

Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione¹

Antonello Mura

Professore associato di Pedagogia e Didattica Speciale, Università di Cagliari

Antioco Luigi Zurru

Docente a contratto di Didattica Speciale, Università di Cagliari

monografia

Sommario

Il tema del miglioramento della qualità dei processi inclusivi a scuola rinvia a una realtà mai ultimativamente definita, sia in termini di consapevolezza sia rispetto alle nuove questioni che continuamente sorgono e rendono problematico il fenomeno. L'articolo considera la percezione del processo di inclusione scolastica da parte dei docenti che hanno frequentato il corso di formazione per diventare insegnanti specializzati per il sostegno. Lo scopo è quello di mettere in evidenza i livelli di formazione, di conoscenza/competenza degli insegnanti e la loro percezione sulle problematiche dell'inclusione e del ruolo che essi assumono a riguardo. La raccolta dei dati è stata condotta mediante un questionario anonimo ed è riferibile a cinque aree tematiche e ai relativi costrutti. La valutazione dei dati emersi orienta a dire che la Pedagogia e la Didattica dell'inclusione hanno un ruolo rilevante nel miglioramento dei processi inclusivi a scuola. Queste promuovono competenza professionale diffusa, unitarietà di intenti e responsabilità culturale ed etica nell'esercizio della professione docente.

Parole chiave

Disabilità, Inclusione, Pedagogia Speciale, Insegnante specializzato, Scuola.

Processi inclusivi a scuola: una panoramica

La ricerca italiana sui temi dell'inclusione ha prodotto, nel lungo periodo, un modello

d'integrazione scolastica degli alunni con disabilità documentato da una consistente letteratura scientifica (Zavalloni, 1967; Tri-

¹ L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, Antonello Mura è autore dei paragrafi «Processi inclusivi a scuola: una panoramica»;

«L'elaborazione dell'esperienza pregressa»; «Conclusioni»; Antioco Luigi Zurru è autore dei paragrafi «Metodologia: un'indagine con gli insegnanti»; «Le caratteristiche del campione e gli aspetti motivazionali»; «Pedagogia e Didattica dell'inclusione: significatività formativa e trasferibilità delle competenze».

sciuzzi, Fratini e Galanti, 1996; Montuschi, 1997; de Anna, 1998; 2014; Nocera, 2001; Cottini, 2004; Gelati, 2004; Canevaro, 2007; Ianes e Macchia, 2008; Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009; d'Alonzo e Caldin, 2012; Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013; Pavone, 2015).

Il percorso tracciato dalla realtà italiana ha conosciuto diverse stagioni differenziate e caratterizzate. I primi passi sono stati mossi nella direzione di una strutturazione istituzionale dell'integrazione orientata alla ricerca di soluzioni organizzative, strutturali, contenutistiche e metodologiche. La scuola ha, infatti, lavorato alla programmazione didattica congiunta, all'adattamento dei contenuti, all'individualizzazione dei linguaggi e dei metodi d'insegnamento. Tali esperienze realizzate nel tempo hanno permesso di prendere atto delle problematiche legate alla gestione delle diversità. Si è, così, imposto il principio del rispetto e del riconoscimento di tutti e di ciascuno, passando dalla filosofia dell'«inserimento scolastico» a quella della piena inclusione.

La situazione attuale è certo molto differente rispetto alla stagione iniziale. A distanza di un quarantennio si riconosce l'inclusione degli alunni con disabilità come condizione che promuove una molteplicità di «integrazioni» in un contesto di «speciale normalità» (d'Alonzo, 2004; Ianes, 2006). La diversità è, così, concepita come possibilità di confronto relazionale, emotivo e cognitivo e, dunque, come occasione di arricchimento individuale e collettivo.

Quanto sinteticamente richiamato rappresenta il prodotto della prima esperienza mondiale di integrazione che, per quanto rimasta unica per circa trent'anni, ha suscitato apprezzamenti e talvolta critiche culturali e scientifiche anche a livello internazionale (Bowman, 1986; Vislie, 2003; Begeny e Martens, 2007; Ferri, 2008; Canevaro e de Anna, 2010; Anastasiou, Kauffman e Nuovo, 2015).

Per quanto il sistema inclusivo sia dunque istituzionalmente strutturato, è tuttavia evidente come la problematica del miglioramento della qualità dei processi di inclusione rinvii a una realtà mai conclusa e pertanto richiede una continua valutazione delle dinamiche e dei fenomeni che la caratterizzano. A tale riguardo, destano particolare attenzione le proposte scientificamente dubbie che emergono dal dibattito politico attuale e che mirano alla rimodulazione dei percorsi formativi e professionali dell'insegnante specializzato. Più pregnanti, invece, risultano il dibattito scientifico e le ricerche specifiche che da tempo intrecciano il tema della formazione dell'insegnante specializzato con il miglioramento dei processi inclusivi (Di Vita e Pepi Amenta, 1983; Piazza, 1996; Canevaro, 2004; Pavone, 2004; 2007; SIPED, 2005; Albanense, 2006; d'Alonzo, 2006; Leone e Moretti, 2007; Canevaro et al., 2011; Ianes, 2013; 2014; SI-PeS, 2014; de Anna, Gaspari, e Mura 2015; Gaspari, 2015).

La declinazione delle differenti ricerche conduce a focalizzare l'attenzione su alcuni importanti macro-elementi che fungono da volano per la promozione della qualità dell'inclusione. Fra questi, assumono particolare rilevanza le ragioni e le pratiche per l'integrazione concreta fra la progettazione individualizzata/personalizzata e quella curricolare. Si tratta di un tema che si coniuga direttamente con gli aspetti legati alla ricerca, alla definizione e alla formazione delle competenze dell'insegnante specializzato e che contestualmente genera la necessità di un sapere diffuso fra tutti gli insegnanti.

Un'altra dimensione è quella relativa al ruolo di attivatore e mediatore di risorse assunto dall'insegnante specializzato nel rapporto tra la scuola, le famiglie e il territorio. Non ultimo fra i macro-elementi, occorre menzionare la riflessione epistemica sui costrutti di integrazione/inclusione e di-

sabilità/bisogni educativi speciali che, nella scuola, ha condotto a una sempre più ampia e attenta risposta pedagogico-didattica nei confronti di ogni forma di diversità.

Anche la presente indagine si inserisce nel panorama delle ricerche appena richiamate. Lo studio focalizza l'attenzione sulla percezione del processo di inclusione scolastica che hanno maturato i docenti specializzandi per il sostegno. Lo scopo è quello di mettere in evidenza i livelli di formazione, di conoscenza/competenza degli insegnanti e la percezione che essi hanno delle problematiche dell'inclusione e del ruolo che essi assumono a riguardo.

Metodologia: un'indagine con gli insegnanti

Come anticipato, la problematica del miglioramento dei processi inclusivi rimanda allo studio e all'analisi del ruolo assunto da una pluralità di soggetti all'interno di un sistema corale di interventi. A questo proposito è importante indagare la complessità del fenomeno inclusivo in relazione ai molteplici attori che vi prendono parte. In tal senso, le istanze e i dati presi in considerazione nel presente articolo fanno parte di un più ampio disegno di ricerca che riguarda le diverse figure professionali scolastiche coinvolte nella realizzazione dei processi d'inclusione. L'indagine globale, infatti, si sviluppa nell'arco di un triennio e prende in considerazione: gli insegnanti di classe in formazione, gli insegnanti di sostegno in formazione, i dirigenti e gli educatori scolastici.

Dopo aver realizzato un primo step riguardante gli insegnanti di classe (Mura, 2014), in questo lavoro si focalizza l'attenzione sugli insegnanti in formazione per l'acquisizione del titolo di specializzazione. In particolare si restituiscono i dati relativi a un campione regionale di docenti con lunga esperienza

come insegnanti curricolari che hanno scelto di diventare insegnanti specializzati.

L'indagine ha privilegiato i soggetti impegnati nei processi di formazione e specializzazione perché risultano più propensi a ripensare la propria professionalità e perché sono maggiormente proiettati al miglioramento dei processi inclusivi rispetto ai docenti di ruolo, che spesso concepiscono il proprio agire didattico-metodologico in termini di routine (Cavalli e Argentin, 2010). Lo svolgimento delle lezioni d'ambito pedagogico nel corso ha contribuito a delineare le condizioni favorevoli perché i docenti potessero interpretare le complesse dinamiche dell'inclusione, spesso invece rappresentate con parzialità.

La raccolta dei dati è stata condotta mediante un questionario esplorativo di inchiesta (de Ketele e Roegiers, 2013), anonimo e autosomministrato su una piattaforma online, costituito da 36 item a stimolo chiuso. Fra questi c'erano alcuni quesiti a scelta multipla — alcuni con uno, altri con doppio indicatore di risposta —, scale di giudizio e un numero ridotto di item dicotomici.

La prospettiva epistemica utilizzata per la costruzione del questionario fa riferimento alle concettualità espresse dalla Pedagogia Speciale italiana, quale scienza teorico-pratica capace di riconoscere autenticamente il valore della diversità e, consapevole dei vincoli e delle risorse, orientare lo sviluppo individuale e sociale dell'essere umano verso l'emancipazione antropologica e culturale dell'intera società (d'Alonzo, 1997; Canevaro, 1999; Gaspari, 2012; Mura, 2012; de Anna, 2014; Pavone, 2014).

L'articolazione del questionario, non evidente per gli intervistati, si snoda attraverso cinque aree tematiche e i relativi costrutti (Coggi e Ricchiardi, 2005), dai quali sono derivati gli indicatori utili a vagliare l'esperienza degli insegnanti. Oltre alle caratteristiche

del campione, gli elementi indagati sono: la dimensione motivazionale, la riflessione sull'esperienza professionale pregressa, la significatività formativa dell'incontro con la Pedagogia e la Didattica dell'inclusione e la trasferibilità delle competenze acquisite nella didattica ordinaria.

La prima parte del questionario è orientata a rilevare le caratteristiche del campione, costituito dall'intero gruppo dei docenti partecipanti al corso (120), dei quali solo 108 hanno acconsentito a essere intervistati. I risultati restituiscono un'ampia rappresentazione della realtà scolastica di riferimento, poiché le sedi di servizio dei partecipanti sono ubicate nell'intero territorio regionale. La seconda parte indaga le principali motivazioni che hanno orientato i docenti a effettuare la scelta di intraprendere il corso di specializzazione. La terza sezione è finalizzata a comprendere in che modo gli insegnanti riconsiderino le esperienze pregresse d'insegnamento dopo aver concluso le lezioni relative all'ambito pedagogico. Nella quarta sezione si è valutato come fosse stato percepito l'incontro con la Pedagogia e la Didattica dell'inclusione, da una parte, e in che misura i contenuti di queste potessero avere riverberi nella formazione culturale e professionale, dall'altra. Nell'ultima sezione del questionario si è analizzato in che modo i docenti considerano spendibili nella didattica ordinaria le competenze acquisite.

Per quanto concerne l'analisi dei risultati, il carattere esplorativo e di inchiesta dell'indagine ha orientato verso una valutazione prospettica (de Ketele e Roegiers, 2013) delle aree di criticità nella realizzazione dei processi inclusivi e delle potenzialità delle discipline pedagogico-speciali nella formazione dei docenti, piuttosto che a una sola trattazione statistica.

Le caratteristiche del campione e gli aspetti motivazionali

I risultati fanno riferimento, come detto, all'analisi della percezione maturata dagli insegnanti che hanno frequentato, nell'A.A. 2014/15, il corso di specializzazione per le attività didattiche per il sostegno agli alunni con disabilità. Tale corso di formazione è disciplinato, com'è noto, da un modello didattico universitario recentemente istituito (D.M. 30.09.2011), meritevole quindi di essere osservato e studiato, prima di sostituirlo come già prefigurato dall'attuale dibattito politico al quale si è fatto cenno.

Il campione analizzato è equamente suddiviso tra i diversi ordini di scuola, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Gli intervistati, per la maggior parte donne (88%), hanno un'età compresa tra i 30 e i 40 anni (48%) e tra i 40 e i 50 (36%), mentre nel 14% dei casi hanno un'età superiore ai 50 anni ($M = 41$, $SD = 6,6$). Il dato conferma sostanzialmente la rappresentazione riscontrata anche nel terzo rapporto IARD 2010 (Cavalli e Argentin, 2010), dove è evidente l'avanzare dell'età fra i docenti che acquisiscono il ruolo.

Gli intervistati possiedono un livello di istruzione e titoli culturali superiori a quanto richiesto per l'accesso al ruolo di insegnante. Il 44% di essi dichiara di possedere una seconda laurea non necessaria, il 65% ha acquisito ulteriori titoli di alta formazione come dottorati, master e corsi di perfezionamento e di specializzazione. Un ulteriore 18% possiede altri titoli di formazione non sempre correlati allo svolgimento della professione docente. Il crescente livello di conoscenza e competenza degli insegnanti sottolinea ulteriormente l'ormai nota difficoltà di accesso alla professione, aspetto che induce alla continua acquisizione di titoli culturali utili all'avanzamento nelle graduatorie di collocamento.

Il fenomeno del lungo precariato è attestato, inoltre, dalla pregressa attività di insegnamento su posto curricolare che il 76% degli intervistati ha svolto negli anni precedenti al corso. Il 31% di essi ha insegnato, infatti, per un periodo compreso fra 1 e 6 anni, il 21% fra 7 e 9 anni, mentre il 23% ha un'esperienza di insegnamento di oltre 10 anni. Si tratta di dati che, oltre a confermare le difficoltà di accesso al ruolo, testimoniano un'importante conoscenza dell'organizzazione e delle dinamiche scolastiche da parte dei corsisti. A riguardo, poi, è da sottolineare che il 44% degli intervistati ha svolto servizio anche in qualità di docente di sostegno, pur senza possedere il titolo di specializzazione (ben oltre il 20% di questi per un periodo che va dai 4 ai 10 anni).

Per quanto concerne gli aspetti motivazionali relativi alla frequenza del corso e alla scelta di diventare insegnante specializzato, il desiderio di stabilizzazione lavorativa prevale rispetto alla dimensione vocazionale ed epistemofila. Interrogati, infatti, sulla principale motivazione che induce i loro colleghi a intraprendere la carriera di insegnante specializzato, il 52% dei docenti in formazione fa riferimento alla possibilità di «diventare finalmente insegnanti di ruolo». Solo il 33% di essi ascrive ai colleghi motivazioni inerenti allo sviluppo di competenze educativo-didattiche legate alla problematica della disabilità.

Chiamati a proiettare le medesime questioni su se stessi, un esiguo 6% ammette di aver scelto la specializzazione sul sostegno per stabilizzare il proprio ruolo, mentre il 70% dichiara di voler sviluppare competenze in ordine ai processi inclusivi. È evidente, a riguardo, un'incoerente e flebile rappresentazione della spinta motivazionale che dovrebbe orientare alla scelta di divenire insegnanti specializzati. Si tratta di un fenomeno che trova un possibile riscontro nell'abbandono

del ruolo dopo il quinquennio obbligatorio e che, nella percezione degli intervistati, è causato da un senso di isolamento e di inadeguatezza professionale.

L'elaborazione dell'esperienza pregressa

Nella terza parte del questionario, i corsisti hanno avuto l'opportunità di riflettere sulla propria esperienza pregressa di insegnamento. In questo frangente hanno potuto utilizzare le conoscenze e le competenze acquisite durante le lezioni di Pedagogia e Didattica dell'inclusione. Ciò ha consentito agli intervistati di «rileggere» sia le competenze professionali individuali, sia quelle relative al più ampio sistema scuola e necessarie per realizzare processi inclusivi qualitativamente significativi. La formulazione degli item prevede la possibilità di optare per due indicatori di risposta fra quelli proposti. I dati emersi permettono di tratteggiare un'analisi critica che evidenzia elementi di difficoltà.

Con riferimento alle capacità professionali personali, il 42% degli insegnanti ritiene le proprie competenze in ambito metodologico-didattico e disciplinare insufficienti per realizzare processi inclusivi. Il 35% indica la propria «debolezza» in ambito progettuale-normativo e il 33% di essi sottolinea di avere difficoltà a collaborare con i propri colleghi e con il dirigente scolastico. Altrettanto significative appaiono le difficoltà a collaborare e mediare con la rete inter-istituzionale (scuola-famiglia-territorio), segnalate nel 38% dei casi. Solo per il 17% dei docenti le difficoltà sono ascrivibili alla relazione con gli alunni disabili. Come già messo in evidenza in altra sede (Mura, 2014), i dati testimoniano la necessità di investire nella preparazione culturale. Ciò consentirebbe di migliorare la relazione didattico-educativa con gli allievi

e l'attivazione di rapporti collaborativi con i colleghi, le famiglie e gli operatori socio-sanitari, per realizzare una piena accoglienza delle diversità in un clima inclusivo.

Rispetto alla percezione delle competenze diffuse nella scuola, i dati rilevati confermano le difficoltà appena riportate. Il 66% dei docenti sostiene, infatti, che la progettazione e la gestione del PEI (Progetto Educativo Individualizzato) siano ancora delegate all'insegnante specializzato. A ciò segue la segnalazione di una mancata integrazione tra il PEI e la progettazione di classe, indicata nel 21% delle occorrenze. Sul piano didattico emerge anche la necessità di ampliare il repertorio metodologico di tutti i docenti, considerato che per il 41% degli intervistati la capacità di utilizzare una pluralità di metodologie è limitata. Rispetto alla possibilità di rendere il progetto inclusivo della scuola sempre più condiviso da tutti gli attori, sembra importante segnalare che il 34% dei docenti ritiene che esso sia ancora percepito come un mero atto burocratico.

Anche nell'ambito delle competenze per l'inclusione riferibili all'organizzazione e alla gestione delle scuole emergono ampi spazi di miglioramento, che confermano la necessità di lavorare a una più ampia condivisione. Il 44% dei docenti ritiene, infatti, che vi sia uno scarso coordinamento nell'affrontare le problematiche dell'inclusione. Molti insegnanti denunciano anche una compilazione ancora burocratica della documentazione progettuale (28%). Il 23% ritiene invece che le difficoltà derivino dalla mancata individuazione e condivisione di indicatori per la qualità dell'inclusione. Per un ulteriore 37% le difficoltà organizzative sono ascrivibili alla scarsità delle risorse economiche disponibili.

Sul piano dei rapporti tra scuola e altri enti istituzionali, preoccupano la scarsa disponibilità degli operatori e delle istituzioni a coprogettare (55%), condividere insieme

iniziative e progetti per valutarne congiuntamente gli esiti (59%), anche a causa della difficoltà a costruire un linguaggio comune (43%). In un simile scenario, il ruolo e l'impegno dell'insegnante specializzato appaiono poco gratificanti, considerato che il 17% delle risposte indica uno scarso riconoscimento da parte dell'istituzione d'appartenenza.

Pedagogia e Didattica dell'inclusione: significatività formativa e trasferibilità delle competenze

Per quanto riguarda la significatività della Pedagogia e della Didattica dell'inclusione è da notare che un terzo degli insegnanti non aveva mai avuto contatto con tali discipline prima della frequenza del corso di formazione. Ciò che più interessa, però, è che i contenuti dei due insegnamenti hanno incontrato un gradimento quasi unanime. I docenti, infatti, dichiarano che esse hanno corrisposto alle loro esigenze formative (93%) e che gli apprendimenti maturati contribuiscono a migliorare il proprio lavoro scolastico (95%). Quasi il 70% dei corsisti considera le due discipline utili per orientare la didattica generale e la gestione complessiva della classe in senso inclusivo. Le discipline sono, inoltre, considerate un approfondimento e un completamento della didattica disciplinare (61%), oltre a essere utili per affrontare problemi educativi specifici e delle difficoltà d'apprendimento (59%).

La soddisfazione per i contenuti di entrambe le discipline è stata effettiva. Secondo i docenti esse hanno consentito di maturare conoscenze e competenze che possono modificare realmente le modalità con cui essi interpretano e realizzano la professione nella quotidianità. In particolare, a prescindere dalla presenza degli allievi in situazione di disabilità, il 62% degli intervistati dichiara che i contenuti appresi durante le lezioni

consentono un'approfondita analisi e comprensione del contesto educativo e organizzativo. Il 43% dei docenti ritiene che si tratti di discipline capaci di fornire competenze di relazione, collaborazione e mediazione utili a far dialogare i diversi attori coinvolti nel processo di inclusione. Il 39% indica la valenza delle due discipline anche sul versante dell'acquisizione delle consapevolezza circa le dinamiche comunicative e relazionali nel contesto educativo. Altrettanto importante, secondo il 27% dei docenti, è l'apporto che la Pedagogia e la Didattica dell'inclusione forniscono per l'elaborazione e l'utilizzazione di materiali progettuali, documentali e valutativi.

Alla luce dei dati che documentano le difficoltà comunicative e relazionali interne al corpo docente, viste in precedenza, appare significativo l'ottimismo dei docenti, i quali ritengono di poter condividere con i colleghi della scuola d'appartenenza le conoscenze relative alla costruzione di un clima positivo e prosociale (49%). Sono, inoltre, importanti i dati relativi alla possibilità di integrare meglio la progettazione individualizzata con la progettazione di classe (80%). Non meno significativo è il convincimento di poter incidere sulla costruzione di una rete dialogica tra i soggetti istituzionalmente coinvolti (41%) e sviluppare un linguaggio comune più adeguato e condiviso (21%).

Sulla base delle consapevolezza maturate durante il corso, i docenti scoprono dunque la trasferibilità dei contenuti e delle metodologie didattiche e organizzative delle due discipline nella didattica ordinaria. Interrogati su quali aspetti ritengano prioritari per la realizzazione di una scuola pienamente inclusiva, l'83% degli intervistati afferma che tutti gli insegnanti, non solo quelli specializzati, dovrebbero acquisire competenze pedagogico-didattiche inclusive. Si reputa inoltre importante (49%) prevedere percorsi

di formazione obbligatoria in servizio per tutti i docenti. È considerato altresì rilevante che la formazione sui temi dell'inclusione maturi già nei percorsi iniziali di laurea (27%).

Conclusioni

L'indagine ha isolato la voce degli insegnanti che hanno scelto di frequentare il corso di formazione per divenire docenti specializzati. Dopo averli sostenuti nel prendere piena coscienza del loro ruolo, attraverso i contenuti degli insegnamenti di Pedagogia e Didattica dell'inclusione, l'indagine li ha stimolati a esplicitare la percezione che essi hanno della loro condizione culturale e formativa, da una parte, e delle modalità con cui si realizzano i processi inclusivi nella scuola, dall'altra.

La valutazione dei dati emersi orienta a dire che il miglioramento dei processi inclusivi a scuola necessita di alcune importanti scelte politico-culturali. In particolare, risulta fondamentale lavorare alla promozione e al ristabilimento della dignità professionale dei docenti, non solo in termini di *appeal*, quanto piuttosto in riferimento al valore etico e culturale del ruolo. Emerge chiaramente, infatti, la necessità di superare una visione impiegatizia e burocratica della professione docente, per recuperarne e stimolarne la dimensione vocazionale. Quest'ultima, infatti, risulta ormai svilita da prevalenti interessi occupazionali, con tutto ciò che di negativo ne consegue sul piano della relazione educativa e della percezione dell'immagine pubblica della professione e della scuola.

All'interno delle scuole occorre incentivare e sviluppare una forte condivisione culturale dell'idea di inclusione, promuovendo l'unitarietà di intenti fra le professionalità scolastiche. Parallelamente si deve sviluppare e rilanciare in maniera autentica la cultura

della progettazione integrata tra operatori e istituzioni.

Quanto emerso richiama la pregnanza del contributo scientifico e formativo che la Pedagogia e la Didattica dell'inclusione possono fornire nella formazione, iniziale e in servizio, degli insegnanti specializzati e curricolari. È evidente, infatti, che i contenuti delle due discipline sono in grado di qualificare l'agire didattico di tutta la scuola, generando un clima di piena inclusione che coinvolge, senza distinzioni, tutti gli allievi.

Come si evince, il miglioramento dei processi inclusivi rimanda a un incessante lavoro di riqualificazione che, più che su uno standard ormai raggiunto, si basa su una costruzione collettiva in progress da sostenere culturalmente e scientificamente. Tali indicazioni dovrebbero essere pienamente valutate nel dibattito politico-istituzionale, il quale è invece orientato a strutturare un modello di formazione degli insegnanti, che produce specializzazioni settoriali e segmentazioni, distorcendone il senso e il significato.

Enhancing inclusive processes: A survey on the perception of teachers in training

Abstract

The issue of quality enhancement of school inclusive processes refers to a reality that can never be concluded. The awareness and new questions that continuously arise make the phenomenon challenging. The article considers the perception of scholastic inclusive processes by teachers who have attended the training course to become specialized teachers. The aim is to highlight the education teachers' levels and knowledge / competence, and also their apprehension of inclusion challenges and the role they play in these situations. The data collection has been carried out with an anonymous questionnaire, which refers to five thematic areas and their concerning constructs. The evaluation of arising data led to say that Pedagogy and Didactics of inclusion have a relevant role in the enhancement of inclusive processes at school. They promote a widespread professional competence, a togetherness of intentions and both cultural and ethical responsibility in the practise of teacher profession.

Keywords

Disability, Inclusive Education, Special Pedagogy, Specialized teacher, School.

Autore per corrispondenza

Antonello Mura
 Università degli Studi di Cagliari
 Dipartimento di Pedagogia, Filosofia e Psicologia
 Via Is Mirrionis, 1
 09123 Cagliari
 E-mail: antonello.mura@unica.it

Bibliografia

- Albanense O. (a cura di) (2006), *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*, Bergamo, Junior.
- Anastasiou D., Kauffman J.M. e Di Nuovo S. (2015), *Inclusive education in Italy, description and reflections on full inclusion*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 30, n. 4, pp. 429-443, doi: 10.1080/08856257.2015.1060075.
- Begeny J.C. e Martens B.K. (2007), *Inclusionary Education in Italy. A literature Review and Call for More Empirical Research*, «Remedial and Spec», vol. 28, n. 2, pp. 80-94.
- Bowman I. (1986), *Teacher training and the integration of handicapped pupils, some findings from a fourteen nation UNESCO study*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 1, n. 1, pp. 29-38, doi: 10.1080/0885625860010105.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2004), *La formazione degli insegnanti per l'inclusione* (monografia), «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 3, n. 2, pp. 104-159.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e de Anna L. (2010), *The historical evolution of school integration in Italy, Some witnesses and considerations*, «ALTER – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap», vol. 4, n. 3, pp. 203-216, doi: 10.1016/j.alter.2010.03.006.
- Canevaro A., d'Alonzo L. e 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, University Press.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (a cura di) (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Cavalli A. e Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani, come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino.
- Chiappetta Cajola L. e Ciraci A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando.
- Coggi C. e Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- d'Alonzo L. (1997), *Handicap, obiettivo libertà*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. (2004), *Integrazioni e gestione della classe*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. (a cura di) (2006), *Disabilità, integrazione e competenza* (monografia), «Dirigenti Scuola», n. 2, pp. 6-128.
- d'Alonzo L. e Caldin R. (a cura di) (2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori.
- de Anna L. (1998), *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Milano, Guerini e Associati.
- de Anna L. (2014), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- de Anna L., Gaspari P. e Mura A. (a cura di) (2015), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli.
- de Ketele J.-M. e Roegiers X. (2013), *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*, Milano, FrancoAngeli.
- Di Vita A.M. e Pepi Amenta A.M. (1983), *L'insegnante di sostegno nella scuola dell'obbligo*, Teramo, Giunti & Lisciani.
- Ferri B.A. (2008), *Inclusion in Italy, What Happens When Everyone Belongs*. In S.L. Gabel e D. Danforth (a cura di), *Disability and the Politics of Education. An International reader*, New York, Peter Lang, pp. 41-52.
- Gaspari P. (2012), *Pedagogia speciale, questioni epistemologiche*, Roma, Anicia.
- Gaspari P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2013), *Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, dalle disposizioni MIUR un'opportunità positiva di sviluppo?*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 12, n. 4, pp. 295-362.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento, Erickson.
- Leone A. e Moretti G. (a cura di) (2007), *Formazione continua e Ricerca nell'Università. Progettazione e valutazione di un Corso di specializzazione per insegnanti*, Cagliari, CUEC.
- Montuschi F. (1997), *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Assisi (PG), Cittadella.
- Mura A. (2012), *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. (2014), *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi, una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. II, n. 2, pp. 175-190.
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2004), *L'insegnante di sostegno in prospettiva europea* (monografia), «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 3, n. 3, pp. 200-273.
- Pavone M. (2007), *Alla ricerca della qualità dell'integrazione scolastica*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 5, pp. 397-453.
- Pavone M. (2014), *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori.

- Pavone M. (2015), *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*, Milano, Mondadori.
- Piazza V. (1996), *L'insegnante di sostegno. Motivazioni e competenze per il lavoro di rete*, Trento, Erickson.
- SIPED (2005), *Punti essenziali per la formazione dell'insegnante di sostegno*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 4, n. 2, pp. 181-186.
- SIPeS (2014), *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Trisciuzzi L., Fratini C. e Galanti M.A. (1996), *Manuale di pedagogia speciale*, Roma-Bari, Laterza.
- Vislie L. (2003), *From integration to inclusion, focusing global trends and changes in the western European societies*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 18, n. 1, pp. 17-35, doi: 10.1080/0885625082000042294.
- Zavalloni R. (a cura di) (1967), *La pedagogia speciale e i suoi problemi*, Brescia, La Scuola.