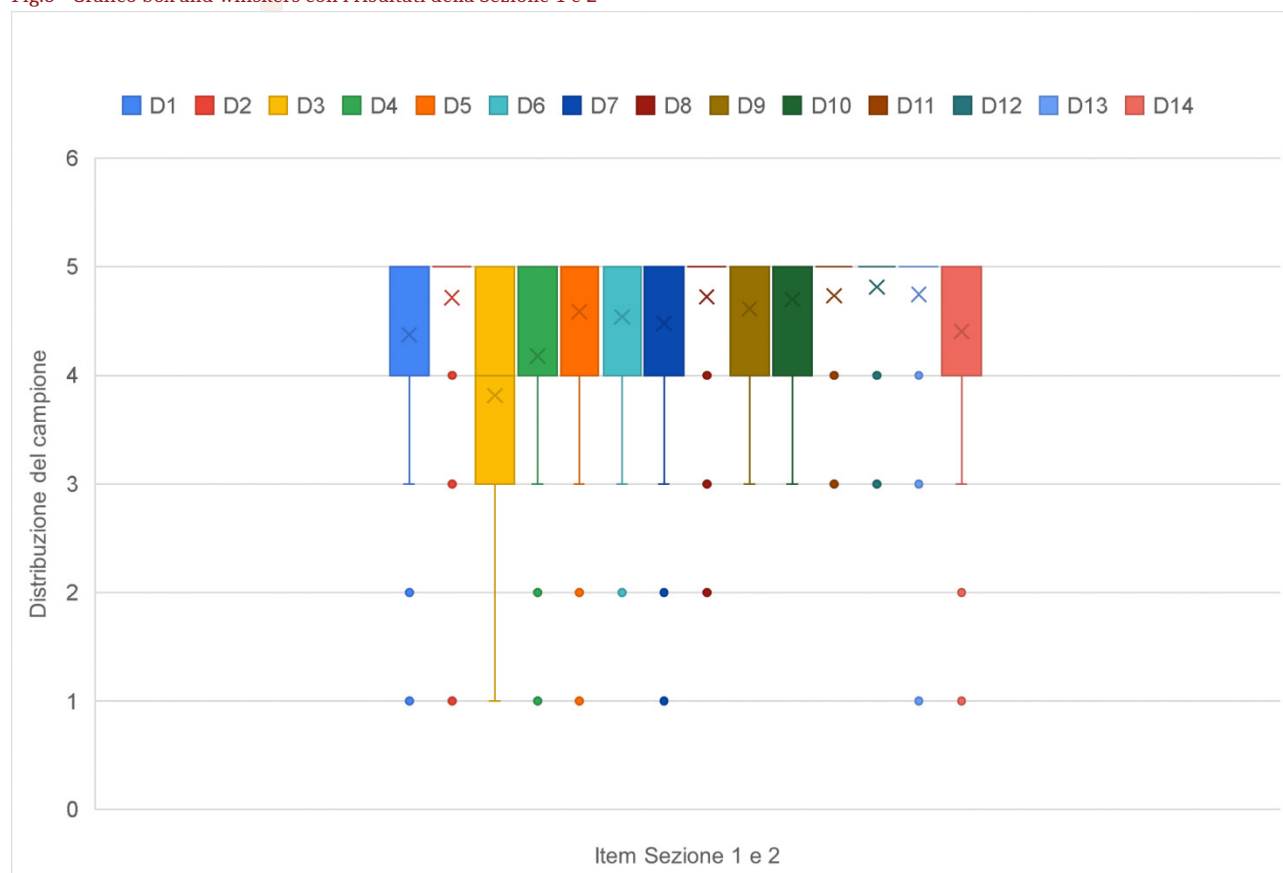
Tab.3 - Media e Deviazione Standard per gli item della Sezione 2

Item	M	DS	Item	M	DS
D9	4,61	0,52	D12	4,80	0,43
D10	4,69	0,59	D13	4,74	0,54
D11	4,73	0,49	D14	4,41	0,76

L'analisi dei risultati in riferimento agli items della Sezione 2 rivela punteggi elevati, in particolare per i primi 5 items. Tutti gli item registrano il valore "5" ("Totalmente importante") per più della metà delle risposte. Coerentemente, il calcolo della media e della deviazione standard riporta risposte più omogenee. L'item D14 è l'unico a presentare una media al di sotto del 4,5 ($M = 4,41$) e rivela la più alta deviazione standard ($DS = 0,76$).

La Figura 3 presenta un *box and whiskers plot* che mette a confronto i risultati registrati da tutti e 14 gli items, indicando gli indici di dispersione e di posizione per ognuno di essi.

Fig.3 - Grafico box and whiskers con i risultati della Sezione 1 e 2



5. Discussione

Per quanto concerne la Sezione 1, l'analisi descrittiva dei risultati rivela, in prima istanza, un alto grado di accordo espresso dai partecipanti nei confronti degli items D2, D5, D6 e D8. Gli items D1, D4 e D7 presentano un grado di accordo leggermente inferiore a quelli sopra citati, tuttavia senza discostarsi in maniera significativa dagli stessi.

Entrando nel merito dell'importanza di una riflessione continua sulla propria identità professionale (Perrenoud, 2011) in un'ottica sistemica, le risposte ottenute ai quesiti D2, D5 e D6 permettono di verificare un grado di accordo significativo del gruppo dei docenti partecipanti alla ricerca. Tale dato si allinea con la letteratura scientifica (Romano & Muscarà, 2023; Ventura, 2023; Crotti, 2017; Fabbri,

2007; Schön, 1983) che afferma il beneficio di porre in essere pratiche riflessive, il proprio monitoraggio circa l'auto-efficacia e la responsività dei/delle docenti all'evoluzione degli scenari culturali, educativi e didattici, nell'ottica di costruire contesti scolastici inclusivi per accogliere le diversità. In questo senso, i risultati di questo studio appaiono in accordo con quelli ottenuti dalle ricerche qualitative sul tema (Romano & Muscarà, 2023; Calvani et al., 2014), sottolineando l'importanza di fornire a docenti strumenti e soluzioni per poter porre in essere pratiche autoriflessive da integrare nella loro quotidianità professionale. Nell'ambito del feedback tra pari come strumento di crescita professionale, gli studi (Thurlings & den Brok, 2018; Vilaronga et al., 2016; Ghedin et al., 2014; Jackson & Bruegmann, 2009) confermano i benefici nell'offrire occasioni di peer-learning nella formazione docenti iniziale e continua, dimostrando come un'efficace collaborazione tra insegnanti può condurre gli studenti ad ottenere migliori risultati anche in presenza di bisogni educativi speciali. La predisposizione positiva a tali occasioni di confronto è stata anche rilevata da altre ricerche sul tema (Guerini, 2020; Rosselló & De la Iglesia, 2020), sottolineando come lo sviluppo professionale possa avvenire attraverso la partecipazione attiva e collaborativa in vere e proprie comunità di pratiche (Fabbri, 2007). La rilevanza di tale dimensione professionalizzante viene confermata anche dal consenso rilevato per l'item D8. Nello specifico, gli studi (Durrant, 2019; Fiorucci, 2014; Foster & Hilaire, 2003) dimostrano come le percezioni dei/delle docenti influenzano le effettive possibilità di produrre un cambiamento positivo all'interno delle stesse comunità di apprendimento/pratiche, aprendo dunque alla necessità di coltivare la consapevolezza del proprio ruolo come promotori di processi inclusivi e cambiamenti positivi (Giaconi et al., 2023; Fabbri, 2007).

Pur rilevando una leggera inflessione sul grado di accordo espresso dai/dalle docenti in riferimento ai quesiti D1, D4 e D7, i dati ottenuti possono essere letti alla luce degli studi che entrano nel merito del ruolo della formazione per il cambiamento trasformativo e per l'acquisizione di un *habitus* professionale in grado di declinare l'agire educativo e didattico come elemento trasformativo dei contesti (Giaconi & Aiello, 2024). All'interno della Sezione 1, l'item che ha ricevuto meno accordo da parte dei partecipanti è D3. Una tra le possibili motivazioni di tale risultato potrebbe essere legata al fatto che i docenti tendono a valorizzare maggiormente gli aspetti di competenza e pianificazione maturati durante l'esperienza professionale. In questo senso, i concetti di "imprevedibilità" e "incompiutezza" potrebbero essere stati percepiti come antitetici rispetto alla professionalità percepita, innescando una difficoltà di inquadramento degli stessi in termini positivi (Schön, 1983). In questo senso, maggiori approfondimenti saranno possibili grazie all'analisi qualitativa delle risposte brevi fornite dai partecipanti per ogni item.

L'analisi dei risultati della Sezione 2 rivela maggiore omogeneità nelle risposte, richiamando all'importanza che i docenti riconoscono a tutte le traiettorie strategiche espresse dal documento preso come riferimento in questo studio. Nel dettaglio, l'item D12 ha ottenuto la media più alta e la deviazione standard più bassa. Questo risultato sottolinea l'importanza che i partecipanti attribuiscono alla collaborazione e alla condivisione di conoscenze tra professionisti per creare ambienti inclusivi, in linea sia con la letteratura di riferimento (Giaconi & Aiello, 2024; Guerini, 2020; Rosselló & De la Iglesia, 2020; Fabbri, 2007) sia con l'approccio olistico alla formazione del docente inclusivo sottolineato dall'Agenzia (2022). Difatti, la creazione di comunità di apprendimento consente lo sviluppo di quelle abilità e competenze inclusive evidenziate nella Sezione 1, quali la riflessività, la collaborazione e lo sviluppo di rapporti significativi di apprendimento reciproco (Giaconi & Aiello, 2024; Lotti, 2021; Ruano, 2013; Fabbri, 2007). Coerentemente, gli items D9, D10, D11 e D13, relativi all'utilizzo di approcci di ricerca partecipativa, allo sviluppo di strategie di problem solving personali e collaborative e al coinvolgimento di altri professionisti nella riflessione sull'insegnamento, hanno ottenuto una media di risultati piuttosto alta e una bassa deviazione nelle risposte. Infine, l'item D14 è l'unico a presentare una maggiore variabilità nelle opinioni dei partecipanti. Di conseguenza, il coinvolgimento delle famiglie come strategia per avviare processi inclusivi rappresenta un aspetto che potrebbe

richiedere ulteriori approfondimenti nel contesto della formazione inclusiva (De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023; Zollo et al., 2023; Giaconi & Caldin, 2022). La lettura complessiva dei risultati della seconda sezione riflette l'importanza attribuita dai partecipanti a un approccio multidimensionale e collaborativo all'educazione inclusiva che possa andare oltre le competenze individuali del singolo docente (Giaconi & Aiello, 2024).

6. Conclusioni

La presente ricerca ha avuto l'intento di esplorare le percezioni dei/delle docenti in formazione circa l'area di competenza «I docenti e gli altri professionisti dell'istruzione in quanto membri di una comunità di apprendimento professionale inclusiva», come delineato nel “Profilo per l'aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti” (Agenzia, 2022). La volontà sottesa a tale scelta richiama all'importanza di una formazione continua, che si sviluppi a partire dal riconoscimento del ruolo di membro di una comunità di apprendimento, centrale nella prospettiva “semplessa” della formazione inclusiva (Sibilio, 2023; Aiello et al., 2016).

In questa direzione, i risultati emersi offrono spunti significativi per riflettere sullo stato attuale della formazione dei/delle docenti inclusivi/e in Italia e sulle prospettive future per migliorare le pratiche inclusive nelle scuole.

In linea con la letteratura esistente (Giaconi & Aiello, 2024; Gulisano, 2023, 2022a, 2022b; Bocci et al., 2021; Navarro et al., 2016; Bukvic, 2014), l'adozione di un *habitus* professionale che si articoli nei valori del profilo del docente inclusivo si conferma cruciale per l'implementazione di pratiche educative inclusive e democratiche (De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023). In questa direzione, lo studio condotto ha messo in luce come i docenti percepiscano l'importanza di far parte di una comunità di apprendimento professionale inclusiva, pur rivelando aree in cui il consenso è più elevato e altre in cui emerge la necessità di un ulteriore supporto formativo (Bocci et al., 2021; Fiorucci, 2020).

I risultati ottenuti suggeriscono la necessità di rafforzare i programmi di formazione iniziale e continua per i docenti, focalizzandosi su percorsi che favoriscano l'acquisizione sia di competenze specifiche richieste per operare efficacemente in una comunità di apprendimento inclusiva (Bortolotti et al., 2022; Amatori et al., 2021; Giaconi et al., 2021), sia di dispositivi necessari per riflettere sulle pratiche formative e professionali (Perrenoud, 2011). Le sfide che emergono in riferimento allo sviluppo di un *agency* inclusiva dei/delle docenti, possono essere lette anche alla luce della necessità di rafforzare il loro sviluppo professionale come pratica collettiva e non solo centrata sugli interessi individuali (Sibilio & Aiello, 2018).

Al fine di aggiornare i percorsi di formazione docente, future ricerche qualitative in ottica *Evidence Based* (Cottini & Morganti, 2015) dovranno indagare come i docenti possano concretamente implementare le competenze relative alla comunità di apprendimento professionale inclusiva nelle loro pratiche quotidiane (Giaconi et al., 2023; Amatori et al., 2021; Giaconi et al., 2021; Giaconi & Del Bianco, 2019; Fabbri, 2007). Tali ricerche potrebbero fornire spunti di riflessione preziosi per migliorare ulteriormente i programmi di formazione e le politiche educative (Giaconi & Aiello, 2024; d'Alonzo, 2022; Amatori et al., 2019; Giaconi et al., 2019).

In chiusura, ci sembra rilevante sottolineare come la promozione di una scuola realmente inclusiva richieda un approccio sistemico e un impegno collettivo (Giaconi et al., 2023). I docenti giocano un ruolo centrale in questo processo, ma è necessario un supporto costante da parte delle istituzioni e della comunità educativa nel suo complesso. In questa direzione, nonostante i limiti intrinseci di una rilevazione condotta sulle percezioni di un campione limitato, la ricerca permette di mettere in luce come i docenti si posizionino rispetto alle caratteristiche e competenze del docente inclusivo tracciate dall'Unione Europea, offrendo un iniziale contributo alla comprensione delle sfide e delle opportunità legate alla costruzione di comunità di apprendimento professionali inclusive.

BIBLIOGRAFIA

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva. (2022). **Profilo per l'aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti.**, Disponibile su: www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). **The role of teachers' perceptions for inclusive teaching: Why plan teacher education on simplex theory?** *Italian journal of educational research*, 16, 17-27.
- Amatori, G., Del Bianco, N., Capellini, S. A., & Giaconi, C. (2021). **Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni.** *Form@re*, 21(1), 24-37.
- Andreoli, M., Zaniboni, L., Ghirotto, L., & Laschioli, A. (2022). **A Scoping Review on Teacher Agency for Inclusive Education: Mapping Existing Evidence and Conceptual Frameworks.** *Form@re*, 22(3), 9-29.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). **Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme.** *Form@re*, 21(1), 8-23.
- Bortolotti, I., Fabbri, M., & Sansone, N. (2022). **La riflessione al centro di una formazione efficace all'uso delle tecnologie del docente in servizio.** In Batini F., Agrusti G., Vannini I., Falcinelli F., Salvato R. (a cura di) *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. Book of Abstracts* (pp. 72-75). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bukvic, Z. (2014). **Teachers competency for inclusive education.** *The European journal of social & behavioural sciences*, 11(4), 407-412.
- Commissione Europea (2010). **Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.** COM(2010) 2020 definitivo. Disponibile su: [https://www.parlamento.it/notes9/web/docuorc2004.nsf/a4f26d6d511195f0c12576900058cac9/26737823c7025a77c12576dd0059a14f/\\$FILE/COM2010_2020_IT.pdf](https://www.parlamento.it/notes9/web/docuorc2004.nsf/a4f26d6d511195f0c12576900058cac9/26737823c7025a77c12576dd0059a14f/$FILE/COM2010_2020_IT.pdf).
- Commissione Europea (2021). **Strategia Europea sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030.** COM(2021) 101 definitivo. Disponibile su: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>.
- Commissione Europea (2023). **European Education and Culture Executive Agency, Promoting diversity and inclusion in schools in Europe.** Publications Office of the European Union, 2023. Disponibile su: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/443509>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018a). **Raccomandazione del Consiglio sui valori comuni, l'istruzione inclusiva e la dimensione europea dell'insegnamento.** (2018/C 195/01). Disponibile su: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN).
- Consiglio dell'Unione Europea (2018b). **Council conclusions on moving towards a vision of a European Education Area.** (2018/C 195/04). Disponibile su: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018XG0607%2801%29>.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). **Evidence-Based Education e pedagogia speciale.** Roma: Carocci.
- Crotti, M. (2017). **La riflessività nella formazione alla professione docente.** *EDETANIA*, 52, 85-106.
- Danau, D. (2023). **Example of best practice: ETUCE Study on Embracing diversity in education: key elements of inclusive education and training needs of education personnel.** *Intercultural Education*, 34(1), 95.
- De Mutiis, E., & Amatori, G. (2023). **Per un professionista inclusivo: l'insegnante specializzato per il sostegno tra dimensioni formative e bisogni attesi.** *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 58-79.
- De Angelis, M. (2021). **Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia.** *Form@re*, 21(1), 253-269.

- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). **Teacher education for inclusion across Europe.** *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 17-24.
- Durrant, J. (2019). **Teacher Agency, Professional Development and School Improvement.** London: Routledge.
- d'Alonzo, L. (2022). **Il corso di specializzazione sul sostegno: considerazioni e proposte dopo 10 anni di esperienza.** *Nuova Secondaria*, febbraio 2022, 60-69.
- d'Alonzo, L., & Carruba, M. C. (2016). **Il docente inclusivo in Università: fra presenza, spazi e comunicazione.** In E. Borgonovi, R. Garbo, L. Sbattella (a cura di), *Cald. Una rete per l'inclusione. Studi in memoria di Walter Fornasa.* Milano: Franco Angeli.
- Engelbrecht, P. (2013). **Teacher education for inclusion, international perspectives.** *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118.
- Fabbri, L. (2007). **Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo.** Roma: Carocci.
- Ferri, D. (2014). **L'Unione europea e i diritti delle persone con disabilità: brevi riflessioni a vent'anni dalla prima 'Strategia'.** *Politiche sanitarie*, 17(2), 118-123.
- Fiorucci, A. (2014). **Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale.** *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2020). **Disabilità e inclusione a scuola. Una ricerca sugli atteggiamenti e sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione.** In R. Caldin (a cura di) **Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD - II Tomo** (pp. 156-167). Lecce: Pensa Multimedia.
- Frabboni, F., & Minerva, F. (2001). **Manuale di pedagogia generale.** Roma-Bari: Laterza.
- Foster, R., & Hilaire, B. S. (2003). **Leadership for School Improvement: Principals' and Teachers Perspectives.** *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 7(3), 1-18.
- Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2014). **Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva.** *Italian Journal of Educational Research*, (11), 157-175.
- Giaconi, C., & Caldin, R. (2022). **Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà.** Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Capellini, S. A., Del Bianco, N., Taddei, A., & D'Angelo, I. (2019). **Empowerment per l'inclusione nello studio.** *Education Sciences and Society*, 2018/2, 166-183.
- Giaconi, C., D'Angelo, I., Marfoggia, A., & Gentilozzi, C. (a cura di) (2023). **Ecosistemi formativi inclusivi.** Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., & Del Bianco, N. (2019). **In azione. Prove di inclusione.** Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A., & Capellini, S. A. (2021). **La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale.** *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 7-21.
- Guerini, I. (2020). **La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre.** *Education Sciences and Society*, 2020/1, 169-185.
- Gulisano, D. (2022a). **Il Profilo del Docente Inclusivo nella Scuola Secondaria: Un'indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania.** *Human Review*, 13(3), 2-10.
- Gulisano, D. (2022b). **Scuola e Dis-Abilità: Quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella scuola Post Pandemica?** *Formazione & insegnamento*, 20(1), 258-268.
- Gulisano, D. (2023). **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.** *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 273-290.
- Gracia, V.S. (2011). **La educación inclusiva en Europa.** *CEE Participación Educativa*, 2011/18, 35-45.

- Jackson, C., & Bruegmann, E. (2009). **Teaching Students and Teaching Each Other: The Importance of Peer Learning for Teachers.** *NBER Working Paper Series: National Bureau of Economic Research.*
- Kubacka, K., & d'Addio, A. (2020). **Targeting Teacher Education and Professional Development for Inclusion.** *Journal of international cooperation in education*, 22(2), 89-106.
- Kuyini, A. B., Desai, I. & Sharma, U. (2020). **Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes and Concerns About Implementing Inclusive Education in Ghana.** *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526.
- Li, L., & Ruppert, A. (2020). **Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review.** *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59.
- Lotti, A. (2021). **Faculty Learning Communities e Comunità di Pratica per lo sviluppo professionale del docente. L'esperienza dell'Università di Genova.** *Excellence and Innovation in Learning and Teaching, Special Issue 2021*, 149-163.
- Maggiolini, S. (2018). **Riflettendo sulla riflessività. Il ruolo del docente inclusivo tra sfide, problemi e prospettive.** *Essere a Scuola*, 2018, 89-91.
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Ruppert, A. L. (2020). **Teacher agency for inclusive education: an international scoping review.** *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1159-1177.
- Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R., & Sampson, D. (2016). **Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences.** *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27.
- Nazioni Unite (2006). **Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità.** *Treaty Series*, 2515, 3.
- Perrenoud, P. (2011). **Quand l'école prétend préparer à la vie...Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?** *Issy-Les-Moulineaux: ESF.*
- Romano, A., & Muscarà, M. (2023). **Pensarsi professionista. Esperienze narrative riflessive e ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria.** *Educational Reflective Practices*, 2023/2, 59-69.
- Rosselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2020). **El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente.** *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382.
- Ruano, M. R. (2013). **Comunidades Profesionales de Aprendizaje.** *Instrumentos de diagnóstico y evaluación*, 62(1), 1-12.
- Schön, D. A. (1983). **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.** New York: Basic Books.
- Schoonheim, J. & Ruebain, D. (2005). **Inclusion and Education in Childhood Education.** In A. Lawson, C. Gooding (a cura di), *Disability Rights in Europe: From Theory to Practice.* Oxford: Hart Publishing.
- Schwab, S. (2020). **Inclusive and Special Education in Europe.** *Oxford Research Encyclopedia of Education.* In U. Sharma (a cura di), *Oxford Research Encyclopedia of Education.* New York: Oxford University Press.
- Sibilio, M. (2023). **La semplicità. Proprietà e principi per agire il cambiamento.** Brescia: Morcelliana Scholé.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). **Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva.** Napoli: Edises.
- Siedlecki, S. L. (2020). **Understanding descriptive research designs and methods.** *Clinical Nurse Specialist*, 34(1), 8-12.
- Slee, R. (2013). **Meeting Some Challenges of Inclusive Education in an Age of Exclusion.** *Asian-Journal of Inclusive Education*, 1(2), 3-17.
- Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso-Martín, M., Rodríguez Díaz, S., & Ferreira, M.Á. (2014). **Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries.** *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 433-445.

- Thurlings, M., & den Brok, P.J. (2018). **Student teachers' and in-service teachers' peer learning: a realist synthesis.** *Educational Research and Evaluation*, 24(1-2), 13-50.
- Tsibidaki, A. Kogiarni, A., Flagkou, A., Vagianou, V., & Trecha, S. (2020). **Introducing teacher training for special and inclusive education in Cyprus, Germany, Great Britain, Greece, and Italy.** *Journal of Education and Human Development*, 9(2), 91-103.
- Ventura, A. (2023). **La formazione dei docenti attraverso il Reflective Practice-Based Learning.** *Educational Reflective Practices*, 2023/2, 166-180.
- Vilaronga, C. A., Mendes, E. G., & Zerbato, A. P. (2016). **O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente.** *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 7(19), 66-87.
- Zollo, I., Sabatano, F., & Sibilio, M. (2023). **L'alleanza tra scuola e famiglia come dispositivo pedagogico inclusivo: dalla riflessione all'azione?.** *Educational Reflective Practices*, 2023/1, 52-70.