

Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino

An inclusive profile for support teachers in training: The effectiveness of the specialization program at the University of Turin

Rosa Bellacicco*

Abstract

Developing competences for inclusive education in future support teachers is essential to ensure that they become not only experts in interventions on students with disabilities but are prepared to face the broad challenges of the school of differences. This study examined the effectiveness of the specialization program in Special Education organised by the University of Turin (2016/17) in enhancing teachers' competences and knowledge on inclusion. The teaching strategies used during the program, which were more associated with this purpose, and the application of acquired skills in classroom were also examined. 180 teachers participated in the survey, completing a questionnaire based on the *Profile of inclusive teachers* (EADSNE, 2012). The results indicate that the program had positive effects, moderate-to-large, in increasing teachers' competences and knowledge on inclusion. In addition, most of the trainees was also able to implement these in schools. Regarding the teaching practices, the opportunity of dialogue with other trainees, and the teaching experience in school placements were perceived by participants as the most incisive.

Keywords: teacher training, support teachers, inclusion, disability, perceived competence

Introduzione

La qualità degli insegnanti è un importante mezzo di contrasto delle situazioni di svantaggio sociale in cui si trovano alcuni allievi (Argentin, 2018) e la loro formazione ha una grande responsabilità nello sviluppo di conoscenze, competenze e attitudini positive verso le sfide poste dalla scuola delle

* Assegnista di ricerca, Facoltà di Scienze della Formazione Primaria, Libera Università di Bolzano.

differenze (Borg *et al.*, 2011). In un sistema educativo inclusivo – obiettivo verso cui i paesi di tutto il mondo si stanno dirigendo da oltre un ventennio (UNESCO, 1994; ONU, 2006, 2015) –, tutti gli insegnanti devono saper affrontare la diversità degli studenti e ciò genera la necessità che siano preparati, durante il training iniziale e quelli successivi, ad intraprendere pratiche orientate in tale direzione (Copfer e Specht, 2014; UNESCO, 2017).

In ambito internazionale, diversi studi hanno iniziato a valutare l'efficacia della formazione su temi inclusivi rivolta ai docenti. La letteratura si è focalizzata, in particolare, sull'impatto di tali attività sugli atteggiamenti (Fiorucci, 2014): il training risulta generalmente connesso allo sviluppo di atteggiamenti più positivi, nonché ad un maggior senso di adeguatezza nella relazione con le persone con disabilità (solo per citarne alcuni: Forlin *et al.*, 2010; Kurniawati *et al.*, 2017; St. Louis, Węsierska e Polewczyk, 2018).

Un altro fattore indagato, spesso in associazione al precedente, è quello di competenza (Pit-ten Cate *et al.*, 2018)¹. La ricerca empirica sembra confermare effetti significativi della formazione sulle competenze in ambito inclusivo percepite dai docenti². Per esempio, Baker-Ericzén, Garnand Mueggenborg e Shea (2009) hanno riscontrato un cambiamento positivo in queste ultime (e negli atteggiamenti) dopo la partecipazione ad un training specifico. La formazione, rivolta a 1.298 insegnanti della scuola dell'infanzia, comprendeva quattro sessioni autonome. Coloro che avevano partecipato a tre o più sessioni percepivano un livello più alto di competenza e atteggiamenti migliori.

Un'altra indagine, che ha valutato in Turchia gli effetti di un programma sull'educazione inclusiva rivolto sempre a docenti della scuola dell'infanzia, è giunta, indirettamente, a conclusioni simili (Sucuoğlu *et al.*, 2015). Infatti, al termine della formazione, risultavano incrementate le conoscenze degli insegnanti sulle strategie più efficaci da mettere in campo nei confronti degli allievi con bisogni speciali; questo, a sua volta, aveva migliorato il loro senso di competenza percepito e gli atteggiamenti verso tali alunni.

Ancora, lo studio di Pilgrim *et al.* (2017), che ha valutato l'opinione di 42 docenti che lavoravano con bambini con bisogni speciali, ha mostrato l'efficacia di un training erogato in modalità blended. Secondo i partecipanti, quest'ultimo aveva avuto un ruolo deciso nel far affiorare competenze più inclusive.

¹ Il costrutto di competenza, come è noto, evoca “la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale” (Commissione delle Comunità europee, 2006). Si veda, a tal proposito, anche la voce “competenza” curata da Pellerey (2011), nella presente rivista, per la sezione del lessico pedagogico.

² Il costrutto delle competenze percepite è ben delineato in letteratura e differenziato da quello di autoefficacia, con cui pure mostra molte somiglianze (si veda, per un approfondimento teorico, Bong e Skaalvik, 2003).

Se l'intervento formativo sembra dunque giocare un ruolo chiave nello sviluppo di tali *skills*, tuttavia non è chiaro se esso sia "sufficiente" a modificare anche la pratica educativa. I risultati della ricerca sono contraddittori su questo punto. Ad esempio, l'indagine appena citata di Sucuoğlu *et al.* (2015) ha messo anche in luce che i comportamenti dei corsisti, osservati in classe dopo il training, risultavano modificati in misura minima e limitatamente a due soli aspetti (maggiori interazioni con gli allievi con bisogni speciali e un'offerta più ampia di opportunità di apprendimento). Anche lo studio di Kurniawati *et al.* (2017), che ha esaminato l'impatto di un programma di formazione nell'ambito della pedagogia speciale per insegnanti della scuola primaria, non ha rilevato effetti sulla componente comportamentale degli atteggiamenti (pur a fronte di un incremento, rispetto al gruppo di controllo, sia nella componente cognitivo-affettiva sia nelle conoscenze/strategie didattiche dei corsisti).

Diversamente, una recente meta-analisi, che ha revisionato studi randomizzati controllati e studi quasi sperimentali, sembra suggerire che il training nel settore può avere delle ricadute rilevanti sull'agire dei professionisti del campo (inclusi i docenti) (Brock e Carter, 2016). La forza delle conclusioni della revisione è però minata dal numero esiguo di studi esaminati e dalla limitata robustezza metodologica di alcuni di essi.

In ogni caso, la formazione degli insegnanti sembra efficace specialmente quando prevede una parte di lavoro sul campo e una interazione diretta con gli alunni con disabilità (Campbell, Gilmore e Cuskelly, 2003; Carroll, Forlin e Jobling, 2003; Yada, Tolvanen e Savolainen, 2018). Norwich e Nash (2011), in uno studio volto ad esaminare il programma di formazione *post-lauream* adottato in Gran Bretagna per preparare i docenti ad insegnare agli allievi con bisogni speciali, hanno riferito che le attività didattiche e l'osservazione svolte direttamente in classe dai corsisti figuravano tra le strategie di apprendimento più importanti. Gli intervistati attribuivano invece punteggi più bassi ai tutorial, alle supervisioni e ai seminari universitari.

La letteratura ha individuato, infine, alcune variabili di background che paiono incidere sul senso di competenza e soprattutto sugli atteggiamenti degli insegnanti, modellando la loro propensione verso la prospettiva inclusiva. Secondo Avramidis e Norwich (2002), gli atteggiamenti dei docenti possono essere influenzati da tre tipi di fattori: (a) variabili correlate alle caratteristiche degli alunni (ad esempio il tipo di disabilità) (b) variabili sociodemografiche relative agli insegnanti e alle loro esperienze professionali (ad esempio l'entità della formazione conseguita) (c) variabili legate al contesto educativo.

Concentrandoci in particolare sulla categoria b, la positività degli atteggiamenti verso l'inclusione sembra prevalere negli insegnanti di genere femminile (Alghazo, Dodeen e Algaryouti, 2003) e di materie umanistiche (Ellins e Porter, 2005; Kirch *et al.*, 2005); per quanto concerne l'ordine di scuola, i docenti della

primaria tendono ad avere atteggiamenti più favorevoli (Winzer, Altieri e Larson, 2000; Monsen e Frederickson, 2004).

Altri studi hanno scoperto l'importanza del possesso di titoli universitari più elevati e dell'ammontare del training in ambito inclusivo (de Boer, Pijl e Minnaert, 2011; Kraska e Boyle 2014). Sembra anche che esperienze dirette di insegnamento con le persone con disabilità abbiano effetti positivi in tale direzione (Malinen *et al.*, 2013; Yada, Tolvanen e Savolainen, 2018).

L'insegnante specializzato sul sostegno in Italia

In anni recenti, in Italia si è acceso un forte dibattito sul ruolo e sulla formazione del docente specializzato sul sostegno. Infatti, pur a fronte della scelta del nostro paese a favore dell'inclusione nella scuola di tutti, la ricerca continua a delineare barriere culturali e carenze strutturali nell'implementazione di tale processo, che esitano in fenomeni di micro-esclusione o di "delega" delle responsabilità integrative al docente specializzato (si vedano, ad esempio, Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009; Canevaro *et al.*, 2011; Trellle, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011; Mura, 2014; Nes, Demo e Ianes, 2017). I rapporti periodici dell'ISTAT (tra cui il più recente; 2018) rinforzano queste evidenze.

Da qui alcune proposte concrete di evoluzione di tale figura. Secondo Ianes (2014ab, 2015), è necessario proprio superare la distinzione tra insegnante curricolare e di sostegno; nella sua riflessione, l'80% di questi ultimi dovrebbe diventare un docente curricolare a tutti gli effetti. In questa nuova organizzazione, la compresenza di due insegnanti di classe, supportata "tecnicamente" da specialisti itineranti (l'altro 20% degli "ex" docenti di sostegno), contribuirebbe a realizzare la migliore inclusione possibile per gli studenti con disabilità nelle attività di classe (Ianes, 2015).

Le posizioni degli altri esperti, pur se meno "estreme", puntano coerentemente sul promuovere la diffusione di competenze inclusive tra questi insegnanti e sul ridurre, allo stesso tempo, il rischio di "delega". Il sostegno, in questo senso, dovrebbe avere una «funzione più chiaramente evolutiva» (Canevaro, 2014, p. 197) e gli insegnanti specializzati, oltre che esperti in interventi diretti sulle capacità residue degli allievi, dovrebbero agire sui contesti per sostenere ed ampliare le opportunità ed aspirazioni dei loro studenti (Santi, 2015; Santi e Ruzzante, 2016). Professionisti in grado non (solo) di trattare il "caso", ma anche di padroneggiare le forme fondamentali della differenziazione didattica a sostegno delle diversità funzionali di ciascuno (Santi e Ruzzante, 2016). Nella scuola dell'inclusione, il docente specializzato per le attività di sostegno è quindi una figura di sistema, «perno di una rete di supporti che devono essere messi in campo per favorire la promozione di una scuola realmente inclusiva

per tutti» (Cottini, 2014, p. 14); d'Alonzo (2016), riprendendo il concetto, precisa che l'insegnante specializzato deve sostenere la progettazione di una vita di classe in cui ogni allievo, al di là dei suoi bisogni/difficoltà specifici, «possa trovare un ambiente pregno di intenzionalità educativa, colmo di proposte efficaci, ricco di esperienze formative e dove i singoli possano trovare, con l'aiuto dei compagni, le strade per crescere e imparare» (p. 20).

Ne deriva che a questa figura professionale sia necessario richiedere/assicurare una buona sintesi di competenze, sia specialistiche sia trasversali di didattica inclusiva, efficaci a garantire risposte adeguate alle differenze, tutte e di tutti gli alunni.

La formazione del docente specializzato per il sostegno

I corsi di specializzazione messi a punto dal MIUR a livello universitario rappresentano l'iniziativa centrale per la formazione dei docenti di sostegno. Tali corsi, profilati con il D.M. 30.09.2011, devono rispettare le finalità e i requisiti dell'impianto progettuale espressi dal Ministero³. Tuttavia, l'offerta formativa specifica è elaborata dai singoli atenei e pertanto può essere in parte differenziata.

In generale, nel profilo in uscita relativo alla figura dell'insegnante specializzato (Allegato A del D.M. 30.09.2011) vengono sottolineati il principio della contitolarità, che gli affida la «responsabilità dei contesti di apprendimento insieme all'insegnante curricolare» (de Anna, 2014, p. 122), e l'importanza della maturazione di competenze, conoscenze e capacità metodologico-didattiche (specialistiche e non).

Se, sul piano della ricerca, come prima accennato, numerosi studi hanno monitorato l'attuazione del modello inclusivo, coinvolgendo varie tipologie di *stakeholder* (persone con disabilità, familiari e soprattutto insegnanti), meno esplorazioni si sono concentrate sul valutare l'efficacia di tale formazione.

Tra queste, l'analisi qualitativa di Camedda e Santi (2016), svolta su 26 insegnanti, ha mostrato la valenza trasformativa del corso, specialmente per i docenti curricolari, in direzione più ampia rispetto al solo sostegno agli alunni con disabilità. I partecipanti, infatti, hanno dichiarato di aver sviluppato atteggiamenti più inclusivi, aperti alle differenze, in «una contaminazione positiva di principi (valori) e strategie d'azione (pratica)» (p. 38).

La soddisfazione espressa dai docenti per gli insegnamenti di Pedagogia e Didattica dell'inclusione è poi tra gli aspetti più rilevanti messi in luce

³ I corsi hanno durata annuale e prevedono: insegnamenti, attività laboratoriali diversificate per ordine e grado di scuola, tirocinio diretto e indiretto e altre attività complementari.

nell'indagine di Mura e Zurru (2016). Non solo: sulla base dei risultati del questionario somministrato agli specializzandi, gli autori giungono alla conclusione che i contenuti delle due discipline hanno consentito la creazione di conoscenze e capacità in grado di cambiare i modi con cui gli insegnanti esercitano la professione nella quotidianità.

Dal punto di vista della promozione di più attente pratiche riflessive, il valore del corso di specializzazione è rilevato anche da Arcangeli, Bartolucci e Sannipoli (2016). I corsisti, chiamati nel loro studio a valutare la qualità dei processi inclusivi osservati nelle scuole sedi del loro tirocinio, hanno infatti espresso giudizi più consapevoli e critici rispetto a quelli del personale (dirigenti, docenti, ATA) delle istituzioni coinvolte.

Più recentemente, due edizioni del corso sono state valutate anche dall'Università di Firenze, sia dal punto di vista dell'impianto metodologico-didattico sia negli aspetti organizzativi, utilizzando diverse tecniche e strumenti di rilevazione (Calvani *et al.*, 2017). Per entrambi gli anni, i risultati dell'indagine hanno evidenziato un sensibile miglioramento nelle competenze percepite dai corsisti, misurate in ingresso e in uscita. Tra i contenuti su cui, al termine della formazione, i partecipanti hanno valutato di sentirsi più preparati, figuravano l'interazione didattica (consegne, feedback, etc.), la deontologia professionale per il sostegno e la creazione di un clima favorevole per l'inclusione nella scuola.

Se le indagini esistenti hanno, in qualche modo, già legittimato il corso di specializzazione in termini di efficacia nel qualificare competenze e atteggiamenti, nessuna, tuttavia, ha analizzato quali strategie didattiche siano state determinanti in tale processo e la trasferibilità delle capacità conseguite nella realtà scolastica.

Il presente studio esamina il corso di specializzazione sulle attività di sostegno attivato per l'a.a. 2016/2017 e svolto presso l'Ateneo di Torino (UniTo). Alla luce dell'importanza, già evidenziata, che tali corsi garantiscano la maturazione di un profilo con una visione inclusiva, l'indagine ha esplorato:

- a) l'incremento (eventuale) delle competenze percepite dai corsisti e delle loro conoscenze in ambito inclusivo;
- b) la relazione tra alcune variabili demografiche/relative al percorso professionale dei docenti e i livelli di competenza da loro percepiti in uscita dal corso;
- c) i momenti formativi che hanno maggiormente favorito lo sviluppo di competenze inclusive;
- d) la trasferibilità delle competenze apprese durante il corso nelle pratiche didattiche quotidiane.

Metodo

Partecipanti

180 docenti (su 187 iscritti) del corso di specializzazione sulle attività di sostegno dell'Ateneo di Torino hanno partecipato all'indagine.

La maggior parte sono donne (77%). La percentuale più alta (43%) si posiziona in una fascia di età compresa tra i 31 e i 40 anni e ha frequentato il corso di specializzazione per la scuola secondaria di I e di II grado (65%); il 24% per la primaria e l'11% per la scuola dell'infanzia. Ben l'83% ha una laurea magistrale o a ciclo unico, con cui ha avuto accesso al programma formativo. Il 48% è in possesso anche di altri titoli di studio, aggiuntivi a quelli richiesti per l'ammissione al corso (es. altre lauree, master, dottorati di ricerca); tuttavia, solo il 32% ha conseguito ulteriori qualifiche specifiche sui temi della pedagogia speciale. La principale area di insegnamento in cui si collocano i docenti della scuola secondaria abilitati è quella umanistica (discipline letterarie, filosofiche, etc.; 40%); seguono il settore arte e musica (33%) e quello delle scienze giuridico-economiche (11%). Solo il 10% e il 6% è ascrivibile, rispettivamente, al settore scientifico e delle scienze motorie.

Al momento della raccolta dei dati, tutti i partecipanti, tranne 3, risultano in servizio, il 77% come docenti di sostegno e il 23% come curricolari. La maggior parte (68%) ha un'esperienza professionale come docente di sostegno, precedente al corso, compresa tra 1 e 5 anni.

Il questionario

I dati sono stati raccolti utilizzando un questionario anonimo somministrato con metodo CAWI⁴.

Il questionario è composto da 4 sezioni. Oltre alle informazioni di background, sono previsti una serie di item per misurare le competenze percepite dei corsisti, conseguite pre e post corso di specializzazione, e le loro conoscenze.

Come riferimento per l'elaborazione dei quesiti, è stato utilizzato il *Profilo dei docenti inclusivi* della *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE, 2012).

Come è noto, il *Profilo* individua le aree di competenza e i valori fondamentali da promuovere nei docenti, finalizzati all'esercizio della professione in

⁴ Il questionario è stato caricato on line su una piattaforma dell'Ateneo di Torino (Uniquest) e gli intervistati hanno ricevuto via email un link per accedere alla compilazione.

contesti inclusivi. Come afferma Ianes (2015), esso può quindi rappresentare uno strumento utile sia per «orientare in modo radicalmente inclusivo i (...) corsi di specializzazione per i futuri insegnanti di sostegno» (p. 212) sia per effettuare «varie forme di autovalutazione delle competenze inclusive» (*ibidem*), individuali e collettive.

Le macro-aree di competenza definite dal *Profilo* sono descritte come un insieme di tre elementi (convinzioni personali, conoscenze e competenze) e sono organizzate attorno a 4 valori centrali e a 8 categorie.

Nel presente studio, in linea con il suo focus conoscitivo e per ovvi limiti legati alla lunghezza del questionario, sono stati indagati solo 2 valori e, all'interno di questi, le macro-aree "opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione" e "utilizzare approcci didattici efficaci in classi eterogenee".

Nel questionario, le prime due sottoscale contengono quindi i 19 item del *Profilo* riferiti, nelle macro-aree selezionate, alle competenze e i 12 item relativi alle conoscenze (Tab. 1)⁵. È stata utilizzata una scala Likert a 10 punti (da 1 = nessuna competenza a 10 = massimo livello di competenza) per sondare le competenze percepite, pre e post, dai corsisti e una scala Likert a 5 punti (da 1 = nessun miglioramento a 5 = massimo miglioramento), per valutare il cambiamento (eventuale) del livello delle conoscenze.

La terza sezione del questionario indaga poi le strategie didattiche utilizzate durante il corso, per comprendere la frequenza (scala Likert a 5 punti, da 1 = mai a 5 = sempre) con cui esse hanno veicolato l'acquisizione di *skills* inclusive.

L'ultima parte replica i 19 item relativi alle competenze precedentemente indagate, con l'intenzione di valutare sempre con quale frequenza (scala Likert a 5 punti, da 1 = mai a 5 = sempre)⁶ queste ultime siano state trasferite nel lavoro a scuola, con riferimento all'ultimo mese.

Tab. 1 - Valore 1 e 2 del *Profilo* dei docenti inclusivi (evidenziate le aree inserite nel questionario)

Valore 1: valutare la diversità degli alunni	1.1 Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione	convinzioni personali
		conoscenze (n. 3 item)
		competenze (n. 6 item)

⁵ Nel questionario sono stati omessi gli item relativi alle convinzioni personali delle due macro-aree di competenza (quesiti come: "la diversità degli alunni va rispettata, valorizzata e intesa come una risorsa che migliora le opportunità di apprendimento" o "l'istruzione si basa sull'adesione al principio di uguaglianza, il rispetto dei diritti umani e dei valori democratici"), in quanto le risposte sono risultate essere, a seguito del pretest, molto soggette alle distorsioni legate alla desiderabilità sociale. Va precisato che, per lo stesso motivo, sono stati omessi anche due item relativi alle conoscenze.

⁶ È stata prevista anche l'opzione di risposta "Non si è presentata l'occasione di mettere in atto tale competenza".

Valore 2: sostenere gli alunni	1.2 Opinioni personali sulla differenza di apprendimento	convinzioni personali
		conoscenze
		competenze
	2.1 Promuovere l'apprendimento accademico, pratico, sociale ed emotivo di tutti gli alunni	convinzioni personali
		conoscenze
		competenze
	2.2 Utilizzare approcci didattici efficaci in classi eterogenee	convinzioni personali
		conoscenze (n. 9 item)
		competenze (n. 13 item)

Analisi dei dati

Dato il numero di casi, si è privilegiato un approccio descrittivo delle diverse dimensioni indagate.

Per confrontare le competenze prima e dopo il corso sono stati effettuati un t-test su campioni appaiati e un test non parametrico (test di Wilcoxon per campioni appaiati), che è specifico per piccoli campioni e non assume la normalità delle distribuzioni.

Gli item della batteria sulle competenze percepite in uscita sono stati analizzati attraverso una analisi in componenti principali (ACP; due componenti estratte; Rotazione Varimax; 71% di varianza spiegata). Le due dimensioni individuate sono state poi inserite singolarmente come variabili dipendenti in un modello di analisi della varianza a k-vie. Le variabili indipendenti utilizzate sono: ordine di scuola per cui i docenti hanno seguito il corso di specializzazione (scuola dell'infanzia/primaria/secondaria); materia insegnata (classe di concorso dell'abilitazione, ricodificata in: arte e musica/umanistica/scientifica/giuridico-economica/scienze motorie); anni di esperienza nell'insegnamento a studenti con disabilità (0/ 1-5 anni/ più di 6 anni); entità della formazione conseguita, aggiuntiva rispetto ai titoli di accesso al corso (nessuna/ ulteriore formazione generica/ ulteriore formazione specifica in ambito inclusivo).

La frequenza con cui le competenze sono state implementate a scuola⁷ è stata, infine, utilizzata per comporre due indici sommati relativi alla frequenza di applicazione di tali capacità, per ciascuna delle due dimensioni emerse con l'ACP. Questi indici sono stati dicotomizzati (0 = punteggio sotto/uguale alla

⁷ La modalità di risposta "Non si è presentata l'occasione di mettere in atto tale competenza" non è stata inclusa in questa analisi.

mediana e 1 = punteggio superiore alla mediana) e incrociati con le due componenti estratte, a loro volta dicotomizzate (0 = punteggio sotto/uguale alla mediana e 1 = punteggio superiore alla mediana). In questo modo si è originata una tipologia con quattro tipi, che verrà descritta nella parte dei risultati.

Risultati

Competenze e conoscenze acquisite

Come riportato nella Tabella 2, i punteggi dei partecipanti risultano più alti dopo la formazione in tutte e 19 le competenze esaminate e si rilevano differenze significative tra essi, pre e post corso. I risultati del test di Wilcoxon confermano quanto emerso dal t-test.

Il calcolo dell'*effect size* mostra, inoltre, che la formazione ha avuto effetti, da moderati ad ampi, su tali competenze. In particolare, un *effect size* più elevato si riscontra sugli item 1, 4 e 5 (“differenziare i metodi, i contenuti e i risultati dell’apprendimento”, “favorire l’apprendimento cooperativo” e “utilizzare una serie di metodi didattici e di approcci pedagogici”)⁸. Di contro, il suo valore è inferiore negli item 15 (“assumere comportamenti che rispettano la privacy”) e 8 (“usare metodi di valutazione formativa e sommativa ai fini dell’apprendimento e non per punire o classificare gli alunni”), anche se l’impatto del corso è, in ogni caso, significativo. L’item 8 rimane tra i più bassi anche considerando i punteggi finali raggiunti post-training.

Sulla base della ACP impostata, si può osservare che i 19 item della batteria rimandano a due dimensioni: la prima è etichettabile come “uso di approcci didattici differenziati”, dato che raggruppa item che convergono sulla capacità di mettere in campo una gamma ampia e diversificata di metodi didattici. La seconda è invece definibile come “sostegno alla diversità e all’inclusione” e ricomprende aspetti quali la valorizzazione delle diverse storie educative degli alunni e delle loro esigenze, nonché l’attenzione ai temi delle differenze nella costruzione e applicazione del curriculum (Tab. 3). Le due sottoscale identificate presentano un alto livello di affidabilità.

⁸ Si può osservare anche che questi 3 item si collocano tra i 4 quesiti con punteggi pre-corso inferiori.

Tab. 2 - Punteggi relativi al livello di competenze pre- e post corso di specializzazione sulle attività di sostegno

Item	Profilo Docenti Inclusivi	Dopo il corso									
		X	SD	X	SD	T-test	DF	Sig	Z	ES	Sig
1	Differenziare i metodi, i contenuti e i risultati dell'apprendimento	6,1	1,51	8,2	1,16	-20,1	179	***	-10,91	-0,81	***
2	Collaborare con gli studenti e le loro famiglie per personalizzare l'apprendimento e gli obiettivi	6,7	1,56	8,4	1,1	-16,18	179	***	-10,34	-0,77	***
3	Utilizzare capacità di leadership in classe e approcci sistematici per una gestione positiva del gruppo classe	6,5	1,58	8,1	1,21	-16,24	179	***	-10,45	-0,78	***
4	Favorire l'apprendimento cooperativo, in cui gli studenti si aiutano a vicenda in modi diversi (tutoraggio tra pari)	6,2	1,76	8,3	1,14	-17,23	179	***	-10,85	-0,81	***
5	Utilizzare una serie di metodi didattici e di approcci pedagogici	6,4	1,61	8,4	1,06	-18,04	179	***	-10,99	-0,82	***
6	Utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per consentire modalità aperte all'apprendimento	6,4	1,79	8,4	1,38	-15,54	179	***	-10,41	-0,78	***
7	Utilizzare percorsi alternativi/flessibilità per raggiungere gli obiettivi di apprendimento	6,6	1,59	8,4	1,07	-16,64	179	***	-10,75	-0,8	***
8	Usare metodi di valutazione formativa e sommativa ai fini dell'apprendimento e non per punire o classificare gli alunni	7	1,69	8,3	1,12	-11,37	179	***	-8,92	-0,66	***
9	Impegnarsi nella risoluzione dei problemi con gli alunni	7,3	1,6	8,5	1,03	-11,63	179	***	-9,43	-0,7	***

10 Comunicare attraverso una vasta gamma di modalità verbali e non verbali per facilitare l'apprendimento	6,8	1,59	8,6	0,99	-17,12	179	***	-10,63	-0,79	***
11 Lavorare sia con i singoli studenti sia con gruppi eterogenei	7	1,42	8,4	1,15	-15,04	179	***	-10,31	-0,77	***
12 Usare il programma come strumento di inclusione che supporta l'accesso alla formazione	6,5	1,59	8,2	1,29	-16,78	179	***	-10,59	-0,79	***
13 Affrontare i problemi della diversità durante il programma	6,7	1,55	8,4	1,09	-16,48	179	***	-10,76	-0,8	***
14 Esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri comportamenti e quanto questi incidono sulle azioni personali	7,1	1,56	8,5	1,17	-14,45	179	***	-10,01	-0,75	***
15 Assumere comportamenti che rispettano la privacy	7,8	1,62	8,6	1,17	-8,1	179	***	-7,34	-0,55	***
16 Ricostruire la storia educativa di un alunno al fine di comprendere meglio la situazione e il contesto attuale	7,1	1,6	8,6	1,06	-14,4	179	***	-10,07	-0,75	***
17 Usare strategie per sfidare atteggiamenti non inclusivi e lavorare in diverse situazioni	6,7	1,62	8,4	1,18	-16,51	179	***	-10,79	-0,8	***
18 Essere empatico alle diverse esigenze degli alunni	7,8	1,51	8,9	0,97	-11,64	179	***	-9,35	-0,7	***
19 Modellare i rapporti sociali usando un linguaggio appropriato verso gli studenti e le parti interessate	7,4	1,49	8,5	1,05	-12,9	179	***	-9,74	-0,73	***

*** p<0.000

Tab.3 - Competenze acquisite dopo il corso (Factor Loadings)

	Uso di approcci didattici differenziati	Sostegno alla diversità e all'inclusione
Item 1	0,82	0,30
Item 4	0,80	0,38
Item 3	0,79	0,32
Item 2	0,78	0,40
Item 5	0,75	0,46
Item 7	0,66	0,52
Item 11	0,63	0,55
Item 8	0,60	0,51
Item 6	0,55	0,39
Item 16	0,30	0,84
Item 15	0,32	0,80
Item 19	0,36	0,79
Item 14	0,39	0,71
Item 18	0,44	0,70
Item 17	0,53	0,70
Item 10	0,50	0,64
Item 9	0,55	0,62
Item 12	0,52	0,61
Item 13	0,59	0,61
	Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach
	0,942	0,951

Il passo successivo è mettere in relazione queste due componenti con le variabili demografiche e relative alla carriera professionale dei corsisti già descritte.

In nessuna delle analisi effettuate le differenze tra gruppi raggiungono la significatività statistica, anche in ragione della bassa numerosità dei casi. Tuttavia, i punteggi medi ottenuti sulle due dimensioni (“uso di approcci didattici differenziati” e “sostegno alla diversità e all’inclusione”) mostrano che:

- i corsisti della scuola dell’infanzia conseguono competenze (percepite) in uscita superiori su entrambe le componenti, mentre i docenti della secondaria presentano i punteggi più bassi;
- i partecipanti di ambito artistico e musicale raggiungono competenze superiori ai colleghi delle altre discipline su tutte e due le dimensioni; i punteggi medi più contenuti si registrano tra i corsisti di area scientifica (sul primo fattore) e tra quelli del settore delle scienze motorie (sul secondo fattore);
- i docenti con più anni di esperienza di insegnamento con allievi con disabilità dichiarano *skills* in uscita maggiori nella prima componente; sulla

seconda, invece, i punteggi medi sono più alti tra coloro che non hanno mai lavorato con studenti con difficoltà;

- d) rispetto al training aggiuntivo, i corsisti senza alcuna formazione supplementare conseguono competenze più alte in ambito didattico. Diversamente, gli insegnanti che hanno seguito ulteriori training in ambito inclusivo si sentono più capaci sulla seconda componente.

L'incremento delle competenze fin qui descritto si accompagna a quello delle conoscenze: anche queste ultime risultano, in media, aumentate in tutte le aree. Gli aspetti in cui il miglioramento pare particolarmente rilevante concernono la visione dell'inclusione come approccio valido per *tutti* gli alunni (68% di partecipanti che si percepiscono migliorati "molto" o "moltissimo") e i concetti e principi teorico-pratici sottesi a tale prospettiva (61%).

Le percentuali inferiori di insegnanti che dichiarano una espansione delle loro conoscenze sono associate invece ai quesiti "competenze di base nella didattica e nei metodi di valutazione" (solo 41% di corsisti migliorati "molto" o "moltissimo") e "comportamenti ed approcci positivi di gestione della classe" (46%).

Momenti formativi e trasferibilità delle competenze

Resta da vedere come l'acquisizione delle competenze inclusive si posizioni all'interno dei diversi momenti formativi proposti dal corso. Il più incisivo in questa direzione sembra sia il confronto con i colleghi del corso (utile "spesso" o "sempre" per l'85%). Segue la progettazione e realizzazione di attività didattiche (supervisionate) durante il tirocinio diretto (76%). Molti meno corsisti riconoscono invece l'importanza del tirocinio indiretto (59%)⁹.

Quanto alla trasferibilità nella quotidianità scolastica delle competenze apprese, si può notare che almeno la metà dei corsisti le ha utilizzate tutte con una buona frequenza ("sempre" o "spesso" nell'ultimo mese). Nello specifico, la quasi totalità dei docenti è riuscita a: "assumere comportamenti che rispettano la privacy" (item 15; 98% "sempre" o "spesso"); "essere empatico" (item 18; 96%); "impegnarsi nella risoluzione dei problemi con gli alunni" (item 9; 94%); "esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri comportamenti e quanto questi incidono sulle azioni personali" (item 14; 93%).

⁹ In posizione intermedia, con percentuali comprese tra il 62,2% e il 69,4%, troviamo le altre attività didattiche proposte nel questionario (trasmissione di conoscenze specifiche, esemplificazioni di casi concreti, condivisioni di materiali e strumenti durante gli insegnamenti/laboratori, nonché l'osservazione del lavoro del tutor durante il tirocinio diretto).

I valori più bassi si osservano nell'applicazione di differenti metodi didattici e approcci pedagogici (item 5; 64%), nell'utilizzo delle tecnologie (item 6; 62%) e nell'organizzazione di attività di tipo cooperativo (item 4; 56%).

Dall'incrocio tra le due componenti relative alle competenze in uscita e la frequenza di utilizzo delle stesse nella realtà scolastica si ricavano le 4 tipologie riportate nella Tabella 4. Nella dimensione associata al riconoscimento e al sostegno alla diversità, più di un terzo dei partecipanti (35%) si sente esperto e agisce in modo inclusivo. Diversamente, nella componente connessa all'adozione di differenti approcci didattici, i docenti "competenti e praticanti" sono solo il 24%; la maggior parte (34%), pur valutandosi particolarmente preparata, fatica poi a differenziare le attività didattiche a scuola. Una percentuale simile in entrambe le aree (29% e 31%) consiste invece di insegnanti con meno esperienza che poi, coerentemente, mettono poco in campo tali competenze. Si può osservare, invece, che i "poco competenti e praticanti" sono circa uno su dieci (13% e 11%).

Tab. 4 - Tipologie di corsisti costruite sulla base delle competenze percepite al termine del corso e frequenza di utilizzo delle stesse a scuola

	<i>Uso di approcci didattici differenziati</i>	<i>Sostegno alla diversità e all'inclusione</i>
Poco competenti e poco praticanti	29%	31%
Poco competenti e praticanti	13%	11%
Competenti e poco praticanti	34%	23%
Competenti e praticanti	24%	35%
<i>N</i>	150	158

Discussione

Il punto di partenza di questo studio era valutare l'efficacia del corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università di Torino nel migliorare le competenze e le conoscenze in ambito inclusivo dei corsisti.

Le risposte degli intervistati forniscono una *overview* dei traguardi da essi raggiunti in particolare in due sottoaree, relative all'uso flessibile di una serie di approcci didattici e alla predisposizione di un ambiente educativo attento alla diversità di tutti.

Sulla base delle evidenze raccolte, appare chiaro che tutte le competenze indagate sono cresciute, in modo significativo, dopo il corso. È rilevante

sottolineare prioritariamente l'incremento delle competenze associate alla messa in campo di strategie didattiche differenziate, che si qualificano anche tra quelle su cui i punteggi pre-training erano più bassi (tendenziale conferma di una carenza di *expertise* nei docenti su questi aspetti, dovuta alla formazione precedente). Questi elementi paiono significativi, dal momento che spesso è la rigidità della didattica ordinaria – ancora troppo tradizionale, trasmissiva e standardizzata – a rappresentare un fattore push dell'alunno con disabilità dalla classe (Demo, 2014; Ianes, 2015). Per incontrare le esigenze di tutti, la soluzione non può/deve essere la diminuzione della complessità dell'offerta formativa, bensì proprio la differenziazione didattica (d'Alonzo, 2016).

Sul piano delle conoscenze, l'incremento generalizzato in tutti gli item proposti si è accompagnato, in particolare, al rafforzamento di una visione ampia dell'inclusione, come processo teso a favorire l'apprendimento e la partecipazione *di tutti* all'interno dei sistemi educativi (Armstrong, Armstrong e Spandagou, 2011). Questo segnala lo sforzo intrapreso dal corso di specializzazione nel far superare una diffusa associazione – riprodotta ampiamente anche nella ricerca scientifica (Dell'Anna, Pellegrini e Ianes, 2019) – tra l'inclusione scolastica e i Bisogni Educativi Speciali, che a sua volta incentiva il fenomeno di “delega” e il relativo isolamento professionale del docente di sostegno.

Sembra tuttavia permanere un'area di criticità, connessa alla valutazione formativa. Quest'ultima emerge, infatti, sia tra le competenze sia tra le conoscenze su cui si riscontra un minore impatto (nonostante anch'essa risulti migliorata a seguito del corso). Si tratta, dunque, di un aspetto su cui il corso di specializzazione potrebbe maggiormente puntare, considerato il ruolo formativo e di rispecchiamento svolto dal processo di valutazione, in particolare per la persona con disabilità, ma anche per i suoi familiari e l'insegnante stesso (Pavone, 2014).

Un ulteriore obiettivo dello studio era poi quello di esplorare la relazione fra alcune variabili di sfondo e le abilità raggiunte dagli insegnanti. Seppur non si evidenzino differenze significative, minori competenze si concentrano nei docenti della scuola secondaria, specie se di area scientifica o afferenti alle scienze motorie. Questi dati supportano quanto già rilevato da studi precedenti (Monsen e Frederickson, 2004; Ellins e Porter, 2005) e sollecitano una attenzione maggiore a questa fascia di partecipanti da parte dello staff accademico del corso. I risultati associati alle altre due variabili (esperienza di insegnamento con allievi con disabilità e ulteriori training conseguiti) sono invece contraddittori e solo in parte coerenti con la letteratura. Approfondendo, ad esempio, il primo fattore, una spiegazione possibile del *cleavage* che si osserva tra due corpi di insegnanti – quelli più esperti e con più alte competenze nella flessibilità didattica e quelli mai sperimentatisi sul sostegno, ma con maggiori capacità

nel valorizzare le differenze in classe – potrebbe essere che questi ultimi, avendo praticato meno sul campo il modello 1:1 (insegnante di sostegno – “caso”), siano più aperti ad incorporare nel loro repertorio professionale una prospettiva ampia dell’inclusione (non solo indirizzata agli allievi con difficoltà).

Rispetto ai momenti formativi che possono aver giocato un ruolo nel favorire l’apprendimento di competenze inclusive, la centralità delle attività didattiche svolte durante il tirocinio diretto è in linea con quanto rilevato negli studi precedenti (Campbell, Gilmore e Cuskelly, 2003; Carroll, Forlin e Jobling, 2003). Essa richiama, come sottolineano Norwich e Nash (2011), anche il ruolo cruciale svolto dal partenariato tra le università e le scuole ospitanti nel rendere ancora più qualificante il corso di specializzazione. Un ulteriore elemento da non sottovalutare è poi l’alto valore assegnato al confronto con i colleghi. Questo fattore, a onor del vero, è stato recentemente messo in luce anche nella ricerca internazionale: ad esempio, l’UNESCO (2017) suggerisce l’importanza di predisporre spazi di cooperazione e di scambio reciproco tra gli insegnanti, in cui questi ultimi siano incoraggiati a condividere idee, ad elaborare letture comuni del contesto e a sviluppare competenze “di squadra”. La creazione di opportunità in cui i docenti possano osservarsi e confrontarsi reciprocamente lavorando è messa in luce, tra le strategie che più aiutano gli insegnanti a rispondere positivamente alla diversità degli studenti, anche da Messiou *et al.* (2016). La scarsa incisività riconosciuta al tirocinio indiretto, già emersa nello studio di Calvani *et al.* (2017), è un risultato che richiede invece ulteriori approfondimenti.

In ultima analisi, nello studio si è cercato di valutare la trasferibilità delle competenze acquisite nelle pratiche scolastiche. A differenza di quanto documentato in precedenti esplorazioni (Sucuoğlu *et al.*, 2015; Kurniawati *et al.*, 2017) è interessante osservare che la maggior parte del campione dichiara invece di esser riuscito a metterle in campo. Desti tuttavia qualche preoccupazione il fatto che le competenze meno frequentemente implementate siano proprio quelle che intercettano l’uso di approcci didattici differenziati. L’analisi per tipologie, a questo proposito, conferma che questa componente è il segmento più “debole”, una volta che si arriva in aula. In tale dimensione, infatti, la quota più alta è rappresentata da docenti che si percepiscono preparati ma che non riescono poi, nella sostanza, ad adattare la didattica, riproponendo un annoso *gap* nel settore, tra teoria e pratica.

Conclusioni

Il programma formativo attivato da UniTo sembra aver avvicinato i

partecipanti al *profilo* di un *docente inclusivo*: questo ne conferma l'efficacia, in coerenza con gli studi precedentemente condotti (Camedda e Santi, 2016; Calvani *et al.*, 2017).

I risultati dell'indagine devono tuttavia essere valutati alla luce di alcuni limiti. *In primis*, poiché non è stato possibile inserire un gruppo di controllo, non può esser escluso che essi riflettano alcune caratteristiche personali dei corsisti (più motivati, più aperti al cambiamento, etc.) e non solo la qualità della formazione.

Inoltre, altri fattori possono aver influenzato il senso di competenza percepita (come le attitudini e la *self-efficacy*, non direttamente controllate nello studio) e, soprattutto, le pratiche in classe. A questo proposito, non va dimenticata l'importanza delle variabili di contesto (sul piano organizzativo, delle risorse disponibili, della leadership del Dirigenti, etc.), nel quale spesso si annidano barriere e dal quale è quindi impossibile astrarre l'azione dei docenti (Ianes, 2005). Ricerche future, infine, dovrebbero indagare, anche con *follow up* più a lungo termine, il mantenimento dei benefici del corso su tutti i livelli esplorati.

Pur a fronte di questi limiti, l'indagine rende ben visibile il potenziale della formazione, nonché i nodi aperti, da cui ripartire per progettare interventi di qualificazione di alcuni suoi aspetti.

Riferimenti bibliografici

- Alghazo E. M., Dodeen H., Algaryouti I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4): 515-522.
- Arcangeli L., Bartolucci M., Sannipoli M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2): 125-140.
- Argentin G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: il Mulino.
- Armstrong D., Armstrong A.C., Spandagou I. (2011). Inclusion: by Choice or by Chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1): 29-39.
- Avramidis E., Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2): 129-147.
- Baker-Ericzén M. J., Garnand Mueggenborg M., Shea M. M. (2009). Impact of Trainings on Child Care Providers' Attitudes and Perceived Competence Toward Inclusion: What Factors Are Associated With Change?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4): 196-208.
- Bong M., Skaalvik E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1): 1-40.

- Borg G., Hunter J., Sigurjonsdottir B. e D'Alessio S. (2011). *Key principles for promoting quality in inclusive education*. Brussels, Belgium: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Brock M.E., Carter E.W. (2016). A meta-analysis of practitioner training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(3): 131-144.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re*, 17(1): 18-48.
- Camedda D., Santi M. (2016). Essere insegnanti di tutti: Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2): 141-149.
- Campbell J., Gilmore L., Cuskelly M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28: 369-379.
- Canevaro A. (2014). Editoriale: Tre temi su cui lavorare. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3): 196-199.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., a cura di (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: Bolzano University Press.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Carroll A., Forlin C., Jobling A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30: 65-79.
- Commissione delle Comunità europee (2006). *Proposta di raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Copfer S., Specht J. (2014). Measuring effective teacher preparation for inclusion. In: Forlin C. e Loreman T., a cura di, *Measuring Inclusive Education* (pp. 93-113). Emerald Group Publishing Limited.
- Cottini L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n. 2: 10-20.
- d'Alonzo L. (2016). La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività. Trento: Erickson.
- de Anna L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n. 2: 109-127.
- de Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15: 331-353.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13/3: 202-217.

- Dell'Anna S., Pellegrini M., Ianes D. (in pubblicazione). Experiences and Learning Outcomes of Students Without Special Educational Needs in Inclusive Settings: A Systematic Review. *International Journal of Inclusive Education*, doi: 10.1080/13603116.2019.1592248
- EADSNE (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Testo disponibile al sito: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (10/03/2019).
- Ellins J., Porter J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4): 188-195.
- 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.
- Forlin C., Cedillo I.G., Romero-Contreras S., Fletcher T., Rodriguez Hernández H.J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of inclusive education*, 14(7): 723-739.
- Ianes D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014a). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014b). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II (2): 35-53.
- Ianes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno-nuova edizione: Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2018). L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilit%C3%A0-as2016-2017.pdf> (10/03/2019).
- Kirch S.A., Bargerhuff M.E., Turner H., Wheatly M. (2005). Inclusive science education: Classroom teacher and science educator experiences in CLASS workshops. *School Science and Mathematics*, 105(4): 175-196.
- Kraska J., Boyle C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3): 228-246.
- Kurniawati F., de Boer A.A., Minnaert A.E.M.G., Mangunsong F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3): 287-297.
- Malinen O.P., Savolainen H., Engelbrecht P., Xu J., Nel M., Nel N. Tlale D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33: 34-44.
- Messiou K., Ainscow M., Echeita G., Goldrick S., Hope M., Paes I., Sandoval M., Simon C., Vitorino T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1): 45-61.

- Monsen J. J., Frederickson N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7(2): 129-142.
- Mura A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II (2): 175-190.
- Mura A., Zuru A.L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2): 150-160.
- Nes K., Demo H., Ianes D. (2017). Inclusion at risk? Push and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2): 111-129.
- Norwich B., Nash T. (2011). 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. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1): 2-11.
- ONU. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pellerey M. (2011). Competenza. *Education Science & Society*, 1: 173-179.
- Pilgrim M., Hornby G., Everatt J., Macfarlane A. (2017). Evaluation of an innovative programme for training teachers of children with learning and behavioural difficulties in New Zealand. *Educational Review*, 69(3): 337-348.
- Pit-ten Cate I.M., Markova M., Krischler M., Krolak-Schwerdt S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1): 49-63.
- Santi M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, 2: 103-113.
- Santi M., Ruzzante G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno IV, n. 2: 57-74.
- St. Louis K.O., Węsierska K., Polewczyk I. (2018). Improving Polish stuttering attitudes: an experimental study of teachers and university students. *American journal of speech-language pathology*, 27(3S): 1195-1210.
- Sucuoğlu N.B., Bakkaloğlu H., Akalin S., Demir Ş., İşcen-Karasu F. (2015). The effects of the Preschool Inclusion Program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4): 324-341.
- Treille, Caritas, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*. Treviso: Erickson.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education adopted by the world conference on special needs education: access and quality*. Salamanca.

- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Winzer M., Altieri E., Larsson V. (2000). Portfolios as a tool for attitude change. *Rural Special Education Quarterly*, 19: 72-82.
- Yada A., Tolvanen A., Savolainen H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: a comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75: 343-355.