



Università degli Studi di Salerno

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche
e della Formazione

DOTTORATO DI RICERCA IN

"Metodologia della ricerca educativa e della ricerca formativa"

XIV CICLO – Nuova Serie

La formazione docente in chiave *semplessa*

Indagine sugli atteggiamenti, le opinioni e le preoccupazioni dei
docenti campani verso l'educazione inclusiva

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/03

Coordinatore

Prof. Maurizio Sibilio

Dottoranda

Diana Carmela Di Gennaro

Tutor

Prof.ssa Paola Aiello

A.A. 2015-2016

INDICE

INTRODUZIONE	4
PARTE I: IL FRAMEWORK TEORICO	
1. La formazione docente nell'ottica dell'inclusione	10
1.1 La logica della <i>full inclusion</i>	11
1.2 La funzione docente in una prospettiva inclusiva	17
1.2.1 Le competenze principali degli insegnanti	19
1.3 La formazione docente in Italia: un breve <i>excursus</i> storico	23
1.3.1 La figura del docente curricolare	24
1.3.2 La figura del docente di sostegno	29
1.4 Una nuova professionalità docente: il Profilo dei docenti inclusivi	34
2. Il paradigma della semplicità	40
2.1 Una questione <i>complessa</i>	40
2.1.1 La complessità del fenomeno didattico	45
2.2 Un nuovo strumento concettuale: la <i>semplicità</i>	50
2.2.1 Le proprietà	51
2.2.2 I principi	52
2.3 La semplicità in didattica	53
2.3.1 La declinazione didattica della semplicità	56

3. L'habitus del docente e la cultura dell'inclusione	59
3.1 La dimensione dell'implicito nelle pratiche di insegnamento	60
3.1.1 Il concetto di habitus	63
3.1.2 L'inconscio pratico	67
3.1.3 Convinzioni, credenze, opinioni	69
3.1.4 Gli atteggiamenti	73
3.2 Una visione <i>semplissima</i> dell'Umwelt come base e presupposto dell'intersoggettività	81
3.2.1 Il concetto di Umwelt	82

PARTE II: LA RICERCA

4. Presentazione del lavoro di ricerca	87
4.1 Premessa	87
4.2 Obiettivo della ricerca	89
4.3 Background della ricerca	90
4.4 Ricognizione della letteratura scientifica sulle opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti verso l'inclusione	95
5. Disegno di ricerca	100
5.1 La procedura	100
5.2 Il campione	100
5.3 Lo strumento: la Scala SACIE-R	101
5.3.1 Tratti di identità personale e professionale	102
5.3.2 La scala SACIE-R	102

6. Analisi dei risultati	105
6.1 Dati anagrafici e di servizio	107
6.2 Struttura fattoriale della scala SACIE-R	111
6.3 Analisi dei dati	114
7. Discussione e conclusioni	118
7.1 Discussione dei risultati	118
7.2 Riflessioni conclusive	121
BIBLIOGRAFIA	125
APPENDICE A	144
APPENDICE B	149

Introduzione

Il lavoro di ricerca presentato in questa tesi trae origine a partire da un nucleo di riflessioni su alcuni aspetti che attualmente caratterizzano il dibattito scientifico nazionale ed internazionale in ambito didattico-pedagogico.

In primo luogo, la necessità di recepire le istanze derivanti dalla proposta della *full inclusion*, accolta dalle istituzioni scolastiche italiane dal 2009, anno dell'approvazione in Italia della Convenzione delle Nazioni Unite del 2006. Obiettivi dell'educazione inclusiva sono la rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni alla vita scolastica, in una prospettiva che mira a valorizzare le differenze individuali “combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all” (UNESCO, 1994)¹.

L'approccio inclusivo, dunque, pone l'accento sull'esigenza di rispondere ai differenti bisogni manifestati dagli studenti durante il percorso scolastico, configurandosi come un vero e proprio processo di trasformazione delle politiche, delle culture e delle pratiche educative (Booth & Ainscow, 2011; Booth et al., 2002)^{2,3}.

Alla luce di tale orientamento, il tema della funzione docente si è recentemente imposto, all'interno del paradigma teorico dell'inclusione, quale elemento centrale di un sistema educativo che favorisca il successo formativo *di tutti e di ciascuno*. La letteratura scientifica su questo specifico tema, peraltro, evidenzia una correlazione positiva tra la qualità della formazione docente ed il rendimento scolastico degli allievi. Inoltre, la ricerca sugli atteggiamenti degli

¹ UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Salamanca Declaration. World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994, Paris, Unesco.

² Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd Ed.). UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

³ Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for Inclusion*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

insegnanti verso l'inclusione suggerisce che il successo di un'educazione inclusiva è fortemente legato alle percezioni che quotidianamente orientano l'agire didattico di ciascun docente (Sharma et al., 2012; Forlin & Chambers, 2011; Jordan et al., 2009; Agbenyega, 2007)^{4,5,6,7}.

Negli ultimi decenni, infatti, è stato progressivamente riconosciuto il valore formativo di quelle dimensioni dell'azione didattica generalmente non tematizzate dagli insegnanti e prive di una esplicita intenzionalità progettuale, che hanno condotto all'affermazione di uno specifico filone di studi volto ad indagare la cosiddetta *dimensione implicita* dell'insegnamento al fine di metterne in evidenza le implicazioni e le ricadute sulle pratiche didattiche dei docenti.

In tale prospettiva, la professionalità docente assume le caratteristiche di una professionalità che si sviluppa a partire dalla capacità dell'insegnante di ripercorrere la propria esperienza per trarne insegnamento attraverso l'attivazione di pratiche riflessive che consentono la mobilitazione di risorse personali e contestuali che orientano l'agire professionale in situazione (Le Boterf, 2010)⁸.

Conseguentemente, ai docenti è richiesto, dunque, un investimento educativo che, a partire da una ricognizione consapevole delle proprie risorse, si traduca nello sviluppo di differenti ed efficaci strategie di *problem solving* e nel ricorso ad un'organizzazione flessibile, innovativa e non lineare degli itinerari didattici.

⁴ Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

⁵Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17–32.

⁶Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. doi:10.1016/j.tate.2009.02.010

⁷Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41–56. Retrieved from:

http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html

⁸ Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris: Eyrolles.

In questo scenario di riflessioni si inserisce la proposta teorica sulla semplicità enunciata dal fisiologo della percezione e dell'azione del Collège de France Alain Berthoz che, nel riferirsi a regole semplici di funzionamento degli organismi viventi nel processo di adattamento all'ambiente, indica una serie di proprietà e principi regolativi di dinamiche interattive complesse estendibili a qualsiasi campo dell'attività umana.

Nello specifico, l'assunzione di un approccio semplice alla didattica si basa sulla possibilità di considerare, da un punto di vista analogico, il sistema didattico e i sistemi viventi come appartenenti ad un'unica grande classe di sistemi, ovvero i sistemi complessi adattivi. Partendo da questo presupposto, una declinazione didattica della semplicità muove dalla possibilità di estendere al sistema didattico le proprietà e i principi enunciati dal fisiologo francese, al fine di individuare pattern di funzionamento e principi regolatori dell'azione didattica (Sibilio, 2014a)⁹.

In tale ottica, la proposta teorica della semplicità si offre come sfondo sul quale ipotizzare una nuova formazione docente, con l'obiettivo di individuare nuovi approcci in grado di favorire nell'insegnante una consapevole ricognizione degli strumenti e delle regole di adattamento di cui dispone, ampliando e riconfigurando lo spazio e le modalità d'interazione tra docente e discente.

In questo framework teorico si innesta lo studio presentato in questa tesi e volto ad indagare le opinioni, gli atteggiamenti, le preoccupazioni verso l'inclusione di un campione di docenti campani che hanno preso parte ad un'attività di formazione svolta nell'anno accademico 2014/2015.

L'obiettivo della ricerca è stato duplice: da un lato, stimolare la riflessione sulle modalità di strutturazione dei percorsi formativi al fine di favorire atteggiamenti positivi verso l'inclusione, riducendo eventuali stati di disagio e preoccupazione da parte degli insegnanti e promuovendo l'innalzamento dei

⁹ Sibilio, M. (2014a). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.

livelli di competenza percepita, recuperando le suggestioni provenienti dalla semplicità; dall'altro, fornire una versione tradotta e validata della scala SACIE-R (*Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised*), che misura le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti verso l'educazione inclusiva.

Il lavoro è suddiviso in due parti.

La prima parte delinea la cornice teorica entro la quale si iscrive la ricerca, soffermandosi, nel primo capitolo, su una rilettura della formazione docente in un'ottica inclusiva. In particolare, viene messa in evidenza l'importanza di una nuova cultura didattica "il cui senso si esprime in un agire didattico-educativo che non può prescindere da rinnovati valori e linguaggi, da nuove conoscenze e credenze, che siano la rappresentazione simbolica della semantica che veicolano" (Aiello et al., 2016, p. 65)¹⁰. Queste riflessioni trovano un naturale approdo nel documento elaborato nel 2012 dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*, ovvero il *Profile of Inclusive Teachers*, che si pone l'obiettivo di individuare un quadro di valori e di competenze necessarie ai docenti per tradurre sul piano prassico i principi fondanti della logica inclusiva.

Nel secondo capitolo viene presentata la teoria della semplicità e le sue implicazioni in ambito didattico. Nello specifico, la riflessione muove da una concezione della didattica intesa come oggetto complesso di ricerca caratterizzato dall'interconnessione e dall'interazione tra fattori di varia natura, che rendono il processo di insegnamento-apprendimento imprevedibile e costituito da proprietà emergenti, dinamiche e sensibili al contesto. La natura complessa del fenomeno didattico, pertanto richiede alla ricerca educativa l'assunzione di un approccio inter e transdisciplinare che consenta di individuare strategie e strumenti in grado di fronteggiare questa complessità, recependo e

¹⁰Aiello P., Sharma U., Dimitrov D.M., Di Gennaro D.C., Pace E.M., Zollo I., Sibilio M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 15, n. 1, pp. 64-87.

capitalizzando le suggestioni e le sollecitazioni provenienti da domini scientifici differenti.

Il terzo capitolo rintraccia le basi generative della cultura dell'inclusione nel concetto di *habitus* teorizzato da Pierre Bourdieu (1972)¹¹, partendo dal presupposto che gli individui internalizzano inconsapevolmente un *habitus* culturale, che costituisce la matrice di una dimensione implicita dell'essere umano che si traduce in specifiche disposizioni ad agire. Dal momento che questa dimensione implicita sembra avere una ricaduta più forte sull'agire didattico rispetto alle teorie esplicite (Perla, 2010)¹², si rivela di fondamentale importanza indagare gli elementi taciti (opinioni, credenze, valori) che orientano le pratiche didattiche dei docenti affinché questi ultimi possano dare un nuovo e più inclusivo senso al loro agire professionale.

La seconda parte del lavoro è interamente dedicata al percorso di ricerca. Partendo da una premessa che, nel quarto capitolo, introduce lo studio condotto, ne viene esplicitato l'obiettivo e descritto il background; segue una ricognizione della letteratura scientifica sulle opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti verso l'inclusione.

Nel quinto capitolo viene presentato il disegno di ricerca, mentre il sesto capitolo si focalizza sull'analisi dei risultati ottenuti.

Infine, il settimo capitolo raccoglie le riflessioni conclusive e le possibili prospettive future.

Alcune parti del testo sono tratte da lavori pubblicati o in corso di pubblicazione cui ho contribuito in qualità di autore o coautore.

¹¹ Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.

¹² Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

PARTE I

IL FRAMEWORK TEORICO

1. LA FORMAZIONE DOCENTE NELL'OTTICA DELL'INCLUSIONE

La qualità della formazione degli insegnanti costituisce attualmente un elemento fondamentale per l'innovazione dei sistemi scolastici e formativi, come testimoniano i recenti documenti internazionali che invitano a focalizzare l'attenzione su tale aspetto, sottolineando che il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti è una priorità a livello delle singole politiche nazionali (OECD, 2005)¹³. La letteratura scientifica su questo tema, peraltro, attesta che

“teacher education is the key to instructional improvement and that teachers who are better prepared for teaching are more confident and have more success with students” (Dozier & Rutten, 2012, p. 465)¹⁴,

mettendo in evidenza la stretta correlazione tra la qualità della formazione degli insegnanti ed il rendimento scolastico degli allievi (Metzler & Woessmann, 2012; Schwerdt & Wuppermann, 2011; Crispiani, 2010; Laneve, 2009; Darling-Hammond et al., 2005; Rivkin et al., 2005)^{15,16,17,18,19,20}.

La figura dell'insegnante, in effetti, si inserisce attualmente in uno scenario di cambiamenti normativi e socio-culturali che richiedono una nuova professionalità docente in grado di fronteggiare la complessità dei contesti

¹³ OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD (www.oecd.org/)

¹⁴ Dozier, C.L. & Rutten, I. (2012). Responsive teaching toward responsive teachers: Mediating transfer through intentionality, enactment, and articulation. *Journal of Literacy Research*, 37 (4), pp. 459-492.

¹⁵ Metzler, J. & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99 (2), pp. 486-496. Retrieved on March 21st, 2014 from <http://ftp.iza.org/dp4999.pdf>.

¹⁶ Schwerdt, G. & Wuppermann, A.C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30 (2), pp. 365-379.

¹⁷ Crispiani, P. (2010). *Il management nella scuola di qualità*. Roma: Armando Editore.

¹⁸ Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.

¹⁹ Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, P. & Duffy, H. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

²⁰ Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*. 73(2), 417-458.

scolastici odierni e di rispondere alle istanze di individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento, che impongono al docente di regolare il proprio agire didattico in ragione della complessità emergente dall'interazione di molteplici fattori e dalle situazioni prodotte dall'incontro di diverse soggettività in un dato contesto.

In particolare, l'esigenza di promuovere la scuola come comunità inclusiva (Pavone, 2014)²¹ ha indotto le politiche educative a livello globale a ridefinire finalità, obiettivi, procedure, azioni e risorse che possano tradurre sul piano prassico i principi fondanti della *full inclusion*.

1.1 La logica della *full inclusion*

A partire dalla *Salamanca World Conference on Special Needs Education* del 1994, il concetto di educazione inclusiva ha iniziato ad orientare le politiche educative di molti Paesi (Peters, 2004; Ainscow, 2005; Kanter *et al.* 2015; Caldin *et al.*, 2013)^{22,23,24,25}, mettendo in evidenza la necessità di combattere tutte le forme di discriminazione e di garantire a tutti gli studenti il diritto all'educazione:

“The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities. There

²¹ Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.

²² Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Washington: World Bank.

²³ Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6 (2), pp. 109-124.

²⁴ Kanter, A. S., Damiani, M. L., & Ferri, B. A. (2015). The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17, 1, pp.21-32.

²⁵ Caldin, R., Cinotti, A. & Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta “specialistica” alla risposta “ordinaria”. *Italian Journal of Educational Research*, (11), pp. 44-57.

should be a continuum of support and services to match the continuum of special needs encountered in every school” (UNESCO, 1994)²⁶.

Elemento centrale dell’educazione inclusiva è, pertanto, la rimozione delle barriere che ostacolano l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni alla vita scolastica, sulla base di un modello antropologico che mira allo sviluppo globale della persona e alla valorizzazione delle potenzialità individuali. In tal senso, l’approccio educativo inclusivo è orientato verso un modello bio-psico-sociale ed educativo che affonda le sue radici nelle concettualizzazioni proposte dall’*International Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO, 2001; 2007)²⁷.

Tuttavia, esistono ancora molte differenze tra i paesi membri dell’Unione Europea rispetto alla concettualizzazione dell’inclusione e relativamente all’inquadramento ed alla implementazione delle politiche educative volte a garantire le conoscenze e le competenze necessarie al raggiungimento dell’obiettivo dell’educazione per tutti (EADSNE, 2011)²⁸, in quanto il concetto di *inclusive education* è stato, e continua ad essere, un costrutto teorico soggetto a differenti interpretazioni e declinazioni. In molti Paesi, infatti, l’approccio educativo inclusivo è ancora concepito come processo di inserimento degli allievi con disabilità nelle classi comuni; in altri, l’educazione inclusiva si configura, invece, come paradigma teorico di riferimento per la riformulazione di principi e pratiche educative orientate a promuovere il successo formativo di tutti gli studenti.

Di fatto, a livello internazionale si riscontra una mancata condivisione di significati rispetto ai concetti di educazione inclusiva e bisogni educativi

²⁶ UNESCO, (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Op.Cit.

²⁷ World Health Organisation (Ed.). (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva: World Health Organisation. Retrieved on May 21st, 2014 from: http://scholar.google.it/scholar?q=world+health+organization+international+classification+of+functioning+disability+and+health&hl=it&as_sdt=0%2C5.

²⁸ European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved on April 30th, 2014 from: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

speciali; ciò è dovuto alle differenti politiche educative messe in atto da ciascun Paese, alle diverse procedure di certificazione ed individuazione dei soggetti con bisogni speciali, nonché alla differente costruzione socio-culturale di tali concetti nelle varie realtà (D'Alessio, 2013)²⁹.

In ragione di tale difformità concettuale, nell'ambito della Conferenza internazionale sull'educazione dell'UNESCO, dedicata all'“*Inclusive education: the way of the future*” (UNESCO, 2008)³⁰ è stata pertanto sottolineata l'esigenza di definire in modo più rigoroso e preciso “la dimensione concettuale dell'inclusione in relazione al concetto di integrazione e al costrutto teorico dei Bisogni Educativi Speciali” (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p.17)³¹.

Se a livello internazionale l'inclusione è un concetto fortemente dibattuto, in Italia si è assistito, negli ultimi anni, ad un graduale passaggio da una prospettiva di integrazione scolastica ad un approccio orientato all'inclusione. A partire dagli anni Settanta, fino ad arrivare alle più attuali azioni normative, infatti, le politiche educative italiane hanno promosso i processi di integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola ordinaria, riconoscendo la diversità come principio umano irrinunciabile.

Il modello italiano dell'integrazione scolastica si fonda, infatti, su un concetto dinamico di accoglienza intesa come riconoscimento ed accettazione della diversità e della disabilità, con l'obiettivo di creare percorsi didattici individualizzati che supportino i processi di insegnamento-apprendimento in presenza di studenti con difficoltà di apprendimento o disabilità di varia natura.

Tale prospettiva di integrazione ha recepito, negli ultimi anni, le suggestioni emergenti dalla Comunità Europea in materia di disabilità,

²⁹ D'Alessio, S. (2013). Italia e Europa di fronte ai BES. SIPES Seminar, 16th December 2013, Bologna.

³⁰ UNESCO 2008. *Inclusive Education: the way of the future*. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008.

³¹ Chiappetta Cajola L. C. & Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.

focalizzando l'attenzione sui concetti di educazione inclusiva e Bisogni Educativi Speciali (ONU, 2006)³².

Alla luce di tali sollecitazioni, nel 2009, anno dell'approvazione in Italia della Convenzione delle Nazioni Unite del 2006, le istituzioni scolastiche italiane hanno accolto la proposta della *full inclusion* e predisposto una serie di azioni normative orientate a promuovere i processi di inclusione nei confronti dei soggetti che presentano specifiche esigenze educative. In particolare, la legge 170/2010 e le relative Linee Guida del 2011 definiscono i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, fornendo indicazioni relative alle misure educative e didattiche in grado di garantire il successo formativo degli studenti con DSA. Tale documento, inoltre, mette in luce l'importanza della corresponsabilità di tutti i docenti nell'elaborazione e realizzazione del progetto formativo per tali studenti.

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica” (con la relativa circolare ministeriale 6 marzo 2013) va ancora oltre, delineando la strategia inclusiva della scuola italiana. Questo documento, infatti, offre una lettura ben precisa del concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) relativamente al contesto educativo italiano; tale lettura si basa su una visione globale della persona con riferimento al modello bio-psico-sociale proposto dall'ICF e fondato sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto (OMS, 2002)³³. Secondo questa norma, rientrano nella più ampia definizione di BES tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Per questi gruppi di studenti sono previsti percorsi

³² United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disability*. New York: Available at: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf>

³³ OMS (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.

didattici individualizzati e personalizzati sulla base delle differenze individuali e delle potenzialità di ciascun discente (Di Gennaro et al., 2014)³⁴.

Tale azione, se da un lato intende promuovere un approccio educativo inclusivo che non lasci indietro nessuno, dall'altro produce ancora forme di etichettamento e categorizzazione di specifici gruppi, che restano intrappolati nella dibattuta definizione dei bisogni educativi speciali.

Le ultime azioni normative in materia di inclusione, infatti, sono orientate al

“riconoscimento della complessità del bisogno educativo e formativo, non pienamente riducibile a categorie classificatorie e, nello stesso tempo, alla necessità di riconoscere la forma sistemica e collegiale degli interventi didattici. Naturalmente questo cambio di passo ha richiesto una svolta culturale e professionale da parte della comunità scolastica, ovvero l'affermazione del concetto di inclusione come orizzonte dell'agire didattico e presupposto del diritto di ogni cittadino all'educazione ed alla formazione” (Aiello, 2015, p. 22)³⁵.

Da un punto di vista pedagogico, il concetto di Bisogno Educativo Speciale incontra le sue prime teorizzazioni nella letteratura scientifica anglosassone che, a partire dagli anni Sessanta, ha posto le basi per una riconcettualizzazione del bisogno in termini educativi, sottolineando l'esigenza di una ristrutturazione dei contesti e dei percorsi formativi in ragione della complessità dei fattori che determinano lo sviluppo psico-fisico di ogni studente (Gulliford, 1971; Gulliford & Upton, 1992)^{36,37}.

Sulla scia di tali riflessioni, un contributo fondamentale al costruito di bisogno educativo speciale è stato offerto dall'Index for Inclusion, documento predisposto dagli studiosi Tony Booth e Mel Ainscow (2002; 2011)³⁸ per

³⁴ Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., & Aiello, P. (2014). Teacher capacity building through critical reflective practice for the promotion of inclusive education. *Problems of Education in the 21st Century*, 60.

³⁵ Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. In M. Sibilio & P. Aiello (eds). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.

³⁶Gulliford, R. (1971). *Special Educational Needs*. London: Routledge and Kegan Paul.

³⁷ Gulliford, R., & Upton, G. (1992). (Eds) *Special Educational Needs*. London/New York: Routledge.

³⁸ Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* Op. Cit.

l'analisi e la valutazione del grado di inclusività degli istituti scolastici. La prospettiva proposta dall'Index rilegge e ricolloca i bisogni educativi del singolo studente nel quadro più ampio della pluralità di differenze presenti nei contesti scolastici (Dovigo, 2008)³⁹.

In tal senso, il passaggio dal concetto di integrazione a quello di inclusione si realizza rispetto ai soggetti dei processi educativi: la prospettiva dell'integrazione, inserendosi nel quadro teorico della *special education*, mira infatti all'individuazione delle strategie e delle risorse necessarie a garantire agli studenti in situazione di difficoltà risposte efficaci che ne supportino il percorso formativo. Il modello dell'*inclusive education*, invece, adotta una prospettiva di più ampio respiro spostando il focus dell'attenzione dai soggetti che presentano delle difficoltà, e dunque dei bisogni educativi specifici, ai contesti che generano tali difficoltà, al fine di offrire le stesse opportunità di formazione a tutti gli studenti. L'approccio inclusivo, pertanto, ha messo in discussione il concetto di integrazione, talvolta pericolosamente contaminato da un'idea assimilazionista che contrasta con l'attribuzione di valore alle differenze individuali, sia culturali che naturali, allargando i confini della comunità a tutti e ciascuno in ragione del principio dell'uguaglianza dei diritti e delle pari opportunità formative, con l'obiettivo di accogliere l'alunno disabile all'interno dei contesti scolastici, affinché questi possa colmare la distanza che lo separa da una condizione di presunta normalità (Sibilio, 2013)⁴⁰. Partendo dal presupposto che le differenze individuali costituiscono una risorsa per i processi formativi, l'educazione inclusiva assume, infatti, una prospettiva pedagogica centrata sul singolo discente, riconoscendo peraltro la necessità di ristrutturare i sistemi scolastici al

³⁹Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth & M. Ainscow (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.

⁴⁰Sibilio, M. (2013). Una didattica "semplessa" per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Premessa), in AA.VV. *DSA. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*. Milano: Rizzoli.

fine di valorizzare adeguatamente le differenze e le potenzialità individuali e rispondere in maniera flessibile ai bisogni di tutti gli studenti (Lascioli, 2011)⁴¹.

L'approccio educativo inclusivo richiede dunque una ristrutturazione dei sistemi educativi che tenga conto non solo delle strutture e dei percorsi didattici ma che rilegga in chiave inclusiva anche la formazione dei docenti a cui è richiesta una nuova e più complessa professionalità, in grado di fronteggiare la sfida rappresentata dalla *full inclusion* (Mittler, 2012)⁴².

1.2 La funzione docente in una prospettiva inclusiva

Alla luce degli attuali orientamenti nazionali ed internazionali in materia di inclusione scolastica, il tema della funzione dell'insegnante per un sistema educativo inclusivo che non lasci indietro nessuno è stato unanimemente riconosciuto (EADSNE, 2011)⁴³, occupando un posto di rilievo nell'agenda politica europea e mondiale. Anche nel Rapporto Mondiale sulla Disabilità (2011)⁴⁴ si evince che la formazione dei docenti è fondamentale per rendere questi ultimi «sicuri e competenti nell'insegnamento a soggetti che presentano molteplici esigenze» (p. 222).

L'identificazione e la descrizione delle competenze dei docenti in una prospettiva educativa e formativa che assume la *full inclusion* come paradigma teorico di riferimento, si configurano come processi complessi e non analizzabili in maniera lineare, sebbene necessari per delineare un profilo professionale adeguato alle istanze della *knowledge society* (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013)⁴⁵.

⁴¹ Lascioli, A. (2012). Dall'integrazione all'inclusione: la scuola che cambia. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 59(347), 9-28.

⁴² Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: Routledge.

⁴³ EADSNE (2011). *Profile of inclusive teachers*. Op. Cit.

⁴⁴ WHO (2011). *World Report on Disability*. Op. Cit.

⁴⁵ Chiappetta Cajola L. C. & Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Op. Cit.

Alcuni punti di riferimento sono, in effetti, rintracciabili in una serie di documenti internazionali che focalizzano l'attenzione sul tema delle competenze professionali degli insegnanti. In particolare, interessanti suggestioni provengono dalla proposta che emerge dalle indagini OECD-CERI (1994, 1998)^{46,47}, nella quale vengono individuate quelle che dovrebbero essere le competenze del “bravo insegnante”, ovvero le competenze disciplinari, le competenze metodologico-didattiche, le competenze comunicative e relazionali, le competenze organizzative e la riflessività, intesa come capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale, mettendo in campo le proprie competenze in qualsiasi situazione, attraverso un processo di riflessione e adattamento *in azione*.

Con il Processo di Bologna, partito nel 1999, la formazione docente entra a far parte dell'Area Europea dell'istruzione superiore e tra le competenze degli insegnanti viene introdotta la dimensione della ricerca quale elemento in grado di elevare lo *status* professionale del docente mediante la conoscenza dei più recenti risultati e delle nuove traiettorie della ricerca.

Più recentemente, nella Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro “Istruzione e Formazione 2010” viene sottolineata l'importanza rivestita dall'applicazione pratica delle competenze chiave trasversali (Commissione Europea, 2010)⁴⁸ e ribadito che la qualità dell'insegnamento e della leadership scolastica sono i fattori interni al sistema scolastico che maggiormente influenzano il rendimento scolastico degli studenti.

⁴⁶ OECD-CERI (1994). *Quality in teaching*. Paris: OECD (www.oecd.org/)

⁴⁷ OECD-CERI (1998). *Making the curriculum work*. Paris: OECD (www.oecd.org/)

⁴⁸ Commissione Europea (2010). *Relazione congiunta del consiglio e della commissione sull'attuazione del programma di lavoro “Education and Training 2020”*. Bruxelles, 6 Maggio 2010.

1.2.1 Le competenze principali degli insegnanti

Sulla base dei documenti internazionali e dei riferimenti normativi descritti in precedenza e sulla scia delle suggestioni provenienti dalle ricerche condotte in ambito pedagogico e didattico, è possibile individuare le principali competenze degli insegnanti in una prospettiva scolastica inclusiva, partendo dalla consapevolezza che

“l’insegnamento rappresenta un processo complesso, impegnativo nella pratica quotidiana, non facilmente descrivibile attraverso formule lineari, storicamente determinato e dunque soggetto alle influenze culturali, politiche e sociali che caratterizzano un determinato momento storico” (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p. 141)⁴⁹.

➤ Competenze disciplinari

Partendo dal presupposto che l’insegnamento ha come obiettivo la comprensione e non la spiegazione e mira a decostruire schemi mentali e *routines* per aprire la strada ad una conoscenza più ampia e approfondita dei concetti e dei principi alla base delle differenti discipline, è indispensabile che ogni insegnante, nell’ambito della propria disciplina, possa

“conoscerne il linguaggio specialistico e i metodi di indagine e di ricerca; conoscerne i problemi fondamentali e quelli aperti e seguirne i progressi culturali e scientifici; conoscere le interazioni di quel determinato ambito del sapere con altri settori e dunque acquisire la capacità di proporre percorsi interdisciplinari al fine di garantire agli allievi una visione unitaria della conoscenza” (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p. 145).

⁴⁹Chiappetta Cajola L. C. & Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Op. Cit.

➤ Competenze metodologico-didattiche

Un approccio educativo che tenga conto della complessità del fenomeno didattico richiede preliminarmente, da parte del docente, di fronteggiare tale complessità risolvendo “la tradizionale tensione dualistica tra chi insegna e chi apprende” (Sibilio, 2014a, p.11)⁵⁰. In tale prospettiva, infatti, l’insegnante è chiamato a mediare la relazione tra la cultura e l’allievo, attuando forme di *trasposizione didattica* che non si fermano alla fase progettuale ma che continuano *in azione* tenendo conto delle soggettività dei singoli discenti (Rivoltella & Rossi, 2012)⁵¹.

➤ Competenze valutative

La dimensione valutativa si configura come momento di analisi dei processi di insegnamento-apprendimento in grado di ri-orientare e migliorare l’assetto organizzativo complessivo dell’istituzione scolastica (Domenici, 2009)⁵², fungendo da elemento regolativo delle informazioni ricavate durante le differenti fasi di valutazione (diagnostica, formativa, sommativa). In tal senso, la valutazione, insieme alla progettazione e alla comunicazione, costituisce una componente ontologica e metodologica della didattica in quanto

“disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento (...), intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sui sistemi formativo, economico e sociale, e fondata sull’uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione” (Galliani, 2009, p. 35)⁵³.

⁵⁰Sibilio M. (2014a). *La Didattica Semplessa*. Napoli: Liguori Editore.

⁵¹Rivoltella P.C. & Rossi P.G. (eds) (2012). *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante*. Brescia: La Scuola.

⁵² Domenici, G. (2009). *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare* (nuova edizione). Roma-Bari: Laterza.

⁵³ Galliani, L. (2009). *Web Ontology della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.

➤ Competenze per l'inclusione e l'integrazione

Il mutato scenario pedagogico e didattico, che negli ultimi anni ha recepito le suggestioni provenienti dal paradigma dell'educazione inclusiva, richiede in prima istanza una rinnovata cultura didattica che recepisca non soltanto le riflessioni derivanti dalla ricerca scientifica, dagli orientamenti pedagogici e dalle indicazioni fornite dai documenti a livello nazionale ed internazionale, ma che sappia riconoscere la centralità del ruolo degli insegnanti, quali agenti strategici dei processi di inclusione sociale e scolastica (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013)⁵⁴.

L'approccio educativo inclusivo richiede, in effetti, una ristrutturazione dei sistemi educativi che tenga conto non solo delle strutture e dei percorsi didattici individuali ma che rilegga in chiave inclusiva anche la formazione dei docenti, individuando nuove modalità per rendere realizzabile la coesistenza tra professionalità differenti; in particolare, l'insegnante di sostegno, a cui è richiesta una competenza metodologica e didattica speciale, e la funzione più generale degli insegnanti curricolari.

➤ Competenze psicologiche e relazionali

Per un insegnante è fondamentale avere sia conoscenze relative ai processi cognitivi che sono alla base dell'apprendimento degli allievi, sia conoscenze relative al comportamento umano e ai fattori emotivi e sociali che qualificano i rapporti interpersonali. Conoscenze che si traducono nella capacità di leggere i bisogni e i problemi dei singoli allievi e del gruppo classe e nella capacità di governare le dinamiche e i conflitti all'interno della classe e in ogni altro luogo collettivo all'interno della scuola (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013)⁵⁵.

⁵⁴Chiappetta Cajola L. C. & Ciraci A. M. (2013). Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti? Op. Cit..

⁵⁵*Ibidem*.

➤ Competenze tecnologiche

In ambito scolastico lo sviluppo di una didattica inclusiva richiede l'impiego e la valorizzazione anche di strumenti tecnologici in grado di consentire la riformulazione di pratiche educative e la costruzione di nuovi spazi per lo svolgimento dei processi di insegnamento-apprendimento, capaci di favorire la partecipazione e la valorizzazione delle differenze individuali. Nel corso degli ultimi decenni, alla luce di queste nuove esigenze, le politiche educative nazionali ed internazionali hanno cercato di capitalizzare le opportunità offerte dalle nuove tecnologie per rendere i percorsi formativi flessibili garantendo a tutti l'accesso ai processi di apprendimento e promuovendo didatticamente l'abbattimento di barriere che impediscono il diritto alla formazione degli studenti (Aiello et al. 2014)⁵⁶. In questa prospettiva, i più recenti documenti europei sottolineano la necessità per i docenti di lavorare con la tecnologia e l'informazione (Commissione Europea, 2005)⁵⁷, nella consapevolezza che

“In presenza di una ricchezza di strumenti e potenzialità tecnologiche, diventano determinanti le scelte compiute dalla *funzione docente*, vero fattore strategico della qualità della formazione, in quanto in grado di sviluppare un'azione sistematica e combinata dei media a sua disposizione e di offrire diversificate forme di sostegno dell'apprendimento” (Colazzo, 2005, p. 70)⁵⁸.

➤ Competenze organizzative e giuridiche

Negli ultimi anni si è assistito ad un profondo cambiamento della professione docente in ragione dei mutamenti che hanno riguardato gli assetti istituzionali derivanti da un processo di *deprivatizzazione delle pratiche didattiche* che ha prodotto il passaggio da una visione individualista della professione ad una

⁵⁶Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Palumbo, C., Zollo, I., & Sibilio, M. (2014). Inclusion and Universal Design for Learning in Italian Schools. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 5(2), 59-68.

⁵⁷Commissione Europea (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Bruxelles, 20-21 Giugno 2005.

⁵⁸ Colazzo, S. (2005). *Insegnare e apprendere in rete*. Lecce: Amaltea Edizioni.

visione collettiva. In tale ottica, il bagaglio delle competenze richieste attualmente al docente deve contemplare la padronanza dei fondamentali concetti giuridici che l'esercizio di una funzione pubblica necessita, al fine di collocare la propria azione individuale e quella collettiva all'interno del quadro normativo generale che orienta e regola l'attività scolastica (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013)⁵⁹.

1.3 La formazione docente in Italia: un breve *excursus* storico

È opinione largamente condivisa che ogni riforma scolastica, prima di essere ritocco di strutture o aggiornamento di programmi o sostituzione di metodi, è sostanzialmente *riforma dell'insegnante* (Damiano, 1999)⁶⁰ cioè conversione o riconfigurazione del suo profilo professionale, riassetto e dilatazione delle sue competenze, valorizzazione sociale del suo ruolo (Pajer, 2004)⁶¹.

Una descrizione e un'analisi delle vicende relative alla formazione degli insegnanti in Italia richiede preliminarmente di delineare lo scenario entro il quale si sono sviluppate e susseguite le tappe principali della formazione docente, tenendo conto degli aspetti dicotomici che l'hanno caratterizzata, a partire dalla questione relativa alla formazione professionale e disciplinare, la formazione degli insegnanti di scuola primaria e quella degli insegnanti di scuola secondaria, la notevole discrasia fra formazione e reclutamento, che affonda le sue radici in ragioni storiche, ma che ha finito per produrre una situazione di stallo di cui ancora oggi si risentono gli effetti. A queste va aggiunto il costante braccio di ferro fra lo Stato italiano e la Chiesa cattolica per l'influenza sul sistema educativo, che ha avuto un notevole impatto sulle

⁵⁹Chiappetta Cajola L. C. & Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Op. Cit.

⁶⁰ Damiano, E. (1999). Le riforme come formazione degli insegnanti. *Orientamenti Pedagogici*, 46, pp. 517-526.

⁶¹ Pajer, F. (2004). La formazione degli insegnanti. Atti del Convegno internazionale di studi: "L'università di tendenza in Europa", Università cattolica di Milano, 7.

politiche educative nel nostro paese, e di cui la formazione degli insegnanti costituisce evidentemente uno dei nodi cruciali (Cappa et al., 2013)⁶².

In tale scenario, la funzione docente ha dunque recepito tensioni e spinte contraddittorie, caratterizzandosi per la presenza di

“dilemmi teorico-pratici che fanno altalenare l’insegnante, per es., tra la funzione di pura istruzione e l’educazione della persona, tra il primato dei saperi e quello dei valori, tra l’esigenza di professionalizzazione e la dimensione vocazionale, tra impiego pubblico e libertà di professione, tra ossequio alle prescrizioni della burocrazia amministrativa e attenzione personalizzata al singolo alunno” (Pajer, 2004, p. 3)⁶³.

Attualmente, sulla scia degli studi e delle ricerche condotti nell’ambito della formazione docente, è andato delineandosi un profilo del docente che accoglie le più recenti riflessioni sul tema della professionalizzazione, intesa come attività *longlife* che lavora su molteplici dimensioni: storia personale e sociale del soggetto, percorso formativo e agire professionale in situazione (Le Boterf, 2010)⁶⁴.

1.3.1 La figura del docente curricolare

Il profilo della professionalità docente, che si è lentamente delineato in Italia nell’arco di più di un secolo di storia della scuola, ha trovato una parziale sistemazione nei provvedimenti legislativi degli anni Novanta del secolo scorso, che seguirono una fase di reclutamento avviata con l’approvazione della Legge 270 del 1982, la quale consentiva di accedere all’insegnamento mediante il

⁶² Cappa, C., Niceforo, O., & Palomba, D. (2013). La formazione iniziale degli insegnanti in Italia. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 139-163.

⁶³ Pajer, F. (2004). La formazione degli insegnanti. Op. Cit.

⁶⁴ Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Op. Cit.

superamento di un concorso per titoli e per esami sostanzialmente di natura disciplinare.

Tale modalità di reclutamento non prevedeva alcuna esperienza formativa propedeutica al concorso finalizzata all'acquisizione delle competenze da accertare, per cui si trattava di una mera procedura di reclutamento a cui potevano accedere:

- ✓ per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, candidati formati a livello di scuola secondaria, con la frequenza dell'Istituto magistrale, della durata di quattro anni, che includeva nel curriculum alcune materie di "scienze dell'educazione", come pedagogia e psicologia.
- ✓ per la scuola secondaria di primo e secondo grado, candidati che avevano conseguito una laurea universitaria con la sola preparazione disciplinare e senza alcuna specifica preparazione professionale.

Tale impostazione si rivelò ben presto inadeguata in quanto, non prevedendo alcuna formazione superiore per gli insegnanti elementari e alcuna formazione professionale degli insegnanti di scuola secondaria, mancava degli elementi essenziali per una formazione docente completa, per cui appariva necessario il superamento non soltanto della differenza dei livelli delle istituzioni educative a cui erano affidati i percorsi d'istruzione secondo il grado di scuola che avrebbe accolto il docente, quanto della netta superiorità della preparazione disciplinare rispetto a quella professionale (Bellatalla, 2009, p. 90)⁶⁵.

La norma che tentò di sciogliere, almeno in parte, i nodi problematici di questa impostazione fu la Legge n.341 del 1990 "Riforma degli ordinamenti didattici universitari" che condusse alla istituzione di un corso di laurea per maestri e delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS). Tale norma affidò la formazione degli insegnanti delle scuole primarie e

⁶⁵Bellatalla, L. (2009). *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*. Roma: Anicia.

secondarie alle università, introducendo attività di tirocinio che costituivano l'elemento di raccordo con il mondo della scuola.

Nel 1998 il Decreto Ministeriale n.153 definì l'architettura delle SSIS che legava le competenze disciplinari – acquisite durante il precedente percorso di laurea e rafforzate con una prospettiva focalizzata sull'insegnamento – con le conoscenze proprie delle scienze dell'educazione, introducendo innovative attività laboratoriali e di tirocinio volte ad integrare competenze teoriche e competenze operative, rendendo il futuro docente un agente attivo del proprio percorso.

Nello stesso anno si avviava anche il primo anno accademico di attività del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria che rappresentò una svolta epocale di grande importanza per la formazione degli insegnanti della scuola materna e della scuola elementare. Occorre ricordare, infatti, che fino ad allora, la formazione degli insegnanti della scuola materna e della scuola elementare si svolgeva, rispettivamente, con un corso di tre anni e con uno di quattro, entrambi a livello di scuola secondaria.

Il nuovo corso di laurea prevedeva un primo biennio comune e un secondo biennio differenziato a seconda dei due indirizzi nei quali si articolava: uno per la scuola materna e l'altro per la scuola elementare. La scelta per uno dei due indirizzi era compiuta dallo studente alla fine del secondo anno di corso.

Centrale nel corso di laurea era l'integrazione delle conoscenze proprie delle scienze dell'educazione con attività didattiche finalizzate all'acquisizione di attitudini e competenze in relazione ai fondamenti disciplinari e alle capacità operative nei vari ambiti disciplinari. A differenza di quanto era stato previsto dalla legge del 1990, infatti, il DM del 1998, con il quale si istituiva il predetto corso di laurea, non ha attribuito a tale diploma di laurea valore abilitante fino al 2003.

Di recente, il corso di laurea è passato da quattro a cinque anni, allineandosi, pur nel mantenimento del ciclo unico, alla durata complessiva degli altri corsi universitari di primo e secondo livello.

La novità dei due nuovi percorsi, corso di laurea in Scienze della formazione primaria e SISS, consisteva nel collocare la formazione degli insegnanti definitivamente in ambito universitario, saldando dunque la componente accademica con quella professionale.

I due percorsi non risolvevano, però, la dicotomia data dalla formazione degli insegnanti di scuola primaria e quella degli insegnanti di scuola secondaria e la superiorità della preparazione disciplinare rispetto a quella professionale, soprattutto per gli insegnanti della scuola secondaria, in quanto comprimevano in un biennio competenze didattiche e pedagogiche che avrebbero dovute essere acquisite nel precedente percorso universitario.

L'esperienza delle SSIS, la cui durata era di due anni, si concludeva definitivamente nell'anno accademico 2008-2009.

L'ultima fase, quella attuale, opera una sintesi delle norme e dei modelli formativi che si sono susseguiti nel corso del tempo, rendendo attuativo un provvedimento di riforma che, approvato nel 2010, è stato realizzato in modo graduale. Le SSIS sono state sostituite, a partire dall'anno accademico 2011-2012 (ma di fatto nel 2012-2013), dal Tirocinio Formativo Attivo (TFA) di durata annuale.

Il nuovo sistema di formazione iniziale si differenzia dal modello SSIS soprattutto per tre aspetti: innanzitutto per la durata minore (un anno invece di due); per il ridimensionamento della componente socio-psico-pedagogica in favore di quella culturale e disciplinare; per il peso rilevante del tirocinio "attivo", svolto direttamente in classe con l'assistenza di un docente tutor.

Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), introdotto con Decreto Ministeriale nel novembre 2011, istituito dalle università, è attivato per ciascuna classe di abilitazione e attribuisce, tramite un esame finale, il titolo di abilitazione

all'insegnamento in una delle classi di abilitazione previste dalla normativa vigente.

Il TFA consiste di quattro gruppi di attività:

- insegnamenti di materie psico-pedagogiche e di scienze dell'educazione per un totale di 78 CFU;
- tirocinio svolto a scuola sotto la guida di un insegnante tutor, comprendente una fase osservativa e una fase di insegnamento attivo per una durata totale di 475 ore;
- insegnamenti di didattiche disciplinari che vengono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico;
- laboratori pedagogico-didattici indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio. A tal fine nei laboratori si attua una stretta collaborazione tra docenti universitari, che li dirigono, e insegnanti tutor.

L'attività di tirocinio nella scuola si conclude con l'elaborazione di una relazione di tirocinio di cui è relatore un docente universitario e correlatore l'insegnante tutor che ha seguito l'attività di tirocinio. L'esame finale è sostenuto davanti a una commissione composta da 3 docenti universitari (o dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica) che hanno svolto attività nel corso di tirocinio, da 2 tutor o tutor coordinatori, da un rappresentante designato dall'ufficio scolastico regionale ed è presieduta da un docente universitario o dell'alta formazione designato dalla istituzione di riferimento.

Per accedere al TFA occorre superare un test preliminare su base nazionale che mira a verificare le conoscenze disciplinari relative alle materie oggetto di insegnamento di ciascuna classe di concorso e le competenze linguistiche di lingua italiana. La normativa vigente prevede che per lo svolgimento delle attività di tirocinio le università si avvalgano di personale docente e dirigente in servizio nelle istituzioni scolastiche, da utilizzare in qualità di tutor coordinatori o tutor dei tirocinanti.

1.3.2 La figura del docente di sostegno

Una riflessione sulla funzione del docente di sostegno nella scuola italiana richiede, in prima istanza, di evidenziare la specificità dell'iter giuridico e formativo che ha condotto all'attuale situazione dalla quale emergono relazioni ed interazioni non sempre sintoniche con gli obiettivi della scuola e i bisogni emergenti sia dei discenti che dei docenti (Aiello et al., 2014)⁶⁶.

Nel nostro Paese, la figura dell'insegnante di sostegno è legata al processo di integrazione scolastica dei soggetti con disabilità, che si è realizzato a partire dall'affermazione del diritto all'istruzione per tutti i cittadini sancito dalla Costituzione Italiana nel 1948 e che è giunto a maturazione con la legge 517 del 1977; tale norma, oltre a garantire l'accesso alle classi comuni degli studenti disabili, ha contribuito ad affermare la necessità di costruire una scuola a misura dei personali bisogni degli studenti, riconoscendo la diversità come un valore sul quale predisporre efficacemente l'offerta formativa e modellare l'azione didattica.

La legge 517, stabilendo la necessità di una presenza nella scuola di un docente specializzato per svolgere attività di *supporto alla classe*, non ha risolto i diritti allo studio e all'apprendimento dello studente disabile nella sola figura dell'insegnante di sostegno, ma ha allargato le responsabilità del processo di integrazione a tutto il corpo docente. Infatti la legge sull'integrazione avrebbe dovuto promuovere un'armonica integrazione delle competenze specialistiche dell'insegnante di sostegno e delle competenze didattiche degli altri insegnanti attraverso il principio della corresponsabilità didattica ed educativa di tutti i docenti, chiamati in causa con pari centralità per creare le condizioni che ogni studente fosse messo in grado di esprimere le proprie potenzialità. In questo senso ad ogni docente era richiesta una funzione di fronteggiamento delle complessità dei processi di insegnamento-apprendimento che poteva essere

⁶⁶ Aiello, P., Corona, F. Sibilio, M. (2014). A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n.2, dicembre 2014, pp.21-34.

garantita esclusivamente disponendo di adeguate competenze didattiche. La successiva legge n.279/82 definiva il ruolo del docente di sostegno in termini di sostegno alla classe e non al disabile, avviando un progressivo mutamento delle modalità formative sempre più orientate al conseguimento di competenze metodologico-didattiche e relazionali, supportate dalla consapevolezza della diversità dei bisogni formativi e dalla conoscenza dell'alunno disabile. In questa fase, la formazione sul sostegno ha contemplato corsi monovalenti, che offrivano conoscenze specifiche su una sola delle tre tipologie di handicap (psicofisico, uditivo e visivo), per poi passare successivamente a corsi polivalenti (validi per tutte e tre le tipologie di handicap) realizzati da Enti accreditati e riconosciuti dal MIUR e/o da uffici periferici del Ministero. Tali corsi avevano una durata di 1300 ore ed erano comprensivi anche delle attività di tirocinio. La novità rispetto ai corsi monovalenti consisteva in una nuova impostazione che si liberava del retaggio dei corsi specialistici, orientati all'acquisizione di competenze cliniche, assumendo una marcatura più didattico-pedagogica (Aiello et al., 2014)⁶⁷.

Negli anni '90 si avviava una nuova epoca della formazione che impegnava le Università chiamate a convenzionarsi con enti specializzati per costruire un piano di formazione in cui esistevano diverse aree di intervento. Si istituiva per la prima volta, l'area della professionalità con grande marcatura metodologica e i corpi disciplinari si riunivano in aree di competenza che rispecchiavano le specificità dei diversi cicli scolastici e delle scuole di diverso ordine e grado.

Questo periodo durò fino al '98, anno in cui cambiava il sistema formativo e nell'ambito delle SISS si istituiscono i percorsi delle 400 e 800 ore. Con tali corsi si cercava di discostarsi da un approccio specialistico e di immaginarsi un "docente metodologo" che avrebbe acquisito le competenze necessarie al

⁶⁷Aiello, P., Corona, F. Sibilio, M. (2014). A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy. Op. Cit.

“sostegno alla classe” nell’ambito delle 400 ore di didattica aggiuntiva. Queste 400 ore erano inseribili alla fine o all’interno della laurea magistrale per la scuola secondaria o alla fine del percorso di laurea quadriennale per la scuola primaria.

L’elemento di qualità di questa formazione era rappresentato dal rilievo dato alle discipline didattico-pedagogiche ma, nel contempo, emergeva un grande limite relativo all’impossibilità di comprimere in un tempo così ristretto una formazione che avesse questa specificità.

Le 800 ore erano riservate solo a coloro i quali si abilitavano seguendo i percorsi abilitanti speciali (che si configuravano come corsi-concorsi in quanto prevedevano un esame finale) o a seguito di superamento del concorso ordinario a cattedra. Tali corsi prevedevano una parte generale “metodologica” e una parte più specificamente legata ad aspetti disciplinari.

Gli obiettivi erano finalizzati al conseguimento di competenze relative alla:

- consapevolezza della diversità dei bisogni formativi;
- conoscenza dell’alunno in situazione di handicap;
- creazione di ambienti di apprendimento e comunità di relazioni;
- conoscenza di strategie didattiche integrate;
- conoscenza di metodologia, metodi e materiali specifici;
- capacità di accompagnare il progetto scolastico e di vita;
- capacità relazionale con colleghi, operatori, personale e famiglia.

I contenuti legati alle aree disciplinari venivano sviluppati all’interno di tre aree applicative:

- teoria, con insegnamenti sulle tematiche dell’handicap;
- laboratori su tecniche didattiche per l’integrazione di alunni con bisogni speciali;
- tirocini, attraverso applicazione professionale di tutte le aree di apprendimento.

Nel 2011, anche per quanto concerne la specializzazione per il sostegno, lo scenario cambia e all'Università è richiesto di occuparsi in piena autonomia della formazione dei docenti di sostegno senza ricorrere ad altri Enti. Per attivare tali corsi è attualmente necessaria la presenza di un professore di didattica e pedagogia speciale ed il percorso prevede 60 crediti formativi. In Italia oggi per diventare docente di sostegno sono necessari tre anni di laurea triennale, due di magistrale, un anno di percorso abilitante speciale ed un anno di sostegno (per un totale di 7 anni).

Un'impostazione di questo tipo ha evidenziato alcune criticità, relative alle conoscenze metodologiche che andrebbero costruite già nei primi tre anni di laurea, alle discipline specifiche che andrebbero spalmate nel corso dei cinque anni e alla metodologia che non può essere considerata solo come un esercizio sul piano didattico, ma che richiede competenze legate ad un saper agire più che ad un saper fare esecutivo.

Accanto ai percorsi di specializzazione all'insegnamento si sta attualmente prefigurando un nuovo scenario che suggerisce una impostazione della formazione maggiormente in linea con la prospettiva della full inclusion, a cui ha aderito l'Italia nel 2009 a seguito dell'approvazione della Convenzione delle Nazioni Unite del 2006.

Il passaggio si è realizzato attraverso alcune norme, ovvero la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 - *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, il Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 - *Disposizioni attuative della Legge 8 ottobre 2010, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* e la Legge 8 ottobre 2010, n. 170 - *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* che hanno condotto ad approfondire la riflessione sulla funzione docente, ridefinendone il profilo.

Da tali norme emerge la necessità di corresponsabilizzare tutti gli insegnanti alla tematica dell'inclusione e, quindi, all'elaborazione e alla

realizzazione del progetto formativo di tutti gli studenti compresi quelli con disabilità o con bisogni educativi speciali.

A tale proposito si sollecita l'acquisizione di competenze educativo-didattiche finalizzate ad abbattere le barriere all'apprendimento per tutti gli alunni, coinvolgendo i docenti, sia curricolari che di sostegno, in una serie di azioni formative che siano orientate a favorire collegialità e corresponsabilità per la realizzazione della piena inclusione.

In particolare, la legge n. 170 del 2010 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” e le relative “Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011” evidenziano la necessità che

“gli insegnanti si “riappropriano” di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA, laddove lo spostamento del baricentro in ambito clinico aveva invece portato sempre più a delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente o a mutuare la propria attività sul modello degli interventi specialistici, sulla base della consapevolezza della complessità del problema e delle sue implicazioni neurobiologiche” (Linee Guida, 2011, p. 9).

Con tale finalità, a partire dall'anno accademico 2011/2012, il MIUR, attraverso un protocollo d'intesa con tutte le Facoltà di Scienze della Formazione, ha promosso percorsi di alta formazione attraverso l'attivazione di Corsi di perfezionamento professionale e Master universitari di I livello in “Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento”, rivolti a dirigenti scolastici e a docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Nella Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, si fa riferimento inoltre ad un'offerta formativa attivata dall'anno accademico 2012/2013 su alcune specifiche tematiche emergenti in

tema di disabilità: corsi/master dedicati alla didattica e alla psicopedagogia per l'autismo, per l'ADHD, per le disabilità intellettive e per i funzionamenti intellettivi limite, per l'educazione psicomotoria inclusiva e per le disabilità sensoriali.

Tali corsi di perfezionamento e master universitari hanno consentito, tra l'altro, la realizzazione di una serie di esperienze di ricerca finalizzate a prospettare nuove soluzioni formative per i docenti in risposta ai bisogni formativi dei docenti ed in linea con le più recenti teorizzazioni in tema di flessibilità (Di Gennaro et al., 2015)⁶⁸.

1.4 Una nuova professionalità docente: il Profilo dei docenti inclusivi

Il paradigma dell'inclusione pone l'accento sulla necessità di rispondere ai differenti bisogni manifestati dagli studenti durante il percorso scolastico, configurandosi come un vero e proprio processo di trasformazione delle politiche, delle culture e delle pratiche educative (Booth & Ainscow, 2011)⁶⁹ con l'obiettivo di “fornire una cornice teorica dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola” (Dovigo, 2008, p.13)⁷⁰.

Questa impostazione richiede, in effetti, una ristrutturazione dei sistemi educativi che tenga conto non solo delle strutture e dei percorsi didattici individuali ma che rilegga in chiave inclusiva anche la formazione dei docenti, individuando nuove modalità per rendere realizzabile la coesistenza tra professionalità differenti; in particolare, per quanto concerne il contesto educativo italiano, quella dell'insegnante di sostegno, a cui è richiesta una

⁶⁸ Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Koós, I., Aiello, P. (2015). Inclusion and teacher education for Special Needs in Italy and Hungary. *Educational Reflective Practices*, n. 1/2015.

⁶⁹ Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Op. Cit.

⁷⁰ Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusive della scuola. Op. Cit.

competenza metodologica e didattica speciale, e la funzione più generale degli insegnanti curricolari.

In questo momento di transizione, in cui le norme richiedono al docente curricolare di farsi carico di una serie di bisogni educativi emergenti da una complessità di fattori senza aver ancora reso adeguata la loro formazione, appare evidente che questi ultimi si ritrovino soli nel difficile compito di operare scelte didattico-pedagogiche per rispondere alle pressanti istanze di personalizzazione ed individualizzazione dell'insegnamento.

Tale situazione ha stimolato, negli ultimi tempi, una riflessione sul ruolo dell'insegnante di sostegno, le cui competenze metodologico-didattiche speciali potrebbero essere ricapitalizzate e poste al servizio della più ampia comunità docente, in una qualificata azione di supporto al docente curricolare e agli studenti. In questa prospettiva, il docente di sostegno potrebbe emancipare la propria funzione assistenziale realizzando invece una forma qualificata di supporto in grado di garantire la qualità dell'azione didattica e la reale possibilità di inclusione, in presenza di bisogni educativi speciali (Aiello et al., 2014)⁷¹.

La realizzazione di una scuola inclusiva richiede, dunque, in prima istanza una rinnovata cultura didattica che recepisca non soltanto le riflessioni derivanti dalla ricerca scientifica, dagli orientamenti pedagogici e dalle indicazioni fornite dai documenti a livello nazionale ed internazionale, ma che sappia riconoscere la centralità del ruolo degli insegnanti, quali agenti strategici dei processi di inclusione sociale e scolastica (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013)⁷²; ciò richiede di fornire loro gli strumenti concettuali, prassici e valoriali necessari per rendere questi ultimi “confident and competent in teaching children with diverse educational needs” (WHO, 2011, p. 222)⁷³.

⁷¹ Aiello, P., Corona, F., Sibilio, M. (2014). A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy. Op. Cit.

⁷² Chiappetta Cajola, L.C. & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Op. Cit.

⁷³ WHO (2011). *World Report on Disability*. Op. Cit.

Alla luce di tali riflessioni risulta interessante la proposta della *European Agency for Development in Special Needs Education* (2012) che parte dall'assunto che esistono difficoltà di ordine pratico e concettuale nell'individuazione di singole competenze per l'insegnamento in una scuola inclusiva. Operando una sintesi della letteratura scientifica in materia di inclusione scolastica e tenendo conto delle priorità politiche europee per la scuola e per la formazione docente, l'Agenzia Europea ha elaborato il *Profile of Inclusive Teachers*. Tale documento si pone l'obiettivo di individuare le competenze essenziali, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti e i valori necessari ed utili affinché i docenti esercitino la professione in ambienti scolastici inclusivi, a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni o dal tipo di scuola in cui si andrà ad insegnare, e prendendo in considerazione tutte le forme di diversità.

Nello specifico, gli obiettivi del *Profile* sono:

- ✓ identificare un quadro di valori e aree di competenza validi per qualunque programma di formazione iniziale ed di abilitazione all'insegnamento;
- ✓ evidenziare i valori fondamentali e le aree di competenza utili a preparare i docenti ad esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi tenendo conto di tutte le forme di diversità;
- ✓ individuare gli elementi che consentono l'introduzione dei valori e delle aree di competenza in tutti i programmi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento;
- ✓ rafforzare la tesi proposta dal progetto, ovvero che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale preparare ad esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive.

Il *Profile* individua quattro valori fondamentali che costituiscono la base di partenza per la realizzazione di ambienti scolastici inclusivi. Ogni valore ha al suo interno due aree di competenza che si compongono di tre elementi:

- comportamento e opinioni personali;
- conoscenza e comprensione;
- capacità e abilità.

Un determinato comportamento o convinzione personale richiede un determinato livello di conoscenza o comprensione e quindi di capacità di tradurre quella conoscenza in pratica.

Le aree di competenza presenti nel Profilo coprono tutti gli aspetti del lavoro di un insegnante – la didattica, la cooperazione con gli altri, le competenze a livello scolastico e di sistema. Tuttavia, la presentazione delle aree di competenza si basa sui concordati quattro valori fondamentali per l'inclusione in cui ogni area è interconnessa e strettamente interdipendente dalle altre.

Il quadro di valori e relative aree di competenza è il seguente:

1. Valorizzare la diversità dell'alunno – la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza.

Le aree di competenza riportano a:

- opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione;
- opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.

2. Sostenere gli alunni – coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni. Le aree di competenza riportano a:

- promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo;
- adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee.

3. Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti.

Le aree di competenza riportano a:

- saper lavorare con i genitori e le famiglie;
- saper lavorare con più professionisti dell'educazione.

4. Sviluppo e aggiornamento professionale – insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio l'apprendimento per tutto l'arco della vita.

Le aree di competenza riportano a:

- il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato;
- il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo.

Insieme ai valori fondamentali e alle aree di competenza il documento elenca peraltro una serie di principi generali legati all'introduzione del Profilo (EADSNE, 2012)⁷⁴.

Come evidenziato all'interno dello stesso documento, il *Profile* si ispira al lavoro di Ryan (2009)⁷⁵ il quale descrive i comportamenti personali come “aspetti multidimensionali”, ma soprattutto al lavoro di Shulman (2007)⁷⁶ che definisce l'apprendimento professionale in termini di “apprendistato di testa”, in riferimento all'attivazione della conoscenza meta-cognitiva e delle basi teoriche della professione; “apprendistato di mano” che include le competenze tecniche e pratiche necessarie per svolgere i compiti essenziali del ruolo; “apprendistato di cuore” relativo alle dimensioni etiche e morali, agli atteggiamenti e alle credenze essenziali per la professionalità docente (EADSNE, 2012)⁷⁷.

⁷⁴ EADSNE (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Op. Cit.

⁷⁵ Ryan, T.G. (2009). An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180–187.

⁷⁶ Shulman, L. (2007). Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference. New Orleans: LA. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved on April 30th, 2014 from: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.

⁷⁷ EADSNE (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Op. Cit.

In questa prospettiva, dunque, è possibile assumere “una nuova concezione della professionalità docente finalizzata a realizzare appieno l’auspicata ‘circolarità prassi-teoria-prassi’ (Frauenfelder, 1986, p. 147)⁷⁸, attraverso l’introduzione di ‘dispositivi riflessivi’ che producono circuiti riflessivi ecologicamente situati, generativi di nuovi saperi” (Aiello, 2015, p. 29)⁷⁹ che possano consentire una ristrutturazione delle pratiche didattiche in ragione dei principi fondanti della logica inclusiva.

⁷⁸Frauenfelder, E.(1986). L’improponibile frontiera tra “eredità” e “ambiente” in educazione. In A. Granese (a cura di). *Destinazione pedagogica. Itinerari di razionalità educative*. Pisa: Giardini editori e stampatori.

⁷⁹Aiello, P. (2015). *Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva*. Op. Cit.

2. IL PARADIGMA DELLA SEMPLICITÀ

2.1 Una questione *complessa*

Negli ultimi decenni si è delineato un nuovo spazio di ricerca che ha approcciato la comprensione del reale in maniera interdisciplinare: la teoria della complessità. La sua affermazione nel campo scientifico e in quello umanistico è riconducibile, da un lato, alla crisi epistemologica delle scienze tradizionali, dall'altro, alla necessità di trovare strumenti in grado di rendere conto dell'irriducibilità dei fenomeni antropologico-sociali a modelli onnicomprensivi e deterministici. Tale riflessione ha investito naturalmente anche l'ambito educativo e didattico, aprendo nuovi spazi di ricerca e di confronto e alimentando il dibattito sulle modalità di fronteggiamento della complessità in questo specifico campo.

Un'analisi, seppur breve e senza alcuna pretesa di esaustività, della natura complessa del fenomeno didattico richiede preliminarmente di rintracciare le radici storiche e culturali relative agli studi che hanno condotto alla nascita del paradigma della complessità.

Già a partire dai fermenti intellettuali maturati agli inizi degli anni '40 del secolo scorso, in campi come la cibernetica, l'ecologia, l'intelligenza artificiale e la teoria del caos, è possibile rilevare una sorta di insofferenza verso i presupposti consolidati della scienza deterministica.

I primi approcci alla complessità nascono, in effetti, con gli studi sulla Cibernetica di primo ordine nel 1942, durante la seconda guerra mondiale. A questa epoca risale l'organizzazione a New York di una delle dieci Conferenze promosse dalla Josiah Macy Foundation, alla quale partecipano studiosi appartenenti a molte discipline, impegnati ad approfondire i problemi relativi all'auto-regolazione nell'animale e nella macchina. Il movimento cibernetico è sancito come movimento interdisciplinare con la pubblicazione dell'opera

fondamentale di Norbert Wiener, uno dei suoi principali esponenti, pubblicata nel 1948, nell'immediato dopoguerra. I cibernetici si concentrano sullo studio dei meccanismi di controllo e comunicazione presenti nei sistemi umani e meccanici, fornendo un importante contributo allo studio dei sistemi complessi.

Parallelamente alla riflessione di Wiener, alla fine degli anni '40, Ludwig von Bertalanffy, professore di biologia all'Università di Vienna, matura la consapevolezza dell'esistenza di modelli, di principi e di leggi applicabili a sistemi generalizzati o a loro sottoclassi, indipendentemente dal loro *genere* particolare, postulando una nuova disciplina: *la teoria generale dei sistemi*:

“There appear to exist general system laws which apply to any system of a certain type, irrespective of the particular properties of the system and of the elements involved. These considerations lead to the postulate of a new scientific discipline which we call general system theory. Its subject matter is formulation of principles that are valid for "systems" in general, whatever the nature of their component elements and the relations or "forces" between them” (von Bertalanffy, 1968, p. 37)⁸⁰.

Una conseguenza dell'esistenza di proprietà generali dei sistemi consiste, secondo lo studioso, nella comparsa di similarità strutturali, o di *isomorfismi*, in campi differenti (Faggioni et al., 2009)⁸¹. Partendo da una definizione del sistema quale “complesso di elementi interagenti”, tale impostazione presuppone l'esistenza di n elementi, di n differenti relazioni tra gli elementi e di un osservatore in grado di valutare le relazioni tra gli elementi (von Bertalanffy, 1968)⁸².

I sistemi sui quali si concentra von Bertalanffy, in qualità di biologo, sono quelli aperti, nei quali, a differenza di quelli chiusi, si sviluppano processi che ammettono input e/o output con l'ambiente, per cui un medesimo stato finale

⁸⁰ von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory*. New York: George Braziller.

⁸¹ Faggioni, F., & Simone, C. (2009). Le declinazioni della complessità. Ordine, caos e sistemi complessi. *Sinergie Italian Journal of Management*, (79), 3-45.

⁸² von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory*. Op. Cit.

può essere raggiunto in diversi modi e a partire da diverse condizioni iniziali (principio di *equifinalità*)⁸³.

La relazione tra ordine e auto-organizzazione, già trattata dalla Cibernetica attraverso il concetto di *order from noise* di Foerster, viene approfondita non solo da von Bertalanffy, ma anche da altri studiosi, come Lovelock, Maturana e Varela e da Prigogine, secondo i quali l'auto-organizzazione è la comparsa spontanea di nuove strutture e nuove forme di *comportamento* in sistemi *aperti lontani dall'equilibrio*, caratterizzati da *anelli di retroazione* interni e descritti matematicamente da equazioni *non lineari*. Sulla scia di questo concetto, nel 1967, durante un discorso tenuto in occasione di un Nobel Symposium a Stoccolma, Ilya Prigogine, chimico russo, fornisce la prima definizione più strutturata di sistemi auto-organizzanti, presentando la sua teoria delle strutture dissipative. Questo termine sottolinea la stretta e paradossale associazione tra esistenza di struttura e ordine da un lato, e perdita e sprechi dall'altro, fenomeno che avviene grazie alla presenza di meccanismi di retroazioni da amplificazione (feedback positivi). Prigogine rileva che, se in passato (in Cibernetica) tali feedback erano associati a situazioni distruttive del sistema, nelle strutture dissipative essi divengono fonte di nuovo ordine e complessità (Faggioni et al., 2009)⁸⁴.

Sulla base di tali riflessioni, negli anni '80 un gruppo di studiosi si riunisce al Santa Fe Institute con l'obiettivo di delineare una comune cornice teorica sulla complessità, fondata sul superamento degli steccati tra discipline e in grado di contribuire alla spiegazione delle dinamiche di auto-organizzazione che caratterizzano il mondo naturale e sociale. Per tale motivo, gli scienziati del Santa Fe avviano un confronto volto a rintracciare analogie nei fenomeni oggetto dei loro studi, per mettere a punto metodologie di ricerca e un terreno di

⁸³La dinamica che definisce il comportamento di un sistema aperto può essere rappresentata come la sequenza degli input, degli output e dei processi che si sviluppano in un periodo T. Un sistema viene invece definito chiuso se, pur presentando una dinamica di stato nella struttura, non ammette interazioni con l'esterno. L'osservazione dell'apertura e della chiusura dei sistemi ha portato ad approfondire il concetto di *entropia*, ovvero lo stato più probabile di massimo disordine.

⁸⁴Faggioni, F., & Simone, C. (2009). Le declinazioni della complessità. Ordine, caos e sistemi complessi. Op. Cit.

indagine comune, gettando le basi per la nascita di una nuova scienza unificata, la *scienza della complessità*, attorno alla quale ruotano concetti quali: emergenza, non linearità, auto-organizzazione, adattamento, coevoluzione, esperienza, apprendimento, equilibri multipli, margine del caos (Waldrop, 1987)⁸⁵.

È possibile rintracciare una comune unità di analisi nel *sistema complesso*, espressione con cui gli studiosi identificano qualsiasi fenomeno che *emerge* dall'interazione degli elementi di cui si compone, per cui la complessità nasce in quanto numerosi elementi interagiscono contemporaneamente e si auto-organizzano a livello locale (cioè dal basso); la complessità è data, dunque, dall'organizzazione degli elementi del sistema, o meglio dalla loro auto-organizzazione; è il sistema che seleziona, che opta per una delle innumerevoli combinazioni in cui i suoi componenti possono interagire: è il sistema che sceglie uno dei possibili modelli di interazione ordinata e coerente, senza che vi sia l'intervento di alcun agente esterno nella selezione. Con il processo di auto-organizzazione, emergono delle proprietà collettive, o meglio sistemiche, ossia proprietà attribuibili al sistema nel suo complesso, ma non possedute da nessun elemento individualmente considerato e constatabili empiricamente solo dopo la formazione del sistema.

Ad ogni livello, nuove strutture emergenti si creano e si impegnano in nuovi comportamenti emergenti e una delle principali sfide dei ricercatori del Santa Fe consiste nell'individuare le leggi fondamentali dell'emergenza. Si tratta di un approccio di tipo *bottom up*, che si focalizza su come l'interazione tra agenti forma strutture e modelli di comportamento ordinati e coerenti. La complessità, in altri termini, appare come una scienza dell'emergente, una scienza che si occupa di fenomeni - naturali o sociali - emergenti, ossia:

- associati al funzionamento di un sistema complesso che evolve nel tempo;

⁸⁵Waldrop, M.M. (1987). *Complessità. Uomini e idee al confine tra ordine e caos*. Torino: Instar Libri.

- generati dal basso all'alto, cioè dovuti esclusivamente alle interazioni locali tra le componenti del sistema;
- imprevedibili, il cui andamento è esprimibile per mezzo di equazioni non lineari;
- irriducibili, cioè indipendenti dall'esistenza e dalle proprietà delle singole componenti del sistema.

Un ulteriore contributo allo studio della complessità è offerto da John Holland, uno dei primi ricercatori al mondo in *computer science*, il quale introduce nel programma del Santa Fe lo studio dell'adattamento dei sistemi complessi. Secondo Holland, i sistemi complessi auto-organizzanti non solo denotano per lo più un comportamento non lineare, ma sono adattativi, nel senso che non si limitano a reagire passivamente agli eventi, ma si adoperano proattivamente per volgere a proprio vantaggio qualsiasi circostanza.

I sistemi complessi adattativi o adattivi (*Complex Adaptive Systems, CAS*) sembrano possedere alcune proprietà fondamentali:

- sono sistemi aperti
- sono costituiti da una rete di agenti che operano in parallelo
- ogni agente coevolve, ossia tenta di adattarsi costantemente a tutti gli altri
- si auto-organizzano spontaneamente
- presentano feedback positivi e negativi
- sono impegnati in un ciclo costante di apprendimento, riesame e riclassificazione delle esperienze
- i loro agenti hanno capacità di formulare ipotesi circa il futuro
- si trovano sempre lontano dall'equilibrio
- il loro percorso evolutivo è *path dependent*

Ogni CAS è formato da una rete di molti agenti che operano in parallelo: ognuno di essi si trova in un ambiente determinato dalle sue stesse interazioni con gli altri agenti del sistema. Ogni agente agisce e reagisce continuamente in base alle azioni e reazioni degli altri, *coevolve*, ovvero tenta di adattarsi costantemente, modificando dinamicamente il proprio ambiente (Faggioni et al., 2009)⁸⁶.

2.1.1 La complessità del fenomeno didattico

Gli studi sulla complessità, sebbene si siano sviluppati dapprima nell'ambito delle scienze dure, hanno poi caratterizzato anche le scienze umane, secondo modalità e finalità conoscitive proprie di ciascuna disciplina, recuperando quella dimensione concettuale della complessità che già nella cultura greca, con il termine *epistème*, indicava una conoscenza coerente e completa che rimandava ad un principio ideale essenziale ed unitario. Assumere la complessità come paradigma teorico di riferimento induce a riflettere sull'esigenza di un dialogo aperto e costante tra le discipline in quanto “la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere ciò che è tessuto insieme, cioè, secondo il significato originario del termine, il complesso” [...] “C'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto [...] e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti” (Morin, 2000, p. 6)⁸⁷.

Il pensiero complesso è dunque animato da una tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non-parcellizzato, non-settoriale, non-riduttivo, e il riconoscimento dell'incompiutezza e dell'incompletezza di ogni conoscenza. In questo senso, la multidimensionalità deriva dalla necessità di non isolare il fenomeno considerandolo parte di un sistema chiuso e quindi di non

⁸⁶Faggioni, F., & Simone, C. (2009). Le declinazioni della complessità. Ordine, caos e sistemi complessi. Op. Cit.

⁸⁷Morin, E. (2000). *La testa ben fatta-Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.

circoscrivere l'osservazione all'interno di un ambito disciplinare. Dal punto di vista epistemologico, la multidimensionalità del reale è il presupposto della interdisciplinarietà e della transdisciplinarietà, è un pensiero che scaturisce dalla capacità di cogliere i nessi tra i saperi specialistici e riconoscere che un problema talora trova risposta anche in ambiti molto diversi da quelli in cui è stato posto il problema stesso.

In ambito didattico, il riconoscimento della natura complessa della dinamica interattiva, non lineare e non prevedibile che lega l'insegnamento all'apprendimento, ha sollecitato una riformulazione dei diversi significati attribuibili al fenomeno didattico e alle sue componenti, "superando presunti dualismi (corpo-mente, sé-altro, individuo-società, docente-discente) derivanti da una visione riduttivista e riconoscendo il concetto di "emergenza" come uno dei principi fondanti del fenomeno didattico" (Sibilio, 2014a, p. 8)⁸⁸. Il progressivo affrancamento della didattica dalla pedagogia e la sua affermazione come scienza autonoma, infatti, ha favorito il consolidamento del rapporto tra la dimensione teorica e la dimensione prassica, inducendo al superamento della rigida suddivisione tra scienze umane e scienze naturali e accogliendo le evidenze empiriche derivanti dalle ricerche neuro-scientifiche per approfondirne le implicazioni nell'ambito dei processi educativi e formativi. Tale visione ha indotto ad un riposizionamento del rapporto tra la didattica e le altre scienze, sottolineando la necessità di coniugare le acquisizioni scientifiche riconducibili all'ambito delle scienze dure con la complessità del processo di insegnamento-apprendimento, frutto di un'interconnessione intricata di agenti animati ed inanimati, ognuno dei quali influenza l'altro e ne è influenzato, direttamente e indirettamente, avvalorando una visione della didattica intesa come "an always open, relatively borderless system of infinite interconnections, possibilities and developments" (Olssen, 2008, p. 93)⁸⁹.

⁸⁸ Sibilio, M. (2014a). *La didattica semplice*. Op. Cit.

⁸⁹ Olssen, M. (2008). Foucault as Complexity Theorist: Overcoming the problems of classical philosophical analysis. In M. Mason, *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Gli studi condotti recentemente in questo ambito (Sibilio, 2014a; 2014b; 2015)^{90,91,92}, in effetti, hanno evidenziato un’analogia tra sistema didattico e “complex adaptive systems, being dynamical and unpredictable, non-linear organizations operating in unpredictable and changing external environments” (Morrison, 2008, p. 19)⁹³, registrando in entrambi i casi l’esistenza di un numero variabile di elementi che possono essere semplici o presentare differenti gradi di complessità, di interazioni non lineari tra queste componenti e di proprietà emergenti da queste interazioni, di una struttura ologrammatica in cui ciascun elemento è portatore di informazioni del sistema, della costante interazione adattiva con l’ambiente (von Bertalanffy, 1968)⁹⁴.

Di conseguenza, in un’ottica sistemica, l’identità di un modello di sistema didattico potrà essere determinata dalle componenti prese in esame e dalle relazioni identificate (Sibilio, 2014a)⁹⁵.

Sulla base di queste considerazioni, è possibile affermare che:

“Insegnare e apprendere sono due processi paralleli che interagiscono e reificano un sistema co-emergente. I due processi e la fase in cui interagiscono costituiscono differenti dimensioni spazio-temporali che, pur comunicando, seguono traiettorie autonome; ma esiste uno spazio-tempo in cui docenti e studenti interagiscono costituendo un sistema complesso in cui diviene impossibile separare le due traiettorie” (Rossi, 2011, p. 21)⁹⁶.

In tale framework teorico, il modello esplicativo di un sistema complesso vivente deve sempre rintracciare i percorsi di autorganizzazione del sistema,

⁹⁰Sibilio, M. (2014a). *La didattica semplice*. Op. Cit.

⁹¹ Sibilio M. (2014b). *Complexité-Simplexité*. In: Alain Berthoz et Jean-Luc Petit (dir.). (a cura di): Alain Berthoz et Jean-Luc Petit (dir.), *Complexité-Simplexité*. vol. 1, Paris: Collège de France.

⁹² Sibilio, M. (2015). *Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education*. In “Revue de synthèse”: tome 136, 6e série, n. 3-4, pp. 477-493

⁹³ Morrison, K. (2008). *Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory*. In M. Mason, *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

⁹⁴ von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory*. Op. Cit.

⁹⁵ Sibilio, M. (2014a). *La didattica semplice*. Op. cit.

⁹⁶ Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.

ovvero individuare in che modo le sollecitazioni che passano dal sistema all'ambiente, e viceversa, attraverso la sua "apertura", consentono al sistema di aumentare la sua complessità e il suo ordine.

Una visione complessa della didattica induce ad inquadrare ogni fenomeno all'interno di un modello di sistema aperto-complesso con l'obiettivo di evidenziarne gli elementi costitutivi e le dinamiche di interazione. Descrivere un sistema, farne un modello, non significa ricondurlo a un tipo generale dopo averne eliminato le singolarità; è piuttosto cercare di valutare in quali condizioni queste singolarità potranno produrre degli effetti. La modellizzazione implica dunque una semplificazione ragionevole sempre da inventare, a seconda delle finalità didattiche e alle circostanze, senza mai avere la presunzione di essere esaustiva.

Alla luce di tali riflessioni, emerge chiaramente la necessità per la ricerca in ambito didattico di non isolare il processo di insegnamento-apprendimento considerandolo parte di un sistema chiuso e quindi di non circoscrivere l'osservazione all'interno di un ambito disciplinare, ma di assumere un approccio inter e transdisciplinare che consenta di individuare strategie e strumenti in grado di fronteggiare la complessità che caratterizza il fenomeno didattico, recependo e capitalizzando le suggestioni e le sollecitazioni provenienti da domini scientifici differenti: "transdisciplinarity compels a sort of border-crossing—a need to step outside the limiting frames and methods of phenomenon-specific disciplines" (Davis, 2008, p. 51)⁹⁷.

Con tale finalità, in Italia, la ricerca in ambito didattico, nel corso degli ultimi anni, si è aperta al dialogo e al confronto con altre discipline, riconoscendo la necessità di adottare traiettorie non lineari di indagine scientifica sulle proprietà e sui principi che regolano i processi di insegnamento-apprendimento per accogliere la diversità dei punti di vista e restituire all'esperienza didattica la sua complessità.

⁹⁷ Davis, B. (2008). Complexity and Education: Vital simultaneities. In M. Mason, *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

In questa prospettiva si inseriscono gli attuali paradigmi dell'enattivismo (Rossi, 2011)⁹⁸, della neurodidattica (Rivoltella, 2012)⁹⁹ e della didattica semplessa (Sibilio, 2012b; 2014a; 2014b; 2015)^{100,101,102,103}, accomunati da una visione complessa, sistemica, plurale e transdisciplinare del fenomeno didattico-educativo. Queste linee di ricerca hanno riconosciuto il concetto di “emergenza” come uno dei principi fondanti del fenomeno didattico, sollecitando un dibattito inter e transdisciplinare che ha coinvolto la comunità pedagogica e didattica nella progressiva rivisitazione degli approcci e dei domini scientifici ritenuti indispensabili per decifrare la complessità dell'esperienza formativa.

In tale scenario, interessanti suggestioni sono state offerte dal paradigma della semplicità proposto da Alain Berthoz, fisiologo della percezione e dell'azione presso il Collège de France che, nel suo saggio *La simplicité* (2009)¹⁰⁴, pone le basi per una nuova teoria che possa rendere decifrabile la complessità che caratterizza gli organismi viventi, mediante il ricorso a meccanismi che lo studioso francese indica come *principi semplessi* in grado di aiutare gli esseri viventi a fronteggiare la complessità dei fenomeni naturali e cognitivi. Tale proposta teorica ha rappresentato un'originale opportunità di confronto per la ricerca in ambito didattico, configurandosi come possibile strumento concettuale per decifrare le intricate trame che caratterizzano i processi educativi e formativi.

⁹⁸Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva*. Op. Cit.

⁹⁹ Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.

¹⁰⁰ Sibilio, M. (2012b). Semplicità didattiche. In *La complessità decifrabile*. Lecce: Pensa Editore, 37-38.

¹⁰¹Sibilio, M. (2014a). *La didattica semplessa*. Op. Cit.

¹⁰² Sibilio M. (2014b). *Complexité-Simplexité*. Op. Cit.

¹⁰³ Sibilio, M. (2015). *Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education*. Op. Cit.

¹⁰⁴ Berthoz A. (2009). *La Simplicité*. Paris: Odile Jacob.

2.2 Un nuovo strumento concettuale: la *semplessità*

La teoria della semplessità proposta da Alain Berthoz è il risultato di un lungo percorso di ricerca sul tema della percezione e dell'azione realizzato in ambito fisiologico nel tentativo di individuare una chiave interpretativa che giustificasse la capacità degli esseri viventi di elaborare soluzioni semplificative in grado di fronteggiare i differenti livelli di complessità derivanti da situazioni problematiche. Queste soluzioni, che possono essere considerate applicabili all'intera classe dei sistemi complessi adattivi, si configurano, in effetti, come

“principi semplificativi che riducono il numero o la complessità dei processi e permettono di elaborare molto rapidamente informazioni e situazioni, tenendo conto dell'esperienza passata e anticipando il futuro, facilitando la comprensione delle intenzioni senza snaturare la complessità del reale” (Berthoz, 2011, p. 8)¹⁰⁵.

Come afferma lo stesso Berthoz nell'introduzione al suo testo “La Simplexité” (2009), il termine semplessità, nella sua traduzione inglese simplicity, è stato già utilizzato a partire dagli anni Cinquanta in diversi campi disciplinari, dall'economia, alla geologia, al design, come sinonimo di semplicità. Ad esempio, in ambito geologico “The word "simplicity" is used as a measure of structural complexity. In general, high "simplicity" is synonymous with disorder, or structural simplicity, or high entropy” (Goldsmith, 1953)¹⁰⁶.

Come sottolinea Berthoz, invece, “la semplessità non è la semplicità” (p. 8) in quanto quest'ultimo termine implica un'assenza (totale o quasi) di complessità (Gell-Mann, 1995)¹⁰⁷; al contrario, la semplessità “è legata in

¹⁰⁵Berthoz, A. (2011). *La semplessità*. Torino: Codice Edizioni.

¹⁰⁶Goldsmith, J.R. (1953). Simplicity Principle and its relation to "Ease" of Crystallization. *The Journal of Geology* Vol. 61, No. 5 (Sep., 1953), pp. 439-451.

¹⁰⁷Gell-Mann, M. (1995). *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*. New York: Owl Books

modo sostanziale alla complessità” ovvero è “complessità decifrabile, perché fondata su una ricca combinazione di regole semplici”(p. 8)¹⁰⁸.

Partendo da un approccio di natura bio-fisiologica, lo studioso francese afferma che la semplicità è innanzitutto una proprietà degli organismi viventi,

“una necessità biologica comparsa nel corso dell’evoluzione per permettere la sopravvivenza degli animali e dell’uomo sul nostro pianeta: nonostante la complessità dei processi naturali, il cervello deve trovare una serie di soluzioni, e queste soluzioni derivano da principi semplificativi. Esse permettono di elaborare molto rapidamente, in modo elegante ed efficace, situazioni complesse, tenendo conto dell’esperienza passata e anticipando il futuro” (Berthoz, 2011, p. 12)¹⁰⁹.

2.2.1 Le proprietà

In tale scenario, Berthoz descrive le proprietà degli organismi viventi che potrebbero costituire strumenti di semplicità, ovvero pattern di interazione tra le componenti di un sistema che rappresentano la chiave di lettura per l’interpretazione del comportamento dei sistemi viventi. Queste proprietà sono:

- *La separazione delle funzioni e la modularità* che rimanda alla coesistenza, negli organismi viventi, di differenti funzioni che operano in maniera modulare, consentendo la fruizione di schemi adattivi diversi.
- *La rapidità*, indispensabile per l’individuazione, in un ridotto arco di tempo, di pattern di interazione più efficaci rispetto alla tipologia di complessità.

¹⁰⁸Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Op. Cit.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

- *L'affidabilità* che aiuta a ridurre la percentuale di errore nel rilevamento di informazioni aumentando, di conseguenza, le probabilità di successo nella risoluzione di situazioni problematiche.
- *La flessibilità e l'adattamento al cambiamento* è una proprietà che fa riferimento alla capacità di adeguamento degli esseri viventi a situazioni contestuali nuove e impreviste, ricorrendo ad un ventaglio di possibili azioni adattive.
- *La memoria* permette di capitalizzare le esperienze pregresse e di anticipare il futuro.
- *La generalizzazione* rappresenta la possibilità di trasporre funzioni analoghe in contesti diversi, consentendo il fronteggiamento di complessità simili.

2.2.2 I principi

Nella proposta teorica di Berthoz, i principi semplici si configurano come *leggi* o *principi semplificativi*, ovvero elementi regolativi che consentono agli organismi viventi di fronteggiare la complessità dei fenomeni naturali e cognitivi. Tali principi sono:

- *L'inibizione e il principio del rifiuto*, per cui l'attivazione di determinate funzioni dell'organismo richiede l'inibizione di altre, operando una selezione indispensabile a consentire i processi adattivi.
- *Il principio della specializzazione e della selezione: l'Umwelt*, che consente alle funzioni adattive di conservare l'identità di ogni sistema attraverso uno specifico processo di selezione delle informazioni che è influenzato dal proprio Umwelt.
- *Il principio dell'anticipazione probabilistica*, che regola un tipo di funzionamento probabilistico il quale, mediante la capitalizzazione delle

esperienze pregresse, assurge ad una funzione previsionale ed anticipatoria.

- *Il principio della deviazione* consente l'adattamento ricorrendo ad una complessità accessoria che implica un percorso risolutivo non lineare per la risoluzione di situazioni problematiche complesse.
- *Il principio della cooperazione e della ridondanza* favorisce il processo di adattamento attraverso un'operazione di selezione che è regolata da un'attività di valutazione della coerenza delle informazioni derivanti da canali differenti.
- *Il principio del senso* esprime la relazione tra senso ed atto per cui il concetto di semplicità include la nozione di senso: "Elaborare una teoria della semplicità significa dunque elaborare una teoria del senso, ridefinendo questo termine, restituendogli come fondamento l'atto possibile intenzionale o l'atto desiderato" (Berthoz, 2011, p. 22)¹¹⁰.

2.3 La semplicità in didattica

Nel panorama della ricerca educativa, il paradigma della semplicità ha offerto un ulteriore elemento di riflessione che arricchisce l'indagine sulle possibili relazioni ed interconnessioni tra scienze umane e scienze naturali, tra neuroscienze e scienze dell'educazione

Questo rapporto affonda le sue radici negli studi sulla bio-educazione (Debesse & Mialaret, 1974; Frauenfelder & Santoianni, 2002)^{111,112} che hanno individuato nell'interazione tra scienze dure e scienze morbide e nei processi di

¹¹⁰ Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Op. Cit.

¹¹¹ Debesse, M., Mialaret, G. (1974). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: PUF.

¹¹² Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative*. Prospettive di ricerca. Napoli: Liguori.

adattamento dell'individuo all'ambiente uno dei nodi esplicativi della complessità dell'umano (Sibilio, 2012c)¹¹³.

I prodromi dell'approccio bioeducativo sono rintracciabili già nelle teorizzazioni di alcuni studiosi della prima metà del Novecento (Durkheim, 1911; Dewey, 1929; De Bartolomeis, 1953)^{114,115,116}, che sono state sviluppate nei decenni successivi (Visalberghi, 1965; Debesse & Mialaret, 1974)^{117,118} fino ad approdare, agli inizi degli anni Ottanta, al contributo di Elisa Frauenfelder (1983; 1986; 1994)^{119,120,121} che ha avanzato l'ipotesi di una possibile alleanza tra biologia e pedagogia, affidando al sostrato biologico di ogni individuo e all'elemento culturale pari dignità nei processi evolutivi.

Questi studi hanno aperto un nuovo spazio di ricerca che ha indotto il settore didattico e pedagogico a confrontarsi con i criteri del paradigma della complessità, affermando la singolarità di ogni essere vivente, da considerare come organismo autonomo e autopoietico in quanto dotato di una struttura predeterminata geneticamente ma pur sempre aperta all'ambiente. Tale approccio, riconoscendo dunque nell'individuo una sintesi tra natura e cultura, ha contribuito a fondare scientificamente il "principio di educabilità" (Frauenfelder & Santoianni, 2002; Frauenfelder, Santoianni, & Striano, 2004)^{122,123}, sottolineando l'esigenza di orientare l'azione formativa in quanto

¹¹³Sibilio, M. (2012c). "La dimensione semplice dell'agire didattico", in M. Sibilio (a cura di). *Traiettorie non lineari della ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*, Salerno 8-9 Novembre 2012, Lecce: Pensa Editore.

¹¹⁴Durkheim, E. (1911). *L'educazione, la sua natura, la sua funzione*. *Idem, Educazione come socializzazione*, 61-88.

¹¹⁵Dewey, J. (1929). *The quest for certainty* (Vol. 4, pp. 1925-1953). New York: Minton, Balch.

¹¹⁶De Bartolomeis, F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.

¹¹⁷Visalberghi, A. (1965). *I problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.

¹¹⁸Debesse, M., Mialaret, G. (1974). *Traité des sciences pédagogiques*. Op. Cit.

¹¹⁹Frauenfelder, E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.

¹²⁰Frauenfelder, E. (1986). L'improponibile frontiera tra «eredità» ed «ambiente» in educazione, in A. Granese (Ed.), *Destinazione Pedagogica. Itinerari di razionalità educativa*. Pisa: Giardini editori e stampatori.

¹²¹Frauenfelder, E. (1994). *Pedagogia e biologia: una possibile "alleanza"*. Napoli: Liguori.

¹²²Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.

¹²³Frauenfelder, E., Santoianni, F., & Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.

spazio reciproco tra identità biologica e ambiente nel quale si manifesta e si sviluppa il potenziale di educabilità di ciascun individuo (Sibilio, 2016)¹²⁴.

In questa prospettiva, l'elemento esperienziale assume un ruolo fondamentale nella complessa strutturazione genetica evolutiva dell'uomo, configurandosi come un processo adattivo influenzato da predisposizioni individuali, fattori contestuali e ambientali, dinamiche interattive che determinano specifici comportamenti e che riflettono la dimensione culturale nella quale si iscrive l'intenzionalità educativa.

Sulla scia di tali riflessioni, lo studio degli organismi viventi, fornendo un modello raffinato di sistema complesso adattivo, costituisce il presupposto per ipotizzare, a partire dalle suggestioni della semplicità, un nuovo orizzonte della ricerca didattica. In questa visione, infatti, proprio gli organismi viventi possono rappresentare l'unità elementare, la base di partenza per un approccio «bottom-up» che, declinato in ambito didattico, implica studiare il sistema partendo dalle proprietà degli attori che lo costituiscono nella loro interazione e dalla ricerca di regole semplici da utilizzare nella pratica, per fornire descrizioni concrete dei comportamenti emergenti e adeguati strumenti adattivi di fronteggiamento della complessità formativa. Tale approccio, rispetto ad un approccio di tipo «top-down»,

“oltre a recepire la dimensione non formalizzabile dei processi didattici, consente di generare modellizzazioni più aderenti al modo in cui un sistema è realmente organizzato, cogliendo, nell'unicità e nell'irripetibilità di qualsiasi forma di azione didattica, principi comuni che rendano efficace il processo di insegnamento-apprendimento” (Sibilio, 2014a, p. 15)¹²⁵.

In questa prospettiva, la *semplicità* è apparsa, dunque, come un possibile strumento concettuale in grado di suggerire soluzioni e individuare

¹²⁴ Sibilio, M. (2016). Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche. In M. Sibilio (a cura di), *Significati educativi della vicarianza: traiettorie non lineari della ricerca* (titolo provvisorio). Brescia: La Scuola (in corso di pubblicazione).

¹²⁵ Sibilio, M. (2014a). *La didattica semplessa*. Op. Cit.

comportamenti orientati a scardinare la tradizionale impostazione dicotomica tra insegnamento e apprendimento, al fine di decifrare il groviglio inestricabile di conoscenze, ipotesi, interpretazioni, esperienze, credenze insite nell'azione didattica, assumendo, in questo senso, le funzioni di uno sfondo teorico sul quale ipotizzare una nuova formazione docente.

2.3.1 La declinazione didattica della semplicità

L'assunzione di un approccio semplice alla didattica si basa sulla possibilità di considerare, da un punto di vista analogico, il sistema didattico e i sistemi viventi come appartenenti ad un'unica grande classe di sistemi, ovvero i sistemi complessi adattivi. Partendo da questo presupposto, una declinazione didattica della semplicità muove dalla possibilità di estendere al sistema didattico le proprietà e i principi enunciati da Alain Berthoz, al fine di individuare pattern di funzionamento e principi regolatori dell'azione didattica (Sibilio, 2014a)¹²⁶.

Tale proposta teorica, nell'ambito della riflessione sulla formazione docente, sembra poter favorire, nell'insegnante, una consapevole ricognizione degli strumenti e delle regole di adattamento di cui dispone, nell'ottica della costruzione di una professionalità che si sviluppa a partire dalla capacità di ciascun docente di ripercorrere la propria esperienza per trarne insegnamento attraverso l'attivazione di pratiche riflessive che consentono la mobilitazione di risorse personali e contestuali che orientano l'agire professionale in situazione (Le Boterf, 2010)¹²⁷.

Nella poliedrica e multiforme realtà dei contesti scolastici odierni, infatti, ai docenti è richiesto un investimento educativo che si traduca nello sviluppo di differenti ed efficaci strategie di *problem solving* e nel ricorso ad un'organizzazione flessibile, innovativa e non lineare degli itinerari didattici,

¹²⁶ Sibilio, M. (2014a). *La didattica semplice*. Op. Cit.

¹²⁷ Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Op. Cit.

come confermato dalla letteratura scientifica internazionale (Argyris & Schön, 1978; Schön, 1983; Van Manen, 1993; Ghaye & Ghaye, 1998)^{128,129,130,131}.

Le proprietà e i principi semplici potrebbero costituire, in tal senso, un possibile esercizio meta cognitivo volto a “riconoscere all’interno della complessità dei meccanismi cognitivi di percezione e di azione alcune modalità di efficace e sofisticata *semplificazione* dell’agire didattico” (Sibilio, 2012a, p. 334)¹³².

Tale esercizio consentirebbe al docente di rispondere in maniera proattiva agli stimoli contestuali, configurandosi come dispositivo regolativo delle pratiche e delle azioni in esso inscritte (Striano, 2001)¹³³ e rafforzando quella dimensione riflessiva che consente, di fronte a situazioni impreviste e indeterminate in cui non è possibile utilizzare prassi consolidate riferibili ad una “razionalità tecnica” (Schön, 1993)¹³⁴, di generare modalità adattive alternative di risposta in azione.

Nelle prassi quotidiane degli insegnanti, infatti, è spesso riscontrabile una tendenza a focalizzare l’attenzione sui contenuti disciplinari e ad utilizzare modalità di trasposizione didattica che si rivelano lineari, trasmissive e cristallizzate in rigidi stereotipi, senza prendere in considerazione tutte le potenzialità traspositive e di interazione proprie del processo di insegnamento-apprendimento.

Una visione della didattica quale processo che riflette la coesistenza di funzioni e di strumenti (le proprietà semplici) e l’applicazione di regole semplici (i principi semplici), potrebbe stimolare nei docenti lo sviluppo e la

¹²⁸ Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.

¹²⁹ Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

¹³⁰ Van Manen, M. (1993). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ann Arbor, MI: The Althouse Press.

¹³¹ Ghaye, T., & Ghaye K. (1998). *Teaching and learning through critical reflective practice*. London: David Fulton.

¹³² Sibilio, M. (2012a). *Corpo e cognizione nella didattica*. In P. C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di). *L’agire didattico Manuale per l’insegnamento*. pp. 329-347, Brescia: La Scuola

¹³³ Striano, M. *La razionalità riflessiva nell’agire educativo*. Napoli: Liguori.

¹³⁴ Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

valorizzazione delle proprie risorse personali, consentendone un esercizio più flessibile e divergente.

La semplicità in didattica, deviando da azioni stereotipate, scardinando opinioni e destrutturando le routine didattiche, se declinata in esperienze formative inserite nella costruzione delle competenze del docente, potrebbe rivelarsi un'interessante strategia per decifrare e per fronteggiare la complessità, la dinamicità e la pluralità delle situazioni problematiche (Sibilio, 2014a), prefigurando la costruzione di itinerari formativi che forniscano ai docenti modalità traspositive in grado di favorire "l'elaborazione di una percezione guidata dall'intenzione del soggetto, anticipatoria, suscettibile all'adattamento e rapida quando bisogna reagire di fronte a un evento imprevisto" (Berthoz, 2011, p. 79)¹³⁵.

In particolare, nella formazione che precede l'accesso all'insegnamento, la semplicità potrebbe consentire la definizione di un profilo di competenze in grado di utilizzare in forma lineare e non lineare le risorse del docente, mentre, nelle azioni finalizzate allo sviluppo professionale dei docenti che già insegnano, si offrirebbe come una modalità per destrutturare forme rigide e stereotipate della didattica.

¹³⁵ Berthoz, A..(2011). *La semplicità*. Op. Cit.

3. L'HABITUS DEL DOCENTE E LA CULTURA DELL'INCLUSIONE

In uno scenario complesso come quello della società contemporanea, caratterizzata da veloci cambiamenti di natura culturale, sociale e tecnologica, emerge la necessità di formare soggetti che siano in grado di elaborare strategie contestualizzate per risolvere situazioni mutevoli e problematiche. Negli ultimi decenni si è imposta quindi all'attenzione la figura del professionista inteso non soltanto come esperto della pratica, ma soprattutto come figura chiave per l'innovazione, soggetto a cui vengono riconosciute l'autonomia, la responsabilità e un sapere specialistico, ma a cui è richiesta anche la capacità di gestire il proprio processo di professionalizzazione, ovvero

“il costruire un “sapere d'esperienza” continuamente implementabile e da utilizzare in modo flessibile. La sua competenza si alimenta delle risorse maturate in contesti formali, non formali e informali, fortemente connesse e integrate fra loro, che danno origine ad un sapere nascosto, implicito ma di fondamentale importanza” (Magnoler, 2012, p. 68)¹³⁶.

In tale scenario si inserisce il dibattito sulla professionalizzazione degli insegnanti, sollecitati al continuo e necessario adattamento alla varietà di situazioni e contesti nei quali si trovano ad operare, ricorrendo ad azioni didattiche sempre più flessibili e differenziate (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013)¹³⁷.

Alla luce degli attuali orientamenti pedagogici nazionali ed internazionali in materia di inclusione scolastica, infatti, la formazione degli insegnanti assume un ruolo strategico per la costruzione di una professionalità docente che sia in grado di rispondere alla grande eterogeneità dei contesti scolastici

¹³⁶Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus? *Education Sciences & Society*, 2(1).

¹³⁷ Chiappetta Cajola L. C. & Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Op. Cit.

odierni e che possa rinnovarsi nelle sue componenti costitutive, partendo dal presupposto che

“Inclusive education requires teachers to accommodate the needs of a wide range of students within diverse classrooms. It expects that teachers will be prepared to cater for all children in their classes regardless of the learners’ ability, ethnicity, cultural, linguistic or social differences” (Forlin, 2010, p. 247)¹³⁸.

Ciò richiede un’analisi attenta e scrupolosa dei processi conoscitivi e metacoscitivi implicati nell’agire professionale dei docenti, poiché essi rappresentano il modo in cui l’azione didattica si realizza e prende forma sulla base di determinati schemi e dinamiche specifiche che le conferiscono significato.

In tale prospettiva, la professionalità docente assume, dunque, le caratteristiche di una professionalità che si sviluppa a partire dalla capacità dell’insegnante di ripercorrere la propria esperienza per trarne insegnamento attraverso l’attivazione di pratiche riflessive che consentono la mobilitazione di risorse personali e contestuali che orientano l’agire professionale in situazione (Le Boterf, 2010)¹³⁹.

3.1 La dimensione dell’implicito nelle pratiche di insegnamento

Negli ultimi decenni è stato progressivamente riconosciuto il valore formativo di quelle dimensioni dell’azione didattica generalmente non tematizzate dagli insegnanti e prive di una esplicita intenzionalità progettuale, che hanno condotto all’affermazione di uno specifico filone di studi volto ad indagare la cosiddetta dimensione implicita dell’insegnamento al fine di metterne in evidenza le

¹³⁸ Forlin C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London-New York: Routledge.

¹³⁹ Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Op. Cit.

implicazioni e le ricadute sulle pratiche didattiche dei docenti (Polanyi, 1979; Shulman, 1987; Hofer & Pintrich, 1997; Perrenoud, 2001; Mezirow, 2003; Brousseau, 2008)^{140,141,142,143,144,145}.

Questi studi, infatti, si inseriscono in una prospettiva del processo di formazione che vede gli insegnanti sempre più impegnati nel complesso compito di gestione dei processi di insegnamento-apprendimento, compito nel quale rivestono notevole importanza le credenze, le concezioni, gli assunti teorici dai quali gli insegnanti partono e che riguardano i processi cognitivi, lo sviluppo dei percorsi conoscitivi, l'elaborazione delle informazioni e degli stimoli, insomma il loro bagaglio epistemologico che si riflette in modo significativo sul loro agire professionale in termini di progettazione curricolare, di percorsi formativi, di selezione di materiali e strategie didattiche.

L'esplorazione degli elementi impliciti che caratterizzano le pratiche di insegnamento rimanda ad un universo di variabili complesse, sfuggenti, ambivalenti (Perla, 2010)¹⁴⁶, che sono perlopiù tacite in quanto la caratteristica che distingue la conoscenza del pratico da quella del teorico è proprio la sua dimensione implicita.

A partire dall'etimologia del termine, che rinvia al latino *implícitus* da *implicatus*, con il significato di *avviluppare*, *avvolgere*, l'"implicito" infatti si configura come ciò che è compreso e quasi avviluppato in qualcos'altro, deducibile soltanto attraverso ipotesi, allusioni, induzioni, intuizioni.

Calando questo concetto nello specifico campo dell'insegnamento, l'implicito indica "l'insieme dei saperi pratici, orchestrati con particolare competenza traspositiva (magistralità) che sono al cuore di quella sapienza tacita

¹⁴⁰ Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.

¹⁴¹ Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

¹⁴² Hofer B. K. & Pintrich P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Educational Psychology Review* 67(1), 88-140.

¹⁴³ Perrenoud, P. (2001). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.

¹⁴⁴ Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

¹⁴⁵ Brousseau, G. (2008). *Ingegneria didattica ed epistemologia dell'insegnante*. (A cura di) B. D'Amore. Bologna: Pitagora.

¹⁴⁶ Perla L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

dell'insegnante che chiamo, appunto, didattica dell'implicito" (Perla, 2011, p. 121)¹⁴⁷.

Nelle pratiche di ciascun docente, infatti, è rintracciabile una logica che non si lascia cogliere immediatamente, una sorta di *inconscio pratico* (Perronoud, 2001)¹⁴⁸ costituito da una serie di elementi (*habitus*, convinzioni, routines) che solo parzialmente si manifestano in maniera esplicita ma che si riflettono nell'agire quotidiano dell'insegnante, influenzando di fatto i processi di insegnamento-apprendimento.

A tal proposito, gli studi condotti a livello internazionale negli ultimi decenni su questo tema hanno mostrato un particolare interesse verso le epistemologie personali dei docenti intese come

“an identifiable set of dimensions of beliefs, organized as theories, progressing in reasonably predictable directions, activated in context, operating as epistemic cognition” (Hofer, 2001, p. 377)¹⁴⁹.

Questo insieme di conoscenze e credenze situate e distribuite “have been shown to be related to learning in various ways, influence reasoning and judgment throughout our lives, and have implications for teaching” (Hofer, 2001, p. 353) in quanto orientano l'agire didattico del docente, influenzando inevitabilmente sulla performance degli studenti (Sibilio, 2014a)¹⁵⁰.

Le epistemologie personali, dunque, sembrano assumere un ruolo assolutamente centrale nella costruzione dell'*habitus* professionale del docente così come teorizzato da Pierre Bourdieu, ovvero

¹⁴⁷ Perla L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. *Italian Journal of Educational Research*, (6), 119-130.

¹⁴⁸ Perronoud, (2001). Op. Cit.

¹⁴⁹ Hofer B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.

¹⁵⁰ Sibilio, (2014). Op. Cit.

“système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme” (Bourdieu, 1972, pp. 178-179)¹⁵¹.

Bourdieu, infatti, ritiene che le pratiche incorporate, letteralmente, nell'habitus non sono mai frutto di una razionalità consapevole del soggetto, di un'intenzione, ma

“operano invece a un livello che sta al di sotto della coscienza. L'habitus è un operatore di razionalità pratica che trascende la coscienza individuale, anche se rimane aperto all'invenzione e alla creazione soggettiva, le quali aprono la strada al mutamento sociale e ai cambiamenti della storia” (Paolucci, 2009)¹⁵².

In questa prospettiva, è possibile rintracciare nel concetto di habitus le basi generative di una cultura dell'inclusione il cui senso si esprime in un agire didattico orientato a fronteggiare la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento a partire da “rinnovati valori e linguaggi, da nuove conoscenze e credenze, che siano la rappresentazione simbolica della semantica che veicolano” (Aiello et al., 2016, p. 65)¹⁵³.

3.1.1 Il concetto di habitus

La parola *habitus* è la traduzione latina dell'*héxis* aristotelica, termine con il quale il filosofo designa uno stato del carattere morale acquisito, che orienta le nostre percezioni e i nostri desideri. Nella trasposizione in latino del concetto aristotelico, operata da Tommaso d'Aquino, l'habitus assume il significato di

¹⁵¹ Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Op. Cit.

¹⁵² Paolucci, G. (2009). Pierre Bourdieu. Strutturalismo costruttivista e sguardo relazionale. In M. Ghisleni e W. Privitera (a cura di). *Sociologie Contemporanee*. Torino: Utet.

¹⁵³ Aiello P., Sharma U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. Op. Cit.

“disposizione durevole”. Il concetto è stato poi impiegato in ambito sociologico e ripreso dalla corrente fenomenologica, in particolare da Husserl, per il quale l’habitus indica la condotta mentale che si colloca tra le esperienze passate e le azioni poste nel futuro. Al di là delle differenze concettuali che hanno caratterizzato il termine *habitus* nel corso del tempo, è possibile individuare un denominatore comune nel riferimento a qualcosa di acquisito durante l’apprendimento, di costruito storicamente, un qualcosa che “può essere sempre decostruito, trasformato dalla storia” (Bourdieu, 1972)¹⁵⁴.

Questa visione stimola la riflessione sulla natura adattiva dell’habitus, in quanto dimensione dell’essere umano nella quale si sviluppa la capacità di rispondere in maniera flessibile agli stimoli esterni e di adattarsi a contesti e situazioni mutevoli e imprevedibili, capitalizzando le esperienze pregresse e anticipando e preparando l’azione futura:

“*Habitus* generates, without reflection, the patterned ways we interact with the world, that is, our practices that embody both actions and perceptions. There exists a mutually constitutive and therefore reflexive relationship between the structures of the world and the structures of *habitus*. Being exposed to and formed by the world, *habitus* embodies the structures of the world. But, because the *habitus* generates our actions and perceptions, I, the human agent, structure the world itself. *Habitus* therefore constitutes a system of structured dispositions (Lave, 1988) in which the past is constituted in the present. Because *habitus* was formed by the regularities of the world, it is enabled to anticipate these regularities in its conduct. This assures a *practical* comprehension of the world entirely different from the intentional and conscious decoding acts normally attributed to the idea of comprehension. *Habitus* therefore temporizes itself in praxis through a practical mobilization of the past in the very moment it anticipates the future” (Roth & Tobin, 1999, p. 11)¹⁵⁵.

¹⁵⁴Bourdieu (1972). In Paolucci, G. (2009). “Pierre Bourdieu. Strutturalismo costruttivista e sguardo relazionale”. In M. Ghisleni e W. Privitera (a cura di), *Sociologie Contemporanee*. Torino: Utet

¹⁵⁵Roth, W. M., & Tobin, K. (1999). Toward an epistemology of teaching as practice. *Journal of Research in Science Teaching*.

La teoria bourdieusiana dell'*habitus* è frutto di un lungo percorso di elaborazione e di ridefinizione che ha condotto il sociologo francese a precisare e chiarire il concetto nel corso del tempo (Ravaioli, 2002; Sapiro, 2004)^{156,157}. La stratificazione di significati che si è andata sedimentando lungo quattro decenni non pregiudica tuttavia la sostanziale coerenza interna di una teorizzazione che vede nell'*habitus* quel sistema di disposizioni interiorizzate che ha il compito di mediare tra le strutture sociali oggettive e le pratiche dei soggetti.

L'*habitus* è un concetto *disposizionale* che permette a Bourdieu di integrare i concetti strutturalisti, partendo da una visione che “tende a reificare la concezione delle strutture generative sottese (alle astrazioni) e a trattarle come agenti responsabili dell'azione storica o come un potere capace di vincolare l'azione” (Brubaker, 2004)¹⁵⁸.

Molte delle numerose definizioni dell'*habitus* che caratterizzano l'opera bourdieusiana insistono proprio sulla capacità del concetto di esprimere la sintesi dialettica tra esteriorità e interiorità, in quanto: “Sistema durevole e trasferibile di schemi di percezione, di valutazione e di azione, prodotto dal sociale che si istituisce nei corpi”, l'*habitus* è una *struttura strutturata*: possiede, cioè, un legame di dipendenza dal mondo sociale. Ma è anche una *struttura strutturante*, perché “organizza le pratiche e la percezione delle pratiche” (Bourdieu, 1979; 1983, p. 191)¹⁵⁹.

L'*habitus* opera come “principio non scelto di tutte le scelte”, includendo le competenze naturali e le attitudini sociali acquisite durante la socializzazione. Varia quindi a seconda del tempo, del luogo e della distribuzione del potere ed è trasferibile da un ambito all'altro delle pratiche, qualità che spiega la sua coerenza interna, che non viene perduta nel passaggio da un campo all'altro

¹⁵⁶Ravaioli, P. (2002) Tra oggettivismo e soggettivismo. Problemi ed evoluzione della teoria sociale di Bourdieu. In *Rassegna italiana di sociologia*, XLIII(3) : 459-485.

¹⁵⁷Sapiro, G. (2004) *Une liberté contrainte. La formation de la théorie dell'habitus*. In Pinto, L. et al., a cura di, Pierre Bourdieu, sociologue. Paris: Fayard, pp. 49-78.

¹⁵⁸ Brubaker, R. (2004) *Rethinking Classical Theory: the Sociological Vision of Pierre Bourdieu*. In Zolberg, V. e Swartz, D., a cura di, *After Bourdieu* : 25-64.

¹⁵⁹

dell'agire sociale. E' un sistema durevole, ma ciò non significa che sia statico né eterno: le disposizioni sono prodotte socialmente e possono essere erose, contrastate e anche smantellate dall'esposizione a nuove forze esterne. E' sorretto dall'inerzia di ciò che si è stabilito nelle strutture mentali e nel corpo degli agenti attraverso la socializzazione e per questo tende a produrre pratiche che sono fondamentalmente modellate sulle strutture sociali – materiali e mentali – che sorreggono l'ordine sociale. La dipendenza dalle strutture esterne non è meccanica in quanto è possibile che si produca un intervallo tra le determinazioni sedimentate nel passato, che l'hanno prodotto, e le determinazioni del presente, che lo richiamano:

“(Come) storia incorporata, fatta natura, e perciò dimenticata in quanto tale, l'*habitus* è la presenza agente di tutto il passato di cui è il prodotto; pertanto esso è ciò che conferisce alle pratiche la loro *indipendenza relativa* rispetto alle determinazioni esterne del presente immediato. Questa autonomia è quella del passato agito e agente che, funzionando come capitale accumulato, produce storia a partire dalla storia e assicura così la permanenza del cambiamento che rende l'agente individuale un mondo nel mondo. Spontaneità senza coscienza né volontà, l'*habitus* si oppone alla necessità meccanica non meno che alla libertà riflessiva, alle cose senza storia delle teorie meccanicistiche non meno che ai soggetti “senza inerzia” delle teorie razionaliste” (Bourdieu, 2005, p. 90)¹⁶⁰.

In contrapposizione all'approccio strutturalista, dunque, la teoria dell'*habitus* afferma che l'attore sociale costruisce il mondo sociale impiegando gli strumenti incorporati dalla costruzione cognitiva. Ma asserisce anche, contro il costruttivismo, che questi strumenti sono essi stessi dati dal mondo sociale. L'*habitus* fornisce così, al tempo stesso, sia un “principio di socializzazione” che un principio d'individuazione: di socializzazione in quanto le nostre categorie di giudizio e di azione, che provengono dalla società, sono condivise da tutti coloro che sono soggetti alle stesse condizioni sociali e agli stessi condizionamenti; di

¹⁶⁰Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando Editore.

individuazione perché ogni persona, avendo un'unica traiettoria e una sola collocazione nel mondo, interiorizza un'originale combinazione di schemi.

Di grande interesse è il modo in cui Bourdieu inquadra, nella teoria dell'*habitus*, la riflessione relativa all'inconsapevolezza della progettualità inscritta nelle pratiche. Bourdieu ritiene, infatti, che le pratiche incorporate – letteralmente – nell'*habitus* non siano mai frutto di una razionalità consapevole del soggetto, di un'*intenzione*, né di un progetto. Le competenze pratiche acquisite nell'azione e per l'azione operano invece a un livello che sta *al di sotto della coscienza*. Come “corpo socializzato”, o “storia fatta corpo” (Bourdieu, 1982), l'*habitus* è un operatore di razionalità pratica *che trascende la coscienza individuale*, anche se rimane aperto all'invenzione e alla creazione soggettiva, le quali aprono la strada al mutamento sociale e ai cambiamenti della storia (Paolucci, 2009)¹⁶¹.

3.1.2 L'inconscio pratico

Sulla scia delle suggestioni derivanti dal concetto di *habitus* teorizzato da Bourdieu, nell'ultimo decennio Perrenoud (1996) ha evidenziato il ruolo fondamentale che le concezioni, gli schemi, le *routines* rivestono nella pratica professionale, traducendosi in comportamenti, in particolare quando le risposte agli stimoli del contesto devono essere fornite in tempo reale, come accade in ambito didattico-educativo. In effetti, lo studioso svizzero sottolinea che:

“pour mettre en œuvre méthodes et procédures, on recourt à des ressources cognitives qui ne sont pas des savoirs, ni même des métaconnaissances, mais des *schèmes de pensée*, autrement dit des schèmes de raisonnement, d'interprétation, de création d'hypothèses, d'évaluation, d'anticipation, de décision. Ces schèmes permettent d'identifier les savoirs pertinents, de les trier, combiner, interpréter,

¹⁶¹ Paolucci, G. (2009). Pierre Bourdieu. Strutturalismo costruttivista e sguardo relazionale. Op. Cit.

extrapoler, différencier pour faire face à une situation singulière” (Perrenoud, 1994, p. 2)¹⁶².

Secondo Perrenoud, dunque, le modalità attraverso le quali gestiamo le informazioni, analizziamo le situazioni e prendiamo decisioni sono riconducibili alla presenza di schemi di pensiero di cui non percepiamo che l'effetto (Perrenoud, 1996)¹⁶³, richiamando una nozione di schema che affonda le sue radici nelle teorizzazioni di Jean Piaget e nel successivo contributo di Vergnaud. Nella visione piagetiana, infatti:

“Nous appellerons *schèmes* d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action” (Piaget, 1973, pp. 23-24)¹⁶⁴ ;

o ancora, secondo Vergnaud, lo schema si configura come

“l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée. C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est à dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire” (Vergnaud, 1990, p. 136)¹⁶⁵.

In questa prospettiva, la nozione di habitus così come proposta da Bourdieu (1980)¹⁶⁶, generalizza il concetto di schema, in quanto identifica l'insieme dei nostri schemi percettivi, valutativi, di pensiero e di azione. Grazie

¹⁶² Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European journal of teacher education*, 17(1-2), 45-48.

¹⁶³ Perrenoud P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 1996, pp. 181-208, 3e éd. 2001.

¹⁶⁴ Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard (Coll. Idées).

¹⁶⁵ Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10. n° 23, pp. 133-170.

¹⁶⁶ Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.

a questa “struttura strutturante” siamo in grado di fronteggiare una grande varietà di situazioni, in quanto gli schemi consentono al soggetto di adattare marginalmente la propria azione alle caratteristiche contestuali:

“Lorsque l’adaptation est mineure ou exceptionnelle, il n’y a pas en général d’apprentissage, on reste dans la zone de flexibilité de l’action. Lorsque l’adaptation est plus forte, ou se reproduit dans des situations semblables, la différenciation et la coordination de schèmes existants se stabilisent, créant de nouveaux schèmes. L’habitus s’enrichit et se diversifie” (Perrenoud, 1996, p. 2)¹⁶⁷.

3.1.3 Convinzioni, credenze, opinioni

L’habitus, in quanto concetto che si sostanzia di elementi “taciti”, “non visibili” che rappresentano l’impalcatura sulla quale si innestano “*les schèmes de pensée*” (Perrenoud, 1994)¹⁶⁸, è direttamente collegato ai processi di microregolazione delle azioni. Nello specifico delle pratiche didattiche, la microregolazione si riferisce all’esigenza di trovare un equilibrio tra differenti tensioni per cui l’insegnante è chiamato a regolare il proprio agire didattico in ragione della complessità emergente dall’interazione di molteplici elementi e dalle situazioni prodotte dall’incontro di diverse soggettività in un dato contesto.

In questa prospettiva, l’habitus sembra costituire, dunque, la matrice di una dimensione implicita dell’essere umano che si traduce in specifiche disposizioni ad agire, in quanto “parte delle pratiche che resta oscura agli occhi dei loro stessi produttori è l’aspetto attraverso cui esse sono oggettivamente adattate alle altre pratiche e alle strutture del cui principio di produzione sono esse stesse il prodotto” (Bourdieu, 2003, p. 222)¹⁶⁹.

¹⁶⁷Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Op. Cit.

¹⁶⁸ Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. Op. Cit.

¹⁶⁹ Bourdieu P. (2003). Per una teoria della pratica. In P. Bourdieu (a cura di) Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila. Milano: Raffaello Cortina, pp. 171-326.

Dal momento che questa dimensione implicita sembra avere una ricaduta più forte sull'agire didattico rispetto alle teorie esplicite (Perla, 2010)¹⁷⁰, si rivela di fondamentale importanza indagare gli elementi taciti (convinzioni, opinioni, credenze, valori) che orientano le pratiche didattiche dei docenti affinché questi ultimi possano dare un nuovo e più inclusivo senso al loro agire professionale.

In tale ottica, appare lecito partire da una definizione delle convinzioni degli insegnanti, intese come “gli atteggiamenti, i valori, le teorie e le supposizioni riguardo all'insegnamento e all'apprendimento che gli insegnanti si costruiscono nel tempo e che portano con sé in classe” (Richards, 1994b)¹⁷¹.

Le convinzioni, che per loro natura sono caratterizzate da un grado più o meno alto di soggettività, costituiscono un sistema di idee e valori profondamente radicati nella personalità, in cui si inserisce un elemento di ulteriore complessità nel momento in cui consideriamo i diversi livelli di consapevolezza sia da parte del singolo individuo che da parte delle persone con cui entra in contatto (Fig. 1; cfr. Luft 1969; Richards 1994a)^{172,173}:

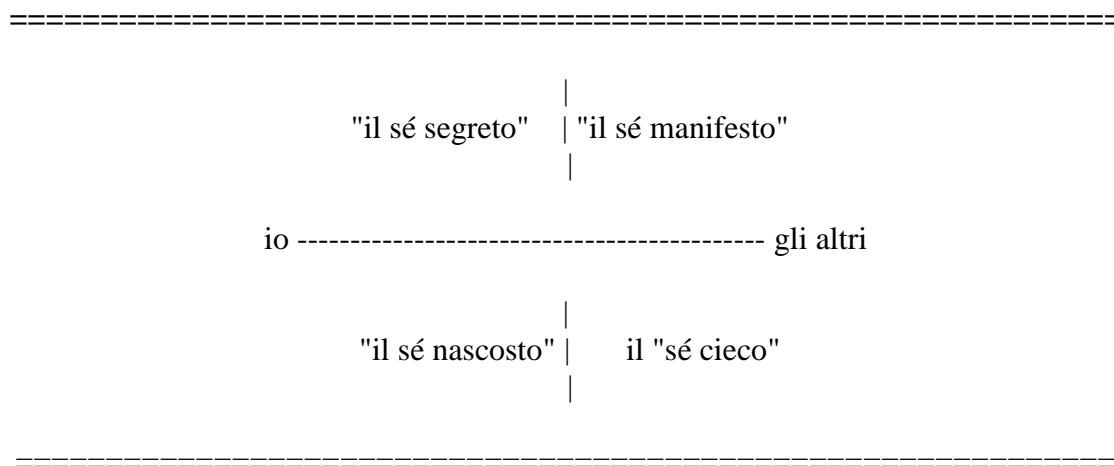


Fig. 1 - Livelli di consapevolezza delle convinzioni

¹⁷⁰ Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Op. Cit.

¹⁷¹ Richards, J. (1994b). The Sources of Language Teachers' Instructional Decisions. *Perspectives*, XX (2), 5-22.

¹⁷² Luft, J. (1969). *Of Human Interaction*. New York: National Press Books.

¹⁷³ Richards, J. (1994a). "L'insegnamento Linguistico in una Prospettiva "Riflessiva"" in Mariani, L. (ed.) *L'Autonomia nell'Apprendimento Linguistico*. Firenze: La Nuova Italia/LEND.

- il “sé manifesto” è costituito da tutto ciò di cui sono consapevole riguardo a me stesso e di cui anche gli altri sono a conoscenza;
- il “sé segreto” comprende ciò che è a conoscenza di me stesso ma non degli altri, in quanto non posso (o non voglio) renderlo “pubblico”;
- il “sé cieco” include tutto ciò di cui gli altri sono consapevoli ma che sfugge alla mia coscienza;
- la zona più “oscura” è costituita dal “sé nascosto”, che rimanda a ciò di cui né io né gli altri abbiamo coscienza (Mariani, 2000)¹⁷⁴.

Le convinzioni non costituiscono dunque un sistema strettamente individuale ma, al contrario, rappresentano, nella complessità dei livelli di consapevolezza, un legame essenziale tra il proprio “sé” e il mondo circostante, una sorta di filtro attraverso il quale il soggetto interpreta e conferisce senso al mondo circostante.

Attraverso le convinzioni, dunque, è possibile percepire e reinterpretare le esperienze; ma queste percezioni e reinterpretazioni non sono neutre: evocano solitamente sentimenti e reazioni, piacere o dispiacere, accettazione o rifiuto. Questi *sentimenti* sono spesso accompagnati da un giudizio o da una *valutazione*: possiamo esprimere accordo o disaccordo, approvazione o disapprovazione. Da qui scaturisce la formazione dei relativi atteggiamenti che vanno poi a condizionare le nostre decisioni e, infine, le nostre azioni (Ridley, 1997; Mariani, 2012)^{175,176}.

Strettamente collegato al concetto di convinzione è quello di credenza, il cui ruolo nell’agire didattico dei docenti è stato riconosciuto e analizzato ampiamente dalla letteratura scientifica degli ultimi decenni (Fang, 1996)¹⁷⁷. Il concetto di credenza è stato oggetto, nel tempo, di un lungo dibattito

¹⁷⁴ Mariani, L. (2000). Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del "curriculum nascosto". *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXIX, No. 5, 2000.

¹⁷⁵ Ridley, J. (1997). *Developing Learners' Thinking Skills*. Dublin: Authentik.

¹⁷⁶ Mariani, L. (2012). Il lato nascosto della competenza: Le convinzioni e gli atteggiamenti negli apprendimenti linguistici. *Lingua e Nuova Didattica*, XLI (5), pp. 116-126.

¹⁷⁷ Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.

relativamente alla sua possibile sovrapposizione con il concetto di conoscenza. Alcuni studiosi (Richardson, 1996; Murphy e Mason, 2006)^{178,179} hanno operato una distinzione tra i due costrutti, sostenendo che la conoscenza dipende da una “condizione di verità” o da una prova che ne determini la condizione d'essere, mentre la credenza si basa su una verità che appartiene individualmente a chi l'afferma.

Per quanto concerne il ruolo delle credenze nell'agire didattico dei docenti, numerosi studi hanno messo in luce come esse abbiano un forte impatto sul modo di insegnare e organizzare la classe da parte degli insegnanti (Calderhead, 1996; Kagan, 1992; Nespor, 1987)^{180,181,182}, in quanto elemento connaturato nella dimensione implicita delle pratiche di insegnamento (Marland, 1995)¹⁸³. Secondo Pajares (1992)¹⁸⁴ l'agire sulle credenze per provocarne il cambiamento è un processo molto difficile se si considerano credenze che sono state consolidate dal tempo, mentre credenze più recenti sono maggiormente malleabili; infatti, gli insegnanti elaborano le loro credenze a partire dalla loro storia personale, modificandole poi nel corso della loro esperienza professionale e attraverso le relazioni con gli studenti. Anche Richardson (1996) conferma questa duplice natura delle credenze asserendo che le credenze degli insegnanti sono il frutto dell'unione tra la storia personale come studenti e le esperienze maturate nell'ambito della formazione e nella pratica professionale, mettendo in evidenza l'importanza di agire sulla formazione iniziale dei docenti per modificare eventuali credenze prima che queste si strutturino. Più recentemente

¹⁷⁸ Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.

¹⁷⁹ Murphy, P.K., & Mason, L. (2006). Changing Knowledge and Beliefs. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.)(pp. 305-324). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

¹⁸⁰ Calderhead, J. (1996). Teacher beliefs and knowledge. In D.C. Berliner, & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.

¹⁸¹ Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

¹⁸² Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

¹⁸³ Marland, P. W. (1995). Implicit Theories of Teaching. In L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher* (2nd ed.) (pp. 131-136). Oxford, UK: Pergamon Press.

¹⁸⁴ Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Richardson e Fallona (2001)¹⁸⁵ hanno rilevato come la questione della gestione della classe sia strettamente legata agli obiettivi e alle credenze degli insegnanti, traducendosi nella pratica quotidiana. Gli autori affermano che la comprensione della gestione della classe da parte di un insegnante aumenta quando viene compreso il livello di autenticità in cui questi esprime le proprie credenze, i propri obiettivi, le modalità di trasposizione didattica.

Dalle ricerche condotte in tale ambito emerge dunque come le credenze siano legate a diversi elementi che ne influenzano lo studio (Rimm-Kaufman et al., 2006)¹⁸⁶: sono basate sul giudizio personale, guidano l'agire degli insegnanti, riflettono le conoscenze personali legate alla professionalità e alla cultura di appartenenza, diventano più strutturate con l'aumentare dell'esperienza in classe, possono rappresentare un ostacolo al cambiamento delle pratiche didattiche, sono sottoposte a valutazione e possono quindi guidare il pensiero e l'azione.

3.1.4 Gli atteggiamenti

Un altro costrutto sul quale la ricerca in ambito educativo ha recentemente focalizzato l'attenzione è quello degli atteggiamenti in quanto elemento che orienta l'agire didattico quotidiano influenzando inevitabilmente le pratiche educative dei docenti.

L'atteggiamento è definibile come *“a disposition to respond favourably or unfavourably to an object, person, institution, or event”* (Ajzen, 1998, p. 4), che per natura si rivela maggiormente malleabile rispetto ai tratti personali. Dal momento che si tratta di un costrutto inaccessibile all'osservazione diretta, è possibile inferire l'atteggiamento da risposte verbali e non verbali che possono

¹⁸⁵ Richardson, V., & Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 705-728.

¹⁸⁶Rimm-Kaufman, S.E., Storm, M.D., Sawyer, B.E., Pianta, R.C., & La Paro, K.M. (2006). The teacher Beliefs Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141-165.

essere suddivise in tre sottogruppi: cognizione, affetto e conazione (Ajzen, 1998). Le risposte verbali di natura cognitiva si riferiscono alle credenze, alle convinzioni e ai pregiudizi; le risposte verbali affettive sono legate alle opinioni, ai pregiudizi e agli stereotipi; infine, l'impegno, le inclinazioni comportamentali e le intenzioni assunti nell'affrontare una situazione o un argomento sono esempi di risposte conative verbali. La ricerca sugli atteggiamenti solitamente ricorre a questa forma di risposta, dal momento che risposte di tipo non verbale, come le espressioni facciali e le reazioni fisiche, sono maggiormente difficili da valutare e l'informazione che veicolano è sovente più indiretta (Ajzen, 1998). Le credenze, invece, possono essere definite come la componente cognitiva, mentale degli atteggiamenti e, quindi, esprimono il pensiero di una persona circa un oggetto. Ciò che un individuo crede non rappresenta necessariamente la realtà dei fatti, ma riflette una verità soggettiva (Aiello et al., 2016)¹⁸⁷.

Per quanto riguarda lo specifico della ricerca sugli atteggiamenti, gli studi condotti in ambito psico-sociale hanno determinato un nutrito dibattito scientifico che, da quasi un secolo, produce riflessioni e teorie inerenti a questo specifico campo di ricerca (Fiorucci, 2014)¹⁸⁸.

Lo studio degli atteggiamenti rivela la sua importanza in quanto aiuta la comprensione delle svariate strategie di relazione che le persone adottano nel momento in cui entrano in contatto col mondo esterno. Essi sono elementi fondamentali per la comprensione del comportamento sociale e il suo principale strumento di previsione. Innanzitutto, gli atteggiamenti si rivelano essenziali nell'organizzazione delle esperienze attraverso l'elaborazione delle informazioni provenienti dal contesto sociale, assolvendo in tal senso un'importante funzione conoscitiva (Katz, 1960; Katz e Stotland, 1959; Bagozzi, 1999)¹⁸⁹. Altra funzione svolta è quella ego-difensiva; è probabile che le persone scelgano di

¹⁸⁷ Aiello P., Sharma U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 15, n. 1, pp. 64-87.

¹⁸⁸ Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n.1.

¹⁸⁹ Katz, D., (1960). "The functional approach to the study of attitudes", *Public Opinion Quarterly*, vol. 24.

adottare quegli atteggiamenti in grado di garantire un buon livello di controllo nei confronti dell'ansia generata da eventuali conflitti interni (Katz, 1960; Katz e Stotland, 1959)¹⁹⁰, proteggendole quindi dal fallimento o evitando l'esposizione al ridicolo sociale (Bagozzi, 1999)¹⁹¹. Gli atteggiamenti assolvono anche una funzione adattiva che consente di monitorare e regolare le risposte e gli stimoli provenienti dall'ambiente, sotto forma di punizioni e ricompense (Katz; 1960; Katz e Stotland, 1959). Lo studio degli atteggiamenti è dunque finalizzato alla comprensione del loro ruolo nell'azione umana, in quanto elementi che influenzano la dimensione intenzionale e i meccanismi decisionali, configurandosi come un importante oggetto di studio (Grappi, 2011)¹⁹² anche in ambito educativo e formativo.

La definizione generale di atteggiamento, ormai comunemente accettata, identifica una tendenza psicologica dell'individuo che si esprime in un processo di valutazione di una specifica entità (Eagly & Chaiken, 1993)¹⁹³. L'atteggiamento è il risultato di un processo cognitivo, quindi di un processo mentale, inerente l'acquisizione e l'elaborazione di informazioni e conoscenze.

Le due caratteristiche principali che distinguono l'atteggiamento dagli altri costrutti psicologici sono individuabili nella sua natura di tendenza che si esprime in un processo di valutazione di un'entità specifica. Guardare all'atteggiamento come ad una tendenza significa quindi attribuire al costrutto la caratteristica di stato interno all'individuo, con la proprietà di perdurare per un certo tempo (Eagly & Chaiken, 1993)¹⁹⁴, includendo nella definizione sia gli atteggiamenti che vengono acquisiti dall'individuo e immagazzinati nella memoria per lunghi periodi, sia gli atteggiamenti che permangono per periodi più brevi (Eagly & Chaiken, 1993).

¹⁹⁰ Katz, D., Stotland E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In Koch S. (ed.), *Psychology: a study of science*. New York: McGraw-Hill.

¹⁹¹ Bagozzi, R.P. (1999). *Atteggiamenti Intenzioni Comportamento. L'analisi e la previsione dell'agire individuale in ambito psicosociale ed economico*. Milano: Franco Angeli.

¹⁹² Grappi, S. (2011). L'atteggiamento come indicatore della condotta dell'individuo. *Sinergie Italian Journal of Management*, (73-74), 395-419.

¹⁹³ Eagly A.H., Chaiken S. (1993). Attitude structure and function. Op. Cit.

¹⁹⁴ Eagly A.H., Chaiken S. (1993). Attitude structure and function. Op. Cit.

Affermare che l'atteggiamento si manifesta tramite un processo valutativo significa sostenere che l'individuo si trova ad attribuire valenza positiva o negativa ad una certa entità. La componente valutativa si identifica, quindi, in ogni tipologia di risposta che renda evidente il senso dell'atteggiamento. Le risposte valutative si distinguono, infatti, per direzione e intensità. Ogni risposta valutativa può distinguersi a seconda della direzione positiva o negativa che assume e dell'intensità più o meno elevata della medesima.

L'atteggiamento, quindi, crea un ponte di collegamento tra l'individuo e l'ambiente esterno tramite un processo di valutazione che permette di conservare un certo grado di coerenza tra le conoscenze del soggetto, gli stimoli provenienti dall'esterno e i comportamenti che egli adotta.

Nel corso del tempo numerosi autori hanno fornito interessanti contributi allo studio dell'atteggiamento. La visione che considera l'atteggiamento come una tendenza psicologica espressa in un processo di valutazione rivolto verso una specifica entità si è affermata nel recente periodo, riuscendo a riassumere gli elementi centrali del costrutto emersi nel corso del tempo.

Il primo contributo rilevante proviene dai lavori di Thomas e Znaniecki (1918)¹⁹⁵, i quali offrono una definizione di atteggiamento come processo mentale individuale che determina le risposte del soggetto verso il mondo sociale. In tale definizione l'atteggiamento viene determinato a partire dallo scambio che interviene tra l'individuo come singolo e l'ambiente sociale in cui è inserito. In tale prospettiva, emerge la duplice natura dell'atteggiamento come processo sociale e, al contempo, individuale. Nella definizione di Allport (1935)¹⁹⁶, l'atteggiamento è uno stato mentale di predisposizione ad agire, costituito nel corso dell'esperienza e in grado di esercitare influenza sul

¹⁹⁵Thomas W.I., Znaniecki F.W. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.

¹⁹⁶Allport G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.

comportamento. In tale ottica, viene sottolineato il legame tra atteggiamento e comportamento e viene altresì introdotta la dimensione valutativa del concetto.

A partire dagli anni '60, gli autori appartenenti alla scuola neo-comportamentista considerano l'atteggiamento non alla pari di un processo psicologico, bensì come una variabile ipotetica della quale si deducono l'intensità e la valenza positiva o negativa a partire dal tipo di risposte verbali o comportamentali del soggetto. Le ricerche, quindi, si concentrano sull'analisi dei comportamenti; da tali osservazioni viene inferito l'atteggiamento del singolo nei confronti di un'entità. Focalizzare lo studio sul comportamento significa riconoscere l'esistenza di antecedenti che determinano tale comportamento, antecedenti che possono solo essere dedotti dalle osservazioni empiriche delle azioni che l'hanno provocato.

La corrente di pensiero neo-comportamentista rimane essenzialmente fedele alle impostazioni teoriche di base del comportamentismo, condividendo la centralità delle relazioni stimolo-risposta al fine di comprendere l'agire umano; al contempo però introduce nelle analisi lo studio di alcuni concetti interni alla mente del soggetto, non direttamente osservabili, operando la prima forma di distacco che porterà all'affermarsi della scuola cognitivista, che riconoscerà per la prima volta l'importanza dei processi mentali del singolo, seppur inserendoli come variabili intervenienti nello schema stimolo-risposta.

I modelli a cui pervengono gli studiosi appartenenti a questa scuola costituiscono il primo tentativo di offrire una visione multidimensionale dell'atteggiamento. In questo filone di studi si inseriscono i contributi di autori quali Krech e Crutchfield (1948)¹⁹⁷, Katz e Stotland (1959)¹⁹⁸ e Rosenberg e Hovland (1960)¹⁹⁹. Le rappresentazioni modellistiche che ne risultano considerano l'atteggiamento come una variabile intermedia, che si interpone tra

¹⁹⁷ Krech, D., Crutchfield R.S., (1984). *Theory and problems of social psychology*. New York: McGraw-Hill.

¹⁹⁸Katz, D., Stotland E., (1959). *A preliminary statement to a theory of attitude structure and change*. Op. Cit.

¹⁹⁹Rosenberg, M. J., Hovland C. I., (1960). *Cognitive, Affective and Behavioural Components of Attitudes*. In Rosenberg M. J., Hovland C. I. (Eds.). *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.

stimoli e risposte. Tali schemi teorici di riferimento, riconosciuti come modelli tripartiti, studiano l'atteggiamento come disposizione espressa da un insieme di risposte di tre tipi: cognitive, affettive e comportamentali. Secondo questa prospettiva, parte integrante del concetto di atteggiamento è l'inclusione delle evidenze empiriche riguardanti i comportamenti reali. Nella realtà dei fatti, tuttavia, questa assunzione non sempre si verifica, poiché si verificano situazioni in cui gli elementi cognitivi e valutativi non sono legati coerentemente al comportamento conseguente.

La distinzione tra elementi cognitivi, affettivi e comportamentali viene riproposta alla fine degli anni '60, nel passaggio da un approccio comportamentista ad uno cognitivista che produce uno spostamento del focus dallo studio del comportamento all'analisi dei processi mentali che lo sottendono. L'attenzione si concentra sui processi mentali in grado di spiegare il comportamento, abbandonando quindi la prospettiva stimolo-risposta che aveva caratterizzato gli approcci precedenti. Di conseguenza, l'atteggiamento non è più analizzato come "variabile interveniente", bensì come "variabile primitiva" inscritta nei processi interni del singolo e costituita da elementi di differente natura.

L'idea che l'atteggiamento si realizzi attraverso processi mentali è stata sviluppata da vari autori (Greenwald, 1968; Breckler, 1993; Zanna e Rempel, 1988)^{200,201,202} che ne hanno sottolineato la dimensione valutativa riconducibile ad informazioni cognitive, affettive e comportamentali: i tre tipi di antecedenti sottintendono tre differenti processi psicologici. In queste rappresentazioni teoriche si osserva ancora una forte influenza esercitata dalle prime concettualizzazioni tripartite fornite dalla scuola comportamentista, influenza

²⁰⁰ Greenwald, A.G., Brock, T.C., Ostrom, T.M. (1968). *Psychological foundations of attitudes*. New York: Academic.

²⁰¹ Breckler, S.J. (1993). Emotion and Attitude Change. In Lewis M., Haviland J.M. *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.

²⁰² Zanna, M.P. & Rempel, J.K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In Bar-Tal D., Kruglanski A.W. (eds.), *The social psychology of knowledge*. Cambridge: University Press.

che si manifesta nell'inclusione di evidenze relative al comportamento nella struttura dell'atteggiamento.

Successivamente, Assael (1995)²⁰³ ribadisce la presenza di tre classi di antecedenti nella formazione dell'atteggiamento distinte a seconda del processo psicologico sottostante, sostituendo però alla variabile relativa alle evidenze comportamentali quella attinente alle intenzioni di agire, intese come le manifestazioni di atteggiamento che più si avvicinano al comportamento vero e proprio.

La teoria dell'aspettativa-valore sviluppata da Rosenberg (1956)²⁰⁴ rappresenta il primo tentativo di fornire una determinazione di atteggiamento completamente autonoma rispetto alle concettualizzazioni appartenenti alla scuola comportamentista. Abbandonando l'idea che l'atteggiamento sia fondato anche su evidenze relative all'agire del singolo, l'autore considera la struttura dell'atteggiamento costituita da soli processi psichici. Rosenberg giunge a delineare una struttura unidimensionale del costrutto, considerandolo alla stregua di una valutazione complessiva dei vari attributi pertinenti all'oggetto di atteggiamento.

Tale prospettiva si basa sulla convinzione che le alternative prese in considerazione dall'individuo siano multi-attributo (Rosenberg, 1956). L'individuo, quindi, mette in atto un processo di compensazione (Fishbein, 1980)²⁰⁵: gli attributi negativi vengono compensati da quelli positivi per giungere ad un risultato "unico" per ogni alternativa. Il modello multi-attributo teorizzato da Rosenberg ha l'obiettivo di misurare l'atteggiamento nei confronti di un oggetto e pertanto rappresenta solo una prima approssimazione per affrontare il problema della previsione del comportamento.

²⁰³ Assael, H. (1995). *Consumer Behaviour and Marketing Action*, Ohio: South-Western College Publishing.

²⁰⁴ Rosenberg, M.J. (1956). Cognitive structure and attitudinal affect. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 53.

²⁰⁵ Fishbein, M. (1980). A Theory of reasoned action: some applications and implications. In Howe H., Page M. (eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1979*, the University of Nebraska Press, Lincoln, NB.

Fishbein, pur partendo anch'egli da una visione monodimensionale dell'atteggiamento, sposta l'attenzione dalle caratteristiche dell'oggetto in sé alle conseguenze pratiche della loro presenza negli oggetti di valutazione, tendendo all'analisi del comportamento vero e proprio. L'autore, infatti, sostiene la centralità delle sole credenze salienti, vale a dire delle convinzioni comunemente condivise dalle persone relativamente all'entità oggetto di atteggiamento, al fine di una corretta valutazione del costrutto (Fishbein & Ajzen, 1975)²⁰⁶.

In conclusione, le definizioni date nel corso degli ultimi anni hanno raggiunto un sostanziale accordo nel ritenere l'atteggiamento un orientamento psicologico complessivo, esprimibile in termini di valutazione positiva o negativa, relativo ad una determinata entità e caratterizzato da una certa durata (Petty, Priester Wegener, 1994; Peter & Olson, 1996)^{207,208}. In tale ottica, dunque, l'atteggiamento costituisce l'elemento di raccordo tra le conoscenze di base del soggetto, l'ambiente esterno e il comportamento.

Secondo la Teoria della pianificazione del comportamento, versione più recente della Teoria dell'azione ragionata, le persone formano i propri atteggiamenti attraverso un processo bifasico nel quale tre fattori (atteggiamenti, norme soggettive e percezione di controllo) si combinano per influenzare le intenzioni, le quali poi, a loro volta, determinano il comportamento.

Da questa breve analisi relativa ad alcuni elementi che sostanziano la dimensione dell'implicito delle pratiche d'insegnamento (Perla, 2011)²⁰⁹ emerge dunque l'esigenza, per la ricerca in ambito didattico-pedagogico, di indagare tale dimensione affinché il docente, attraverso un'attività di riflessione e di mobilitazione delle risorse personali, professionali e contestuali, sia in grado di regolare in azione il processo di insegnamento-apprendimento e gestire la

²⁰⁶ Fishbein, M., Ajzen, I., (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: an introduction to theory and research*. MA: Addison-Wesley.

²⁰⁷ Petty, R.E., Priester J.R., Wegener D.T. (1994). Cognitive processes in attitude change. In Wyer R.S., Srull T.K., *Handbook of Social Cognition*, vol. 2. Hillsade, NJ: Lawrence Erlbaum.

²⁰⁸ Peter, J. P., & Olson, J. C. (1996). *Understanding consumer behaviour*. Irwin Professional Publishing.

²⁰⁹ Perla, L. (2011). *La ricerca didattica sugli impliciti d'aula*. Op. Cit.

propria traiettoria formativa in ragione dei propri bisogni formativi e di quelli degli studenti (Rossi, Rivoltella, 2012)²¹⁰.

3.2 Una visione *semplessa* dell'Umwelt come base e presupposto dell'intersoggettività

Le suggestioni derivanti dal paradigma della semplicità proposto da Alain Berthoz hanno stimolato la ricerca in ambito didattico a riflettere sui meccanismi che sottendono le dinamiche di insegnamento-apprendimento, che si configurano come processi di adattamento il cui sviluppo si realizza nella *umwelt* dei soggetti impegnati nell'esperienza formativa. La didattica, dunque, in una visione sistemica, complessa e adattiva, rappresenta un'attività in grado di ricavare uno spazio comune di interazione tra le differenti *umwelten* degli attori coinvolti nel processo (Aiello et al., 2013)²¹¹.

Come sottolinea lo stesso Berthoz, infatti, “ogni organismo trova una serie di semplificazioni anche in funzione del proprio *Umwelt*, cioè in funzione dei propri rapporti personali con l'ambiente, del proprio posto nel corso dell'evoluzione” (Berthoz, 2011, p.12)²¹². Secondo lo studioso francese, infatti, gli esseri umani *creano mondi* in funzione dei propri bisogni per cui “nel corso dell'evoluzione, sono comparsi meccanismi che permettono di adattare il repertorio delle informazioni pertinenti in funzione degli scopi, dei desideri, delle credenze di ciascuno di noi in ogni istante” (p. 32).

Tale impostazione rivela la sua straordinaria importanza nell'ambito di una riflessione sull'Umwelt dei docenti e sull'agire didattico di questi ultimi in quanto costruttori di mondi la cui Umwelt può essere ampliata in ragione dell'adattamento.

²¹⁰Rivoltella, P.C. & Rossi, P.G. (eds) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Op. Cit.

²¹¹Aiello, P., Di Tore, S., Di Tore, P.A. (2013). *Didactics and “Simplexity”: Umwelt as a Perceptive Interface*. EDUCATION SCIENCES & SOCIETY, p. 27-35.

²¹² Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Op. Cit.

3.2.1 Il concetto di Umwelt

Il concetto di *Umwelt* è stato introdotto in ambito biologico dall'etologo estone Jakob von Uexküll, il quale, attraverso lo studio delle differenti tipologie di esseri viventi, ha suggerito che «organismi di specie diverse, pur vivendo nello stesso spazio, si muovono in ambienti *diversi*, perché diversi sono i tratti del mondo che ciascun organismo è portato a riconoscere come segnale biologicamente rilevante» (De Carolis, 2004, p. 237)²¹³. In questa prospettiva, l'*Umwelt* include il mondo delle cose nell'ambiente, il mondo percepito, i segnali emessi sia dal soggetto che dagli oggetti e le azioni che possono essere eseguite da ciascuna specie. Nello specifico, l'*Umwelt* comprende il significato degli oggetti per ciascun soggetto, nella misura in cui partecipano nelle relazioni di sopravvivenza e nelle relazioni sociali del soggetto.

L' *Umwelt*, difatti, non è un semplice punto di vista alternativo dell'identico sfondo ambientale ma è lo spazio determinato dall'organismo stesso nel quale si trova concretamente situato. Questo spazio non obbedisce alle identiche regole dell'osservatore umano ma è costitutivamente organizzato in una modalità radicalmente differente, tanto da essere un mondo *invisibile* e *sconosciuto* al quale possiamo accedere solo indagando le attività dell'organismo e interpretandone la significatività. Il mondo nel quale le varie specie sono effettivamente situate, in definitiva, è una *Umwelt realmente* differente poiché organizzata, percepita e tradotta mediante la biologia interna della specie.

Nella visione di von Uexküll, il rapporto fra azione dell'ambiente e contro-azione dell'animale viene interpretato nei termini di una reciproca complementarietà tra una soggettività dotata di strumenti di percezione e di azione e un ambiente o mondo individuale (*Umwelt*) che costituisce il supporto di specifici segni 'portatori di significato' per le diverse specie animali:

²¹³ De Carolis, M. (2004). *La vita nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Bollati Boringheri.

“Senza ricondurre l’interazione organismo-ambiente ad un paradigma esplicativo di tipo evoluzionista (il progressivo adattamento selettivo dell’animale all’ambiente), von Uexkull concepisce la forma come una sorta di *a priori* strutturante al tempo stesso la vita interiore, la soggettività dell’animale così come il mondo individuale, l’ambiente esperito e ‘costruito’ da questa soggettività” (Bertolini, 2002, p.2)²¹⁴.

L’*Umwelt* si configura, dunque, come ambiente dal punto di vista di qualcuno/qualcosa che vi è compreso, un *mondo-per-me* rispetto al *mondo-in-sé* indicato con il termine *Welt*.

Umwelt è anche il termine utilizzato da Rom Harré per indicare “the socially meaningful physical environment in which we live” (Harré, 1993, p.151)²¹⁵. Consiste non soltanto di un tempo euclideo ma dell’architettura e delle regole che costituiscono lo spazio fisico ed influenzano le azioni umane all’interno della situazione. A tal proposito, lo studioso propone una interessante riflessione relativa all’esistenza di un *Umwelt* macro che può generare dei micro *Umwelten*:

“The possibility of various kinds of disparities between the *Umwelten* of human individuals, small groups and the human species as a whole, must be taken into account (...) when we consider the way that the human *Umwelt* can grow or shrink over time. The common region I will call the Macro-*Umwelt* and the various limited regions the Micro-*Umwelten*.

There are two worlds inhabited by human beings with two species of *Umwelten*:

- a. the physical universe: the material *Umwelt* comprises those regions of the *Welt* that are available to human perception and manipulation, enhanced by “engineering” advances.
- b. the socio-cultural universe: the socio-cultural *Umwelt* comprises those regions of the socio-cultural *Welt* that are available to human beings through their skill in symbolic interactions, enhanced by the possibility of learning the customs of exotic

²¹⁴ Bertolini, M. (2002). Soggettività e *Umwelt*: La monadologia animale di Jacob von Uexkull. *ITINERA – Rivista di filosofia e di teoria della arti e della letteratura*.

²¹⁵ Harré, R. (1993). *The social being* (2nd edition). Oxford: Blackwell Publishers.

cultures and the languages of foreigners. Each cultural-linguistic system makes available a different Micro-Umwelt that may or may not intersect with other Micro Umwelten” (Harré, 2012, pp. 26-27)²¹⁶.

Calando il concetto di Umwelt nell’ambito dei processi di insegnamento-apprendimento facendo riferimento, nello specifico, alla figura del docente, è possibile affermare che questo termine

“is a combination of the social meanings and the physical context, which allows the teachers to ‘go on’ faced with new situations as changes occur which they only have partial control” (Trapani, 2002, p. 10)²¹⁷.

Le relazioni che si instaurano nel sistema didattico, infatti, generano una forma di negoziazione di significati, condizionata dalle possibilità di azione di cui dispone il soggetto.

Alain Berthoz, come evidenziato in precedenza, propone una visione in cui il soggetto esperisce il proprio mondo guidato da una serie di principi semplificativi che ottimizzano il processo di percezione–azione, in quanto

“Ciascuna specie agisce in funzione del proprio *Umwelt*. Si può generalizzare quest’idea e applicarla alle funzioni cognitive e alla decisione in generale. La presa di decisione implica la scelta delle informazioni del mondo pertinenti rispetto ai fini dell’azione (...)La selezione non è indotta unicamente in un rapporto stimolo-risposta, ma si iscrive in una prospettiva dove un organismo vivente autorganizzato, autonomo, proietta sul mondo le proprie intenzioni e le proprie ipotesi” (p. 18)²¹⁸.

Tale impostazione richiama le riflessioni di Perrenoud relativamente all’habitus quale insieme di schemi di percezione, valutazione, pensiero e azione, ovvero in quanto struttura strutturante generatrice di pratiche (Bourdieu,

²¹⁶ Harré, R. (2012). Approaches to realism. *Studia Philosophica Estonica*, 5(2), pp. 23-35.

²¹⁷ Trapani (2002). Teachers' umwelten in a middle school.

²¹⁸ Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Op. Cit.

1972) grazie alla quale “nous sommes capables de faire face, au prix d’accommodations mineures, à une grande diversité de situations quotidiennes” (Perrenoud, 1996, p. 2).

In questa visione, in effetti, l’habitus

“traduit simplement notre capacité de fonctionner “sans savoir”, dans une routine économique ou pour faire face aux urgences du quotidien. Cela ne signifie nullement que nous fonctionnons sans savoirs, sans représentations de la réalité passée, actuelle, virtuelle, souhaitable, sans théories des phénomènes auxquels nous sommes confrontés et que nous souhaitons maîtriser. Dans toute action complexe, même en situation d’urgence ou dans le cadre d’une routine, nous manipulons des informations, des représentations, des connaissances personnelles, des savoirs sociaux” (Perrenoud, 1996, pp. 10-11)²¹⁹.

In tale prospettiva, dunque, il docente si configura quale soggetto epistemico che nel processo di trasposizione didattica ricorre costantemente ad una *riflessione-in-azione* che gli consente, a partire da un “canovaccio d’intervento” (Tochon, 1992)²²⁰, di fronteggiare situazioni complesse e impreviste, tenendo conto dell’esperienza passata e, in questo modo, anticipando il futuro (Berthoz, 2009)²²¹.

²¹⁹ Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Op. Cit.

²²⁰ Tochon, F. (1992). À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 99 (2), pp. 89-113.

²²¹ Bertoz, (2009). *La simplicité*. Op. Cit.

PARTE II

LA RICERCA

4. PRESENTAZIONE DEL LAVORO DI RICERCA

4.1 Premessa

Il progetto di ricerca nasce nell'ambito dell'attività di formazione *La scuola di tutti e ciascuno: un percorso riflessivo-attivo per la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi*, di cui all'ex Decreto del Ministro n. 821 dell'11 ottobre 2013, rivolta a docenti curricolari e ad insegnanti di sostegno delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado della Campania, e promossa dal Centro Territoriale di Supporto - Istituto Comprensivo Statale "Cariteo-Italico" di Napoli in collaborazione con il Gruppo di Lavoro Regionale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, l'Università degli Studi di Napoli "Federico II" e l'Università degli Studi di Salerno.

Il corso si è offerto come opportunità irrinunciabile per rafforzare la collaborazione tra le università e gli istituti scolastici di ogni ordine e grado, delineando uno scenario per la condivisione di conoscenze e per il confronto su metodi e approcci che possano promuovere l'affermazione di principi e pratiche inclusive nei contesti scolastici.

Il paradigma teorico dell'inclusione, infatti, rappresenta oggi la grande sfida che le agenzie educative nazionali ed internazionali sono chiamate a raccogliere e fronteggiare. La politica educativa italiana, nello specifico, ha accolto la proposta della *full inclusion* traducendola in una serie di azioni normative volte a promuovere i processi di inclusione, al fine di garantire il successo formativo *di tutti e ciascuno* (UNESCO, 2000; Indicazioni nazionali, 2012).

Con tale finalità la ricerca educativa, negli ultimi anni, si è adoperata per individuare strategie e fornire strumenti che possano garantire una trasformazione sostenibile delle istituzioni scolastiche a livello globale e locale e

che siano orientati alla creazione di un ambiente inclusivo che *non lasci indietro nessuno* (No Child Left Behind Act, 2001; D.M. 27 dicembre 2012).

Recenti ricerche internazionali suggeriscono che l'interiorizzazione da parte degli insegnanti di valori inerenti la diversità e l'uguaglianza dei diritti si rivela un aspetto fondamentale per un approccio educativo realmente inclusivo; tale aspetto è fortemente legato anche all'insieme di credenze, conoscenze e competenze che quotidianamente orientano l'agire didattico di ciascun docente (Avramidis & Norwich, 2002)²²².

Recependo tali riflessioni, l'intento di questo percorso formativo è stato quello di creare le condizioni necessarie all'attivazione di un processo sostenibile e duraturo, attraverso la proposta di un approccio critico-riflessivo guidato che si è affiancato ai contenuti teorici ed alle attività in presenza previste dalle indicazioni presenti nella Lettera di invito a candidatura per attività di formazione ex Decreto del Ministro n. 821 dell'11 ottobre 2013, arricchendo il percorso formativo delle suggestioni emergenti dalla pratica riflessiva (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). La finalità del corso era quella di offrire ai docenti l'opportunità di:

- ✓ riflettere sulle credenze e i valori che caratterizzano la loro pratica;
- ✓ esplorare nuovi percorsi che forniscano suggerimenti e indicazioni utili al proprio agire didattico;
- ✓ costruire alleanze strategiche in grado di fronteggiare la natura complessa che caratterizza i contesti scolastici odierni.

Tra novembre 2014 e marzo 2015, circa 450 docenti in servizio nelle province di Avellino, Benevento, Caserta e Salerno, hanno partecipato all'attività di formazione, strutturata in una parte on line di 18 ore e una parte in presenza di 12 ore, e finalizzata ad aprire un confronto per una condivisione di significati sui principi dell'inclusione, sulle strategie e sulla metodologie volte a

²²² Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a re-view of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

favorire il successo formativo di tutti e di ciascuno, sull'uso delle tecnologie per una didattica inclusiva. Le lezioni in presenza, di taglio operativo-laboratoriale, si sono tenute in 17 scuole della rete dei Centri Territoriali per l'Inclusione distribuiti nelle quattro province campane; i partecipanti, costituiti principalmente da Referenti BES, Referenti DSA e Funzioni Strumentali, sono stati divisi in gruppi che variavano tra le 20 e le 30 persone.

In tale contesto, si inserisce la ricerca realizzata mediante la somministrazione di un questionario che ha consentito di effettuare un'indagine descrittiva delle opinioni, degli atteggiamenti e delle preoccupazioni verso l'inclusione dei docenti partecipanti.

4.2 Obiettivo della ricerca

La letteratura scientifica internazionale (Woodcock, Hemmings & Kay, 2012; Sharma et al., 2008; Avramidis & Norwich, 2002; Miller & McCoy, 2000)^{223,224,225,226} evidenzia che il successo di un approccio educativo inclusivo è fortemente influenzato dalla dimensione implicita delle pratiche d'insegnamento, ovvero dalla sfera di valori, credenze, convinzioni possedute dai docenti relativamente ai concetti di inclusione e disabilità.

Dagli studi condotti su questo specifico tema, peraltro, è emerso che in Paesi in cui l'inclusione di studenti con disabilità nelle scuole comuni è un processo recente, gli insegnanti mostrano atteggiamenti negativi e maggiori

²²³ Woodcock, S., Hemmings, B. & Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 1.

²²⁴ Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.

²²⁵ 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.

²²⁶ Miller, E. M., & McCoy, L. (2000). Teacher Attitudes Towards Inclusion. *DOCUMENT RESUME*, 66.

preoccupazioni verso un approccio scolastico inclusivo (Sharma et al., 2006; Sharma, Ee, Desai, 2003)^{227,228}.

A partire da questo dato e dalle suggestioni derivanti dalle ricerche condotte in tale ambito, l'obiettivo dello studio è stato quello di esplorare le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti italiani verso l'educazione inclusiva, dal momento che l'Italia è stato uno dei primi Paesi a promuovere l'integrazione delle persone con disabilità nei contesti scolastici ordinari.

In particolare, l'indagine svolta si configura come uno studio pilota che mira, da un lato, a stimolare la riflessione sulle modalità di strutturazione dei percorsi formativi per i docenti finalizzati a favorire l'inclusione e, dall'altro, a fornire una versione tradotta e validata della Scala SACIE-R (*Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised*), che misura le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti relativamente all'educazione inclusiva, che sia utilizzabile per ricerche future nell'ambito della formazione docente, al fine di promuovere una didattica inclusiva nei contesti scolastici italiani.

4.3 Background della ricerca

La realizzazione di una scuola inclusiva richiede, in prima istanza, una rinnovata cultura didattica che recepisca non soltanto le riflessioni derivanti dalla ricerca scientifica, dagli orientamenti pedagogici e dalle indicazioni fornite dai documenti a livello nazionale ed internazionale, ma che sappia riconoscere la centralità del ruolo degli insegnanti, quali agenti strategici dei processi di

²²⁷ Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.

²²⁸ Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning*, 24(2), 207–217.

inclusione sociale e scolastica (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013)²²⁹; ciò richiede di fornire loro gli strumenti concettuali, prassici e valoriali necessari per rendere questi ultimi «sicuri e competenti nell'insegnamento a soggetti che presentano molteplici esigenze» (OMS, 2011, p. 222)²³⁰.

A tal proposito, l'interessante filone di ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti verso il principio di inclusione (Avramidis & Norwich, 2002; Booth & Ainscow, 2002; MacFarlane & Marks Woolfson, 2013)^{231,232,233} suggerisce che il successo di un'educazione inclusiva necessita sia dell'acquisizione di competenze che rendano sostenibile il percorso verso l'inclusione, sia dell'interiorizzazione dei valori della diversità e dell'uguaglianza dei diritti.

Lo studio internazionale in materia di inclusione condotto da Avramidis & Norwich nel 2002, infatti, ha evidenziato che, nonostante il 65 % dei più di 10.000 insegnanti intervistati in vari paesi del mondo abbia dichiarato di condividere la logica dell'inclusione, solo circa il 30% ritiene di aver ricevuto una formazione adeguata o di possedere le competenze o le risorse necessarie e appropriate per realizzarla. La ricerca, infatti, sottolinea che *la resistenza all'inclusione è notevolmente minore quando gli insegnanti hanno ricevuto una formazione specifica* (Avramidis & Norwich, 2002). Molti insegnanti intraprendono la professione avendo scarsa comprensione del concetto di inclusione e senza aver avuto la reale opportunità di interagire con le persone con disabilità o con bisogni speciali durante il percorso di formazione (Booth et al., 2003)²³⁴.

²²⁹ Chiappetta Cajola L. C. & Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Op. Cit.

²³⁰ WHO (2011). *World Report on Disability*. Op. Cit.

²³¹ Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. Op. Cit.

²³² Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Op. Cit.

²³³ MacFarlane, K. & Marks Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behaviour toward the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.

²³⁴ Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (Eds.). (2003). *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge.

Tali sollecitazioni richiamano l'attenzione sull'esigenza di considerare l'educazione inclusiva non come estensione dell'educazione speciale, ma come approccio radicale ai processi di insegnamento-apprendimento che non dipenda dalla sola identificazione di particolari forme di disabilità o difficoltà (Allan, 2003)²³⁵. L'approccio inclusivo richiede infatti un ripensamento della formazione degli insegnanti che tenga conto dei principi fondanti della logica inclusiva (Florian & Rouse, 2009)²³⁶ affinché lo sviluppo di pratiche inclusive efficaci non si limiti solo all'accrescimento delle competenze e delle conoscenze degli insegnanti, ma riconsideri le opinioni, gli atteggiamenti e le credenze dei docenti nei confronti delle differenze individuali, del rapporto con la disabilità, agendo sul loro senso di efficacia e sulla dimensione valoriale.

Alla luce di tali riflessioni risulta interessante la proposta della *European Agency for Development in Special Needs Education* (2012) che, come descritto precedentemente, si pone l'obiettivo di individuare le competenze essenziali, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti e i valori necessari ed utili affinché i docenti esercitino la professione in ambienti scolastici inclusivi, a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni o dal tipo di scuola in cui si andrà ad insegnare, e prendendo in considerazione tutte le forme di diversità (EADSNE, 2012)²³⁷.

A partire dall'individuazione, nel documento, dei quattro valori ritenuti fondamentali per la realizzazione di ambienti scolastici inclusivi, è importante sottolineare che le aree di competenza relative al primo valore (*Valutare la diversità dell'alunno: la differenza tra gli alunni è una risorsa e una ricchezza*) fanno riferimento proprio alle "Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione" e alle "Opinioni personali sulla differenza di apprendimento" (p. 13).

²³⁵ Allan, J. (2003). *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

²³⁶ Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.

²³⁷ EADSNE (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Op. Cit.

In particolare, per quanto concerne la sfera dei comportamenti e delle convinzioni personali relativamente alla prima area di competenza (“Opinioni personali sull’integrazione scolastica e sull’inclusione”), il Profilo indica che:

- “l’istruzione si basa sull’adesione al principio di uguaglianza, il rispetto dei diritti umani e dei valori democratici;
- l’integrazione scolastica è una riforma sociale non negoziabile;
- l’integrazione scolastica e la qualità nell’istruzione non possono essere considerati aspetti separati;
- l’accesso all’istruzione dell’obbligo in classi comuni non basta; partecipazione significa che tutti gli alunni devono essere impegnati in attività di apprendimento utili ed importanti per loro” (p. 13).

In riferimento alla conoscenza e alla comprensione per questa area di competenza, il documento include:

- “concetti e principi teorici e pratici a favore dell’integrazione scolastica in contesti globali e locali;
- un ampio sistema culturale e politico in cui operano le istituzioni scolastiche e che influenza l’integrazione scolastica. I docenti devono comprendere la possibile forza e debolezza dei sistemi scolastici in cui operano;
- l’inclusione è un approccio educativo valido per tutti gli alunni e non solo per coloro che sono qualificati come portatori di handicap/diverse esigenze educative e didattiche e possono essere a rischio di esclusione dalle opportunità educative e scolastiche;
- il linguaggio dell’integrazione e della diversità e le implicazioni della diversa terminologia per descrivere, identificare e catalogare gli studenti;
- l’inclusione si delinea in termini di presenza (accesso all’istruzione), partecipazione (qualità dell’esperienza di

apprendimento) e conseguimento (dei risultati educativi e del successo scolastico) di tutti gli studenti” (p. 14).

Infine, le competenze ritenute essenziali e le capacità da sviluppare per la prima area di competenza fanno riferimento alla dimensione implicita dell’insegnamento, che si sostanzia di convinzioni, credenze, atteggiamenti che influiscono sulle pratiche quotidiane del docente, per cui quest’ ultimo, come suggerito nel Profilo, dovrebbe:

- “esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri comportamenti e quanto questi incidono sulle azioni personali;
- impegnarsi ad assumere sempre comportamenti che rispettano la privacy;
- essere empatico alle diverse esigenze degli alunni;
- modellare i rapporti sociali usando un linguaggio appropriato verso gli studenti e le parti interessate” (p. 14), sviluppando:
- “capacità di ricostruire la storia educativa di un alunno al fine di comprendere meglio la situazione e il contesto attuale;
- “strategie che preparano i docenti a sfidare atteggiamenti non inclusivi e a lavorare in diverse situazioni” (p. 14).

Sulla scia delle indicazioni fornite dal Profilo, è lecito dunque affermare che “il necessario punto di partenza per l’esplorazione delle competenze degli insegnanti per l’inclusione degli alunni è la sfera valoriale” (p. 29) in quanto la dimensione epistemica costituisce e sostanzia quella operativa, per la quale si configura come una cornice di riferimento irrinunciabile, uno “spazio percepito, vissuto e concepito” (Berthoz, 2011)²³⁸ che rappresenta il bagaglio epistemologico dell’insegnante.

²³⁸ Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Op. Cit.

4.4 Ricognizione della letteratura scientifica sulle opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti verso l'inclusione

Numerosi studi hanno indagato gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'educazione inclusiva (Forlin, Jobling, & Carroll, 2001; Loreman, 2002; Subban & Sharma, 2006)^{239,240,241}. Tali studi hanno evidenziato che gli atteggiamenti possono orientare l'agire didattico quotidiano e influenzare le pratiche educative dei docenti, in quanto, se questi ultimi mostrano un atteggiamento negativo nei confronti dell'educazione inclusiva, saranno presumibilmente meno predisposti all'implementazione di strategie didattiche inclusive.

L'esplorazione e l'analisi degli atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione si è rivelato pertanto uno dei principali elementi predittivi del successo delle politiche educative inclusive (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, 2010)^{242,243}.

La letteratura scientifica attesta, infatti, che l'efficacia delle pratiche inclusive è fortemente influenzata dai sentimenti/opinioni dei docenti rispetto alla natura della disabilità e alla percezione del proprio ruolo nel supportare studenti con bisogni educativi speciali (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009)²⁴⁴.

L'esperienza pregressa e la conoscenza o il contatto con la disabilità sono fattori strettamente collegati agli atteggiamenti positivi degli insegnanti verso

²³⁹ Forlin, C. Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *The Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38

²⁴⁰ Loreman, T. (2002). Teacher Education and Inclusion. Paper presented at the XIIIth World Congress of Inclusion International, Melbourne, Australia.

²⁴¹ Subban, P. & Sharma, U (2006) Teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.

²⁴² Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. Op. Cit.

²⁴³ Forlin, C. (2010) (Eds.). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Op. Cit.

²⁴⁴ Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.

l'inclusione (Burke & Sutherland, 2004)²⁴⁵. Un atteggiamento apprensivo e preoccupato da parte di un docente può determinare fenomeni di esclusione piuttosto che processi inclusivi (Sharma, Forlin, & Loreman, 2008)²⁴⁶. Al contrario, insegnanti che mostrano atteggiamenti positivi verso l'inclusione tendono ad utilizzare strategie didattiche che incontrano gli stili cognitivi e le differenze individuali (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Forlin & Chambers, 2011)^{247,248}. Per tale ragione, è possibile affermare che una maggiore esplorazione degli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione può favorire la strutturazione di ambienti di apprendimento inclusivi (Ross-Hill, 2009)²⁴⁹.

Per quanto concerne le preoccupazioni, sebbene non risolvibili nella sola formazione specifica, le ricerche evidenziano una correlazione negativa con l'efficacia didattica nei processi di inclusione. In particolare i dati raccolti lasciano intravedere una maggiore disponibilità dell'insegnante a approfondire il proprio impegno per gli studenti disabili o con BES nella progettazione di curricula inclusivi in relazione alle proprie percezioni di competenza e/o di opinioni e atteggiamenti positivi verso la disabilità.

Diversi studi condotti in ambito internazionale hanno infatti evidenziato che la maggior parte delle preoccupazioni dei docenti sono legate alla loro mancanza di competenze per realizzare una didattica realmente inclusiva e alla mancanza di risorse e strumenti che possano incontrare e valorizzare le differenze individuali (Agbenyega, 2007)²⁵⁰. Inoltre, la letteratura scientifica evidenzia una correlazione negativa e significativa tra gli atteggiamenti dei

²⁴⁵ Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163–172.

²⁴⁶ Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.

²⁴⁷ Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379.

²⁴⁸ Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17–32.

²⁴⁹ Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198.

²⁵⁰ Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41–56. Retrieved from: http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html

docenti e le loro preoccupazioni, in quanto i docenti che mostrano atteggiamenti tendenzialmente positivi verso l'inclusione rivelano livelli minori di ansia e preoccupazione e viceversa (Changpinit, Greaves, and Frydenberg, 2007)²⁵¹.

In uno studio recente, Forlin e Chambers (2011)²⁵² hanno ulteriormente approfondito tali aspetti, indagando quanto l'esperienza diretta con la disabilità e la conoscenza delle politiche educative locali possa influire sugli atteggiamenti e le preoccupazioni di docenti in formazione iniziale.

Dalla ricerca condotta in Australia, Canada, Hong Kong e Singapore, infatti, è emerso che, a fronte del numero crescente di studenti disabili che frequentano le *regular schools*, la mancanza di una formazione adeguata è stata ritenuta dagli insegnanti stessi una barriera alla realizzazione dell'inclusione scolastica, generando nei docenti un forte senso di inadeguatezza (Sharma et al., 2006)²⁵³. Tale studio ha evidenziato, tra l'altro, un alto grado di disagio da parte dei docenti nei confronti delle persone con disabilità, nonché un alto grado di ansia/preoccupazione relativa all'implementazione di pratiche educative inclusive. I livelli di disagio e preoccupazione si innalzano nei territori asiatici, in cui le pratiche inclusive rappresentano un fenomeno relativamente nuovo, mentre diminuiscono in Canada e Australia, dove il processo di inclusione dei soggetti con disabilità all'interno delle classi comuni viene realizzato da più di due decenni ed è sostenuto e promosso da specifiche e costanti politiche educative. In questi Paesi, infatti, anche i percorsi predisposti per la formazione docente riflettono, nella strutturazione dei contenuti e dei percorsi, l'esigenza di fornire agli insegnanti le conoscenze e le competenze necessarie alla

²⁵¹ Changpinit, S., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2007). Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators, The 1st International Conference on Educational Reform, Mahasarakham University, Thailand. Retrieved from <http://www.icer.msu.ac.th/ICER2007/paper/CI03.pdf>

²⁵² Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. Op. Cit.

²⁵³ Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93. Retrieved from <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com>.

realizzazione di contesti scolastici realmente inclusivi (Sharma, Ee, Desai, 2003)²⁵⁴.

La ricerca, infatti, mette in evidenza la stretta relazione che intercorre tra la conoscenza delle politiche educative del proprio paese e le opinioni e gli atteggiamenti dei docenti in formazione rispetto alle pratiche inclusive (Sharma et al., 2006)²⁵⁵.

Per quanto riguarda il contesto italiano, gli studi condotti, seppur ancora pochi, hanno fornito risultati interessanti sulla relazione tra atteggiamenti, opinioni e pratiche e l'integrazione scolastica e sociale. Nello specifico, nell'ambito di una ricerca condotta dalla Libera Università di Bolzano (LUB) e sostenuta dalla Società Italiana di Pedagogia Speciale (Ianes, Demo & Zambotti, 2010), il cui obiettivo era quello di raccogliere dati sulle opinioni relativamente all'integrazione scolastica e al livello di efficacia di 3230 insegnanti e di altre figure professionali in merito ad una specifica situazione d'integrazione, è stato operato un confronto tra i risultati ottenuti e i dati provenienti da uno studio svolto nello stesso periodo dalla Fondazione Giovanni Agnelli (FGA). Quest'ultimo aveva previsto la somministrazione di un questionario sulle opinioni e sulle aspettative di 7700 insegnanti neoassunti in ruolo in varie regioni d'Italia rispetto all'insegnamento in classi integrate (Ianes, Demo & Zambotti, 2010). I risultati emersi dalle due ricerche hanno evidenziato un atteggiamento positivo verso l'integrazione, in quanto oltre il 90% dei docenti coinvolti (95,2% [LUB]; 91,6% [FGA]) crede che questa influisca significativamente sul clima socio-affettivo della classe ed è d'accordo nel ritenere che l'integrazione favorisca la crescita professionale (93,8% [LUB]; 90,5% [FGA]).

Allo stesso tempo, però, i dati hanno evidenziato anche la presenza di alcune preoccupazioni, in particolare tra gli insegnanti con più esperienza, in

²⁵⁴Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. Op. cit.

²⁵⁵Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. Op. Cit.

merito all'effettiva implementazione dell'integrazione scolastica, mentre in relazione alle opinioni sui vantaggi di apprendimento che l'integrazione porta all'intera classe, i neoassunti si sono dimostrati maggiormente scettici rispetto ai colleghi con più esperienza (Ianes, Demo & Zambotti, 2010)²⁵⁶.

²⁵⁶ Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.

5. DISEGNO DI RICERCA

5.1 La procedura

Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione, in presenza e in forma rigorosamente anonima, di un questionario e la successiva analisi dei dati. I formatori hanno distribuito il questionario a tutti i docenti presenti durante il primo incontro laboratoriale previsto dall'attività di formazione, che si è tenuto nei mesi di dicembre 2014 e di gennaio 2015.

5.2 Il campione

Il campione utilizzato per lo studio comprende i partecipanti all'attività di formazione descritta precedentemente, realizzata dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania in collaborazione con l'Università degli Studi di Salerno; si tratta di un campione di convenienza costituito da 437 docenti curricolari ed insegnanti di sostegno in servizio presso le scuole di ogni ordine e grado delle quattro province campane di Salerno, Caserta, Avellino e Benevento.

I partecipanti, molti dei quali ricoprono ruoli inerenti ai temi della disabilità e dei Bisogni Educativi Speciali in quanto Referenti BES, Referenti DSA e Funzioni Strumentali, sono stati suddivisi in gruppi che variavano tra le 20 e le 30 persone.

5.3 Lo strumento

L'efficacia di un questionario è legata ai criteri di scientificità con cui è predisposto e agli obiettivi della ricerca in cui viene adoperato, nell'ottica di un approccio rigoroso e coerente (Aiello, 2012)²⁵⁷.

A partire da tali considerazioni, il questionario è stato suddiviso in due sezioni: una prima parte riguardante i tratti d'identità personale e professionale dei partecipanti; una seconda parte costituita dalla scala SACIE-R (*Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised*), che misura le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti relativamente all'educazione inclusiva.

Una volta ottenuto il consenso da parte degli autori, la scala è stata tradotta in lingua italiana, prestando particolare attenzione ai contenuti degli *items* affinché si adattassero al contesto del nostro Paese.

La scelta dello strumento è stata guidata da quanto riportato in letteratura relativamente allo studio degli atteggiamenti che si avvale, principalmente, della tecnica delle scale (*scaling*) ossia un insieme di procedure messe a punto per misurare concetti complessi e non direttamente osservabili (Fiorucci, 2014)²⁵⁸.

Una scala, infatti, si configura, come un insieme coerente di elementi che sono considerati indicatori di un concetto più generale. Tale tecnica è particolarmente utile nella misura degli atteggiamenti in quanto l'unità d'analisi è l'individuo, il concetto generale è un atteggiamento (credenze di fondo non rilevabili direttamente) e i concetti specifici sono le opinioni (espressione empiricamente rilevabile di un atteggiamento) (Corbetta, 1999)²⁵⁹.

²⁵⁷ Aiello, P. (2012). *Metodi e strumenti della ricerca didattica sul corpo in movimento*. Lecce: Pensa.

²⁵⁸ Fiorucci, A. (2014). *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*. Op. Cit.

²⁵⁹ Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

5.3.1 Tratti di identità personale e professionale

La prima sezione, costituita da domande di tipo quali-quantitativo su sesso, su fascia d'età, su tipologia ed anni di servizio, su istruzione e formazione, su corsi di aggiornamento professionale, ha avuto un duplice obiettivo: da un lato, delineare il profilo personale e professionale dei docenti partecipanti alla ricerca; dall'altro, indagare le possibili correlazioni tra questi fattori e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione.

5.3.2 La Scala SACIE-R

Lo studio pilota presentato in questa sede si è avvalso dell'utilizzo della versione revisionata della scala SACIE, predisposta dagli studiosi Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. nel 2006 con l'intento misurare le percezioni dei docenti in formazione iniziale sulla base di tre costrutti psicometrici ritenuti fondamentali per la promozione dell'educazione inclusiva.

Nello specifico, tali costrutti fanno riferimento alla misurazione delle opinioni o dei livelli di adeguatezza nell'interazione con persone disabili; alla misurazione della disponibilità ad accogliere alunni con bisogni educativi speciali; alla misurazione delle preoccupazioni legate all'implementazione di pratiche educative inclusive (Sharma, Forlin, Loreman, Earle, 2006).

Nella sua prima versione, la scala SACIE era articolata in 19 items, che sintetizzavano i 60 items derivanti dalle tre scale preesistenti. Queste ultime erano la scala degli atteggiamenti verso l'educazione inclusiva (*Attitudes Towards Inclusive Education Scale* ATIES; Wilczenski, 1992), una versione modificata della scala relativa all'interazione con persone con disabilità (*Interaction with Disabled Persons* IDP, Forlin et al., 2001; Gething, 1991, 1994) e la scala sulle preoccupazioni verso l'educazione inclusiva (*Concerns about Inclusive Education Scale* CIES; Sharma, Desai, 2002).

Una ricerca condotta precedentemente utilizzando questi tre differenti strumenti (Sharma et al., 2006, 2008) aveva messo in evidenza la necessità di adoperare una scala più sintetica e pratica in grado di tenere conto dei diversi aspetti relativi alle convinzioni dei docenti rispetto all'approccio inclusivo.

Con tale finalità, i 60 items originali delle scale IDP, ATIE e CIES sono stati ridotti a 19 attraverso tecniche di riduzione statistica dei dati, basate su una rassegna di dati internazionali coadiuvata da valutazioni formulate da una commissione di esperti internazionali nell'ambito dell'educazione inclusiva.

Come affermano gli autori della scala (Forlin et al., 2011)²⁶⁰, il processo di revisione della prima versione della SACIE si è articolato in quattro fasi:

- un primo livello di validazione con la scala composta da 19 items;
- la revisione della scala e la riduzione degli items da 19 a 15;
- l'aggiunta di 8 nuovi items per verificare la validità e migliorare l'affidabilità del fattore relativo agli atteggiamenti;
- la riduzione finale e la validazione della scala a 15 items.

La versione revisionata della scala è stata validata utilizzando 542 insegnanti in formazione iniziale provenienti da nove istituzioni distribuite in quattro differenti Paesi, ovvero Hong Kong, Canada, India e Stati Uniti (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011).

I tre fattori psicometrici identificati quali componenti fondamentali della versione finale della scala SACIE-R sono:

- *Sentiments about Engaging with People with Disabilities* (Fattore 1, Opinioni) (SEPD);
- *Acceptance of Learners with different Support Needs* (Fattore 2, Atteggiamenti) (ALSN);

²⁶⁰ Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.

- *Concerns about Inclusive Education* (Fattore 3, Preoccupazioni) (CIE).

La SACIE-R utilizza un formato di risposta multidimensionale su scala Likert, caratterizzata da una serie di affermazioni (*items*) rispetto alle quali l'intervistato esprime (secondo vari livelli) il proprio accordo o disaccordo.

La differenza tra la versione italiana della scala e quella originale è l'utilizzo di 6 ancoraggi sulla scala Likert anziché 4 in modo da avere una coerenza nella seconda e nella terza parte del questionario.

Le categorie di risposta vanno da 1 (*TD - Totalmente in disaccordo*), che indica una percezione positiva dell'inclusione, a 6 (*TA - Totalmente d'accordo*) che invece esprime una percezione negativa.

6. ANALISI DEI RISULTATI

L'analisi statistica dei dati raccolti è stata effettuata con il contributo di Dimiter M. Dimitrov, professore emerito di "Educational Measurement and Statistics" presso la George Mason University (Stati Uniti), con il quale è in corso una collaborazione volta alla validazione della scala SACIE-R nei contesti scolastici italiani.

Con tale finalità, è stata effettuata, innanzitutto, un'analisi fattoriale confermativa (CFA) attraverso l'uso del programma Mplus (Muthén & Muthén, 2012). Il test per la corrispondenza dei modelli di CFA è basato su indici di adattamento, riportati in Mplus, vale a dire (a) test di chi-quadro, χ^2 , (b) indice di misura comparativa (CFI); (c) l'indice di Tucker-Lewis (TLI); (d) radice quadrata dell'errore quadratico medio residuo (SRMR), e, infine, (e) errore quadratico medio di approssimazione (RMSEA), con un intervallo di confidenza del 90% (90% CI). Un valore di χ^2 statisticamente non significativo ($p > .05$) indica una buona corrispondenza dei dati, ma tale regola non dovrebbe essere presa in considerazione perché il test di χ^2 è molto sensibile alla dimensione del campione.

Come evidenziato in letteratura, l'affidabilità si basa sulla valutazione congiunta degli indici di corrispondenza, con riduzione dei cutoff come segue: (a) CFI $> 0,95$ per una corrispondenza eccellente e CFI $> 0,90$ per una corrispondenza adeguata; (b) TLI $> 0,95$ per una corrispondenza eccellente e TLI $> 0,90$ per una corrispondenza adeguata; (c) SRMR = 0.000 indica una corrispondenza perfetta dei dati, ma in pratica SRMR $< 0,06$ viene utilizzato per indicare una corrispondenza adeguata; e (d) RMSEA = 0.000 indica una corrispondenza perfetta, ma in pratica RMSEA $< 0,05$ è usato per indicare un'adeguata corrispondenza dei dati; utilizzando l'intervallo di confidenza del 90% per RMSEA, una corrispondenza eccellente dei dati viene inclusa in un intervallo di valori compresi tra quelli in cui il valore inferiore è vicino a 0

include) o è pari a zero ed il valore superiore è inferiore a 0,08 (Hu & Bentler, 1999; Marsh, Hau, & Wen, 2004; Yu & Muthén, 2002).

Successivamente è stata condotta un'analisi descrittiva utilizzando il pacchetto statistico SPSS.

6.1 Dati anagrafici e di servizio

Il campione è composto da 437 docenti di ogni ordine e grado di scuola delle province di Salerno, Caserta, Avellino e Benevento, che hanno partecipato ad un'attività di formazione realizzata dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania in collaborazione con l'Università degli Studi di Salerno (Fig. 1).

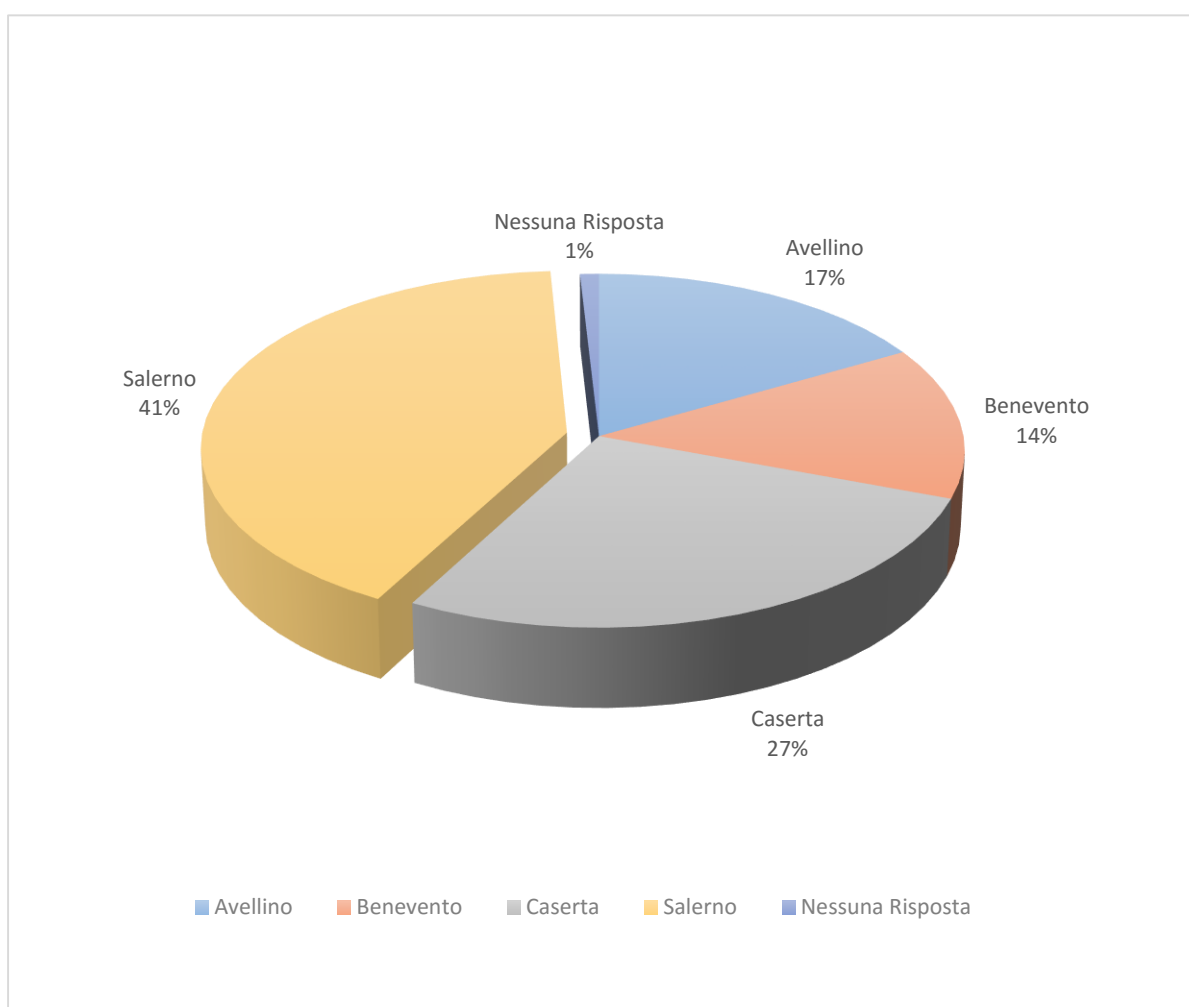


Fig 1: Provincia nella quale si presta servizio

La maggior parte (86%) sono di sesso femminile, il 12% di sesso maschile, mentre il 2% non ha risposto. L'età media è di 44 anni. L'88% del campione è della fascia di età compresa tra i 40 e i 59 anni.

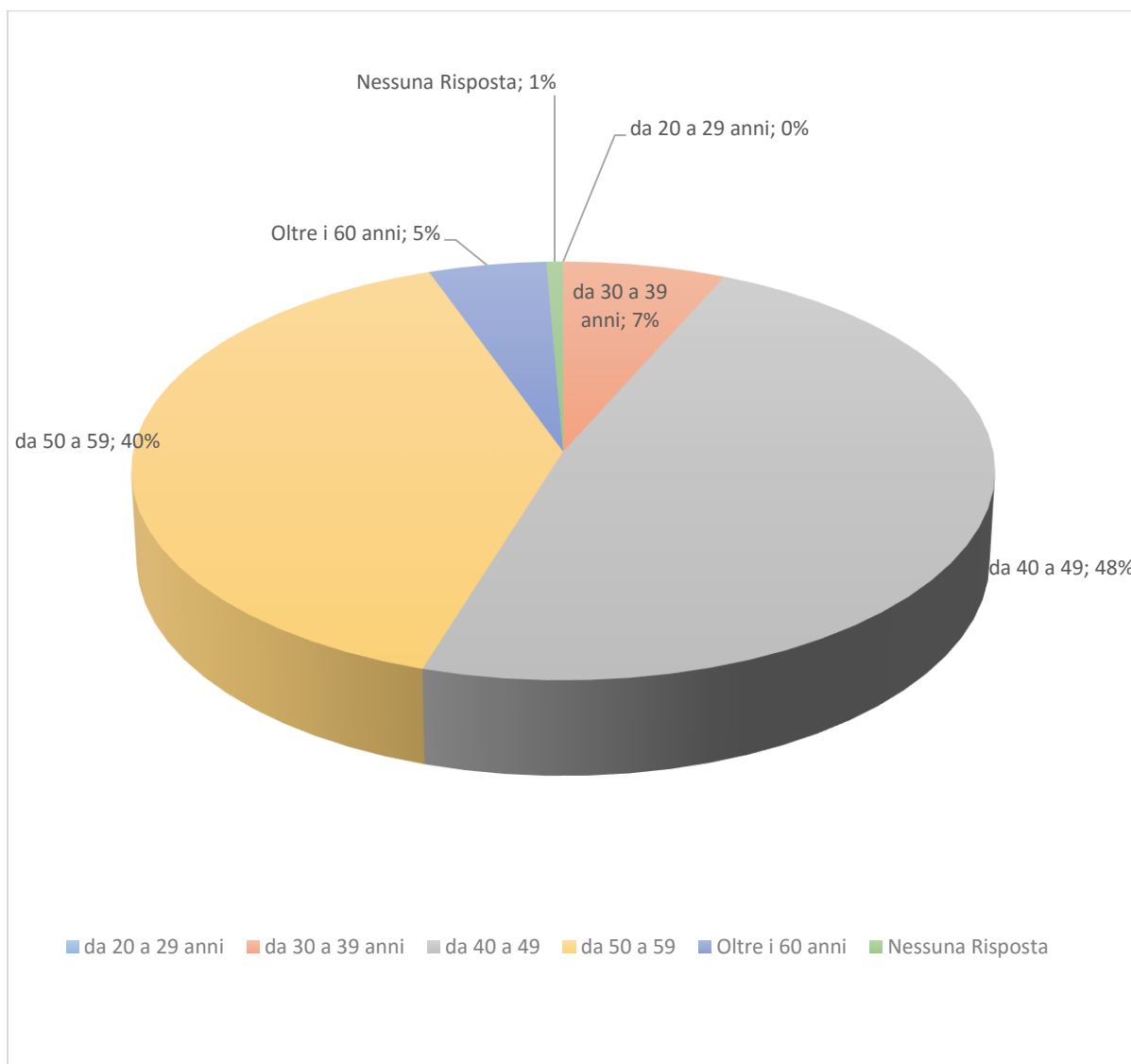


Fig 2: Distribuzione del Campione per Fascia di Età

Il campione è molto eterogeneo per quanto riguarda le materie insegnate, mentre il 52% sono docenti di sostegno (n=400).

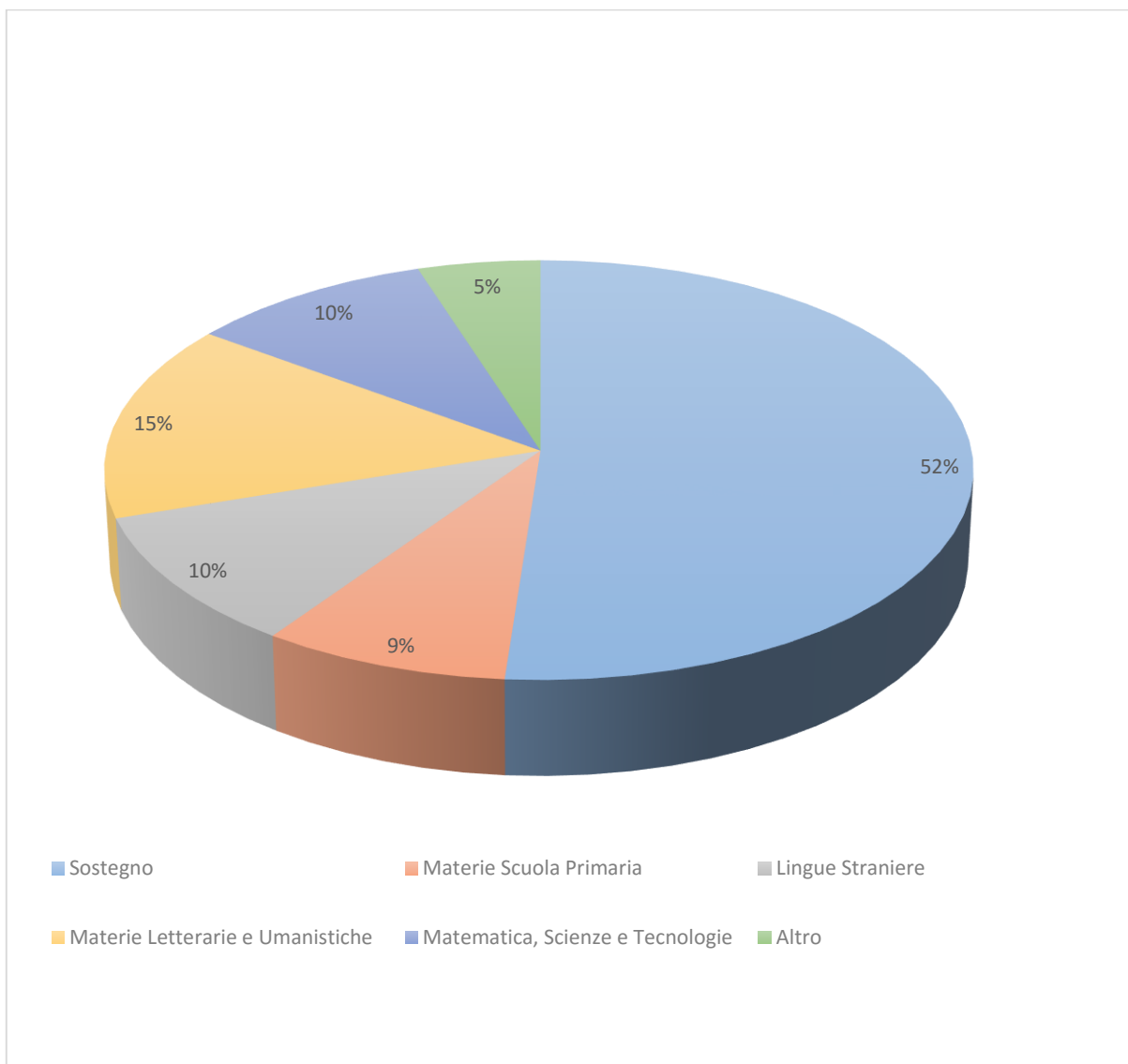


Fig 3: Tipologia di disciplina, ambito disciplinare o Sostegno (n=400)

La percentuale maggiore del campione insegna nelle scuole superiori/licei (32%) seguita dagli insegnanti nella scuola primaria (31%).

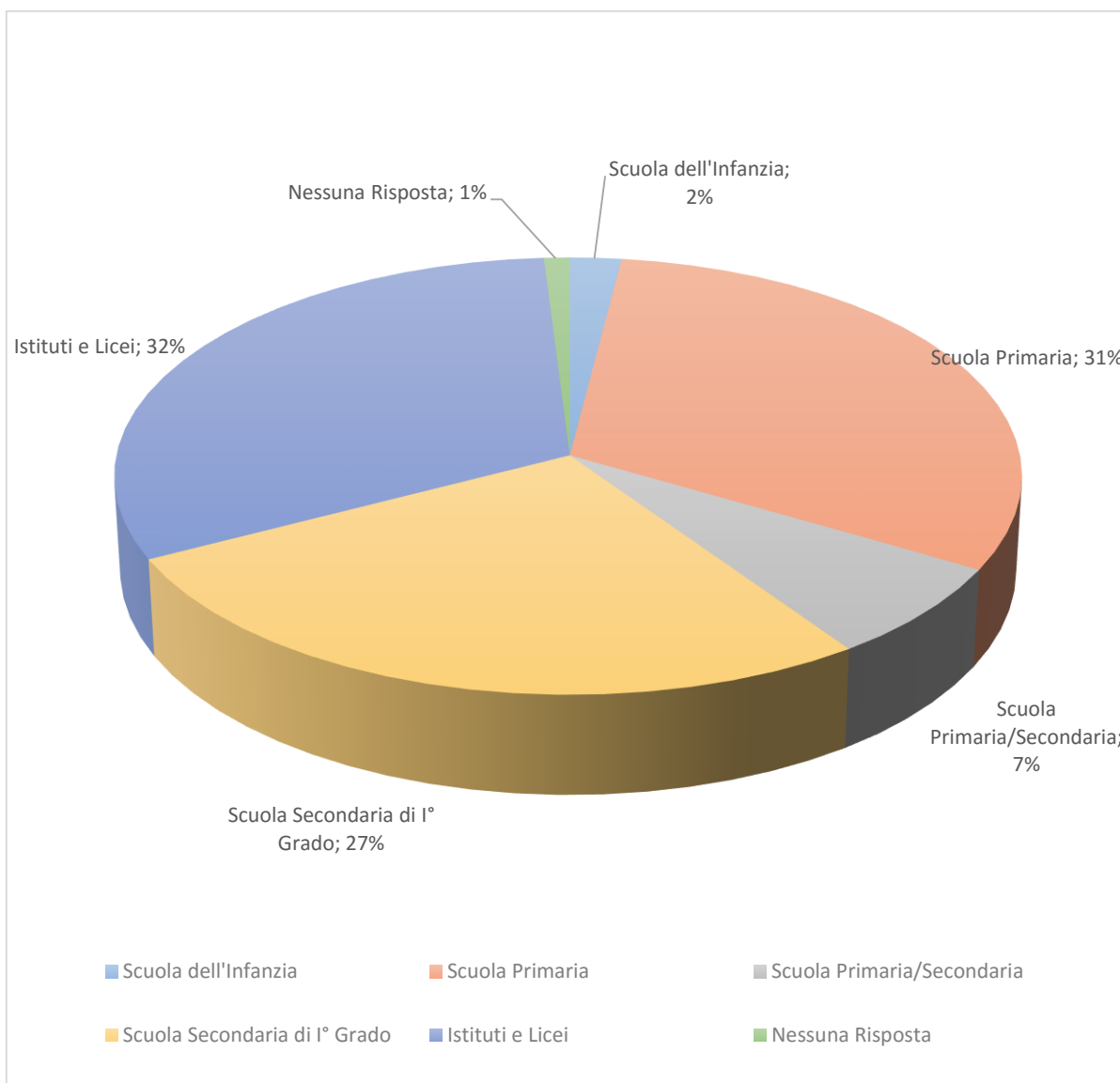


Fig 4: Tipologia di istituto nel quale si presta servizio attualmente

Il numero di anni di servizio prestati, compreso l'anno in corso, pre-ruolo o in altro ruolo, variano da 1 a 40 anni di servizio, con una media di 20 anni (n=429).

La maggior parte del campione (75%) è attivo nella propria scuola in gruppi inerenti all'area BES, DSA e/o disabilità, ad es. Membro GLH, Referente BES ecc. Il 21% non ha risposto alla domanda, mentre il 4% non è coinvolto (N=437). Una eterogeneità è stata riscontrata anche nella formazione dei docenti, provenienti da percorsi di studio molto diversi tra loro. La maggior parte del campione (l'88%, n=332) ha conseguito una laurea. Il 43% del campione (N=437) ha seguito corsi di formazione, di specializzazione o master inerenti al tema della disabilità.

6.2 Struttura fattoriale della scala SACIE-R

Come descritto in precedenza, questo studio ha utilizzato la scala SACIE-R (Forlin *et al.*, 2011) che è stata creata per collegare tre fattori latenti (costrutti). Seguendo l'ordine dei 15 *items* del Sacie-R precedentemente citati, questi fattori sono *Sentiments about engaging with people with disabilities* (SEPD: *items* 1-5), *Acceptance of learners with different support needs* (ALSN: *items* 6-10), e *Concerns about Inclusive Education* (CIE: *items* 11-15). A tale proposito, è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa (CFA) per testare la presenza di questi tre fattori nel campione oggetto di questo studio (insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno (LST) nella regione Campania).

I risultati del modello iniziale di CFA, con i tre fattori costituenti la Sacie-R (SEPD, ALSN, e CIES), hanno indicato che questo modello *non* ha livello di affidabilità adeguata secondo i criteri prescelti presentati qui (vedi tabella 1). Un riesame dei fattori, effettuato con Mplus al fine di migliorare il modello, ha portato a suddividere le voci relative al fattore SEPD in due ulteriori

fattori: *Disagio nell'interazione con le persone disabili* (SEPD: items 1, 2, e 3) e *Paura di avere una disabilità* (FHD: items 4 e 5). Il modello CFA risultante con quattro fattori (SEPD, FHD, ALSN, e CIE) è stato poi testato. I valori di affidabilità per il modello a quattro fattori di CFA indicavano una corrispondenza statisticamente significativa dei dati (vedi tabella 1).

Tabella 1: Test per il Data Fit del modello CFA con tre fattori e quattro fattori dei dati della Scala SACIE-R

Modello CFA	90% CI, RMSEA							
	χ^2	<i>df</i>	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	<i>LI</i>	<i>LS</i>
Tre fattori ^a	575.926*	87	0.834	0.799	0.083	0.115	0.106	0.124
Quattro fattori ^b	200.010*	84	0.961	0.951	0.038	0.057	0.047	0.067

Nota: LI= Limite Inferiore, LS= Limite Superiore (del 90% CI)

^aSEPD, ALSN, CIES.

^bSEPD, FHD, ALSN, CIES.

* $p < .001$.

Riportata nella Tabella 2 c'è la stima di tutti i fattori standardizzati, che indicano la correlazione tra gli elementi e i rispettivi fattori latenti. Per ciascuna stima (λ), è stato anche riportato il valore di errore standard della stima, $SE(\lambda)$, e il p -value per la significatività statistica. Tutte le stime dei fattori sono statisticamente significative ($p < 0,001$), confermando in questo modo la stabilità della struttura a quattro fattori della scala Sacie-R.

Per tale ragione, la struttura a quattro fattori della Sacie-R risulta maggiormente affidabile per ottenere dati sulla popolazione oggetto di questo studio.

Tabella 2: Stima di tutti i fattori standardizzati. Errori e p-values nel modello CFA con quattro fattori della scala SACIE-R

Factor/Item	λ	$SE(\lambda)$	p -value
SEPD			
Item 1	0.876	0.020	< .001
Item 2	0.799	0.023	< .001
Item 3	0.790	0.024	< .001
FHD			
Item 4	0.894	0.038	< .001
Item 5	0.862	0.038	< .001
ALSN			
Item 6	0.866	0.017	< .001
Item 7	0.856	0.017	< .001
Item 8	0.745	0.025	< .001
Item 9	0.634	0.032	< .001
Item 10	0.734	0.026	< .001
CIES			
Item 11	0.842	0.022	< .001
Item 12	0.746	0.027	< .001
Item 13	0.743	0.028	< .001
Item 14	0.555	0.038	< .001
Item 15	0.469	0.043	< .001

6.3 Analisi dei dati

Le stime delle correlazioni basate sulla CFA tra i quattro fattori latenti della scala Sacie-R (SEPD, FHD, ALSN e CIE) sono riportate nella tabella 3.

È interessante notare che non vi è *alcuna relazione* tra gli atteggiamenti verso l'educazione inclusiva (ALSN) e gli altri tre fattori (SEPD, FHD, e CIE). Il coefficiente di correlazione più rilevante dal punto di vista statistico è tra il fattore FHD e CIE ($r = 0,446$), seguito dalla correlazione tra SEPD e CIE ($r = 0,444$) e dalla correlazione tra SEPD e FHD ($r = 0,284$).

Tabella 3: Stime delle correlazioni basate sulla CFA tra i quattro fattori latenti della scala Sacie-R (SEPD, FHD, ALSN e CIE)

Factor	SEPD	FHD	ALSN	CIES
SEPD	1.000	0.284*	-0.099	0.444*
FHD		1.000	0.025	0.446*
ALSN			1.000	-0.026
CIES				1.000

Nota. The statistically significant correlation coefficients are in bold.
* $p < .001$.

La statistica descrittiva (range, media e deviazione standard) per le risposte degli insegnanti ottenute dai fattori della scala metrica originale SACIE-R è riportata nella Tabella 4.

Tali elementi statistici sui fattori della scala SACIE-R sono utili a fornire un dato maggiormente selezionato circa le risposte degli insegnanti relativamente alle loro opinioni, ai loro atteggiamenti e alle loro preoccupazioni

verso l'educazione inclusiva. Tali statistiche non sono correlate a tutti i 15 *items* perché ciò richiederebbe:

- (a) unidimensionalità della scala Sacie-R, che non è possibile in presenza di quattro fattori distinti;
- (b) inversione dei punteggi della scala per gli elementi associati con i fattori SEPD, FHD, e CIE, al fine di allinearli con la direzione di ridimensionamento per gli elementi connessi con il fattore ALSN.

Il coefficiente alfa di Cronbach, utile a descrivere la coerenza interna dei punteggi ottenuti dagli items della scala SACIE-R, è risultato essere sufficientemente elevato ai fini dell'analisi in questa sezione, e cioè: (a) 0,854 per SEPD (3 items), (b) 0,871 per FHD (2 items), (c) 0,874 per ALSN (5 items), e (d), 0,805 per CIE (5 items).

I risultati in tabella 4 indicano che il livello di risposta più elevato degli insegnanti (su una scala da 1 a 6) riguarda il fattore dell'ALSN (Media = 5,36) e che queste sono anche le risposte più omogenee (DS = 0.87). Ciò vuol dire che gli insegnanti dimostrano costantemente un atteggiamento molto positivo verso l'educazione inclusiva. Nell'ambito delle dimensioni negative (disagio, paura, e preoccupazioni), il livello più alto di punteggio riguarda il loro timore di avere una disabilità (FHD: Media = 3.16), seguito dal livello di preoccupazione per l'educazione inclusiva (CIE: media = 2.55) e dal livello di disagio nell'interazione con le persone disabili (SEPD: media = 1.78).

Tabella 4: Statistica descrittiva delle risposte degli insegnanti per i quattro fattori

Fattore	min	max	<i>Media</i>	<i>DS</i>
SEPD	0.67	6.00	1.78	1.06
FHD	0.50	6.00	3.16	1.53
ALSN	1.00	6.00	5.36	0.87
CIE	0.20	6.00	2.55	1.12

Per evidenziare una possibile influenza della dimensione personale e della formazione sulle risposte fornite, ciascuno dei quattro fattori latenti è stato “regredito” sulle variabili relative al background degli insegnanti e sono state considerate come potenzialmente rilevanti per i loro punteggi su questi fattori: sesso (1 = femmina, 2 = maschio), insegnamento sul sostegno ISS (0 = No, 1 = Si), ruolo in gruppi sulla disabilità / inclusione o simili (0 = No, 1 = Si) e gli anni di servizio.

Va sottolineato che i coefficienti di regressione risultanti sono effetti statistici che non necessariamente implicano causalità. I risultati, sintetizzati nella tabella 5, hanno indicato che *nessuna di queste* quattro variabili influisce in maniera statisticamente significativa sui punteggi degli insegnanti correlati ai fattori DIPD, FHD, ALSN, e CIE della scala SACIE-R.

Tabella 5: Regressioni standardizzate dei quattro fattori latenti della scala SACIE-R

Fattore/ Variabili	$\hat{\beta}$	$SE(\hat{\beta})$	p -value
SEPD			
Sesso	-0.029	0.053	0.587
ISS	-0.084	0.054	0.119
Responsibilità	-0.017	0.058	0.775
Anni di servizio	-0.009	0.053	0.863
FHD			
Sesso	0.093	0.054	0.084
ISS	-0.046	0.054	0.398
Responsibilità	0.058	0.057	0.316
Anni di servizio	-0.066	0.054	0.219
ALSN			
Sesso	0.045	0.051	0.379
ISS	-0.003	0.053	0.961
Responsibilità	-0.068	0.057	0.239

Anni di servizio	-0.069	0.051	0.178
CIE			
Sesso	0.039	0.054	0.465
ISS	-0.102	0.054	0.058
Responsibilità	0.058	0.058	0.316
Anni di servizio	0.023	0.053	0.667

7. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

7.1 Discussione dei risultati

L'analisi dei risultati evidenzia una prevalenza di atteggiamenti positivi del campione preso in esame verso l'inclusione degli studenti che presentano disabilità e difficoltà di varia natura indipendentemente dalle caratteristiche individuali. Tale analisi mostra anche livelli estremamente bassi relativamente alle dimensioni "negative", ovvero disagio, paura e preoccupazioni; in particolare, una parte dei docenti rivela di non temere la possibilità di avere una disabilità (FHD item 4: *Mi sentirei malissimo se avessi una disabilità*; item 5: *Temo il sol pensiero di avere una disabilità in futuro*) e di non provare disagio nell'interagire con una persona in situazione di disabilità (DIDP items 1,2,3), rivelando allo stesso tempo una scarsa preoccupazione relativamente al contatto diretto con la disabilità (CIE items 11-15: ad es. *Sono preoccupato per il fatto che, se avrò studenti disabili nella mia classe, la mia mole di lavoro aumenterà*).

I risultati emersi possono essere stati condizionati, in parte, dalla scelta di un campione di convenienza in quanto i docenti che hanno preso parte al corso di formazione erano prevalentemente insegnanti di sostegno o docenti con un ruolo inerente i temi della disabilità e dei bisogni educativi speciali, sebbene nessuna delle quattro variabili prese singolarmente (genere, ruolo sul sostegno, partecipazione ad eventuali organi istituzionali inerenti la disabilità e/o i bisogni educativi speciali, anni di servizio) abbia inciso sulla produzione delle risposte in modo significativamente rilevante.

L'apertura verso l'educazione inclusiva che ha mostrato il campione preso in esame è un dato confortante in quanto i docenti coinvolti costituiscono il nucleo di risorse professionali atte a fungere da "perturbatore" del sistema didattico per favorire l'inclusione della propria istituzione scolastica. Si tratta, infatti, di insegnanti il cui ruolo all'interno delle istituzioni scolastiche di

appartenenza è determinante nell'orientare le azioni e pianificare gli interventi necessari all'implementazione delle pratiche inclusive.

La partecipazione al corso di formazione riflette, d'altro canto, che la presenza di atteggiamenti positivi verso l'inclusione non riduce necessariamente i livelli di preoccupazione, che risultano comunque presenti, anche se in misura ridotta, richiamando l'esigenza di una formazione continua che accresca le competenze inclusive.

Come attestano innumerevoli documenti internazionali, infatti, l'implementazione e la sostenibilità di approcci educativi, riforme, orientamenti pedagogici, è determinata dalla qualità dei docenti: “La qualità dell'istruzione dipende dalla qualità degli insegnanti, dal cui sostegno dipende il successo di una riforma” (OECD, 1998, p. 65).

I risultati del presente studio, in linea con quanto suggerisce la letteratura scientifica sul tema, sembrano confermare, inoltre, che in Paesi in cui l'inclusione di studenti con disabilità nelle scuole comuni è un processo recente, gli insegnanti mostrano atteggiamenti negativi e maggiori preoccupazioni verso un approccio scolastico inclusivo. Al contrario, i docenti che operano in contesti, come quello italiano, in cui i processi di integrazione e di attenzione alla disabilità hanno una storia più lunga e radicata, manifestano maggiore apertura e minore disagio nell'accogliere la prospettiva dell'inclusione.

A partire dai dati emersi, lo studio condotto stimola la riflessione sul profilo del docente che le attuali istanze di formazione richiedono; in una prospettiva inclusiva, infatti, il docente assume le caratteristiche di

“un professionista consapevole delle proprie potenzialità e delle proprie competenze, senza negare le oggettive difficoltà che la disabilità e i bisogni educativi di ogni studente implicano ma in grado di fronteggiare in maniera efficace la sfida posta dalla *full inclusion*” (Aiello et al., 2016)²⁶¹.

²⁶¹ Aiello P., Sharma U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. Op. Cit.

Sulla scia di questo studio pilota, sarebbe interessante ampliare l'indagine conducendo ulteriori ricerche che prendano in esame differenti gruppi di docenti, ad esempio un campione costituito da insegnanti impegnati in percorsi di formazione iniziale, e comparare i risultati con i dati riportati in questa tesi al fine di delineare un quadro più dettagliato ed esaustivo relativamente alle opinioni, agli atteggiamenti e alle preoccupazioni dei docenti campani verso l'educazione inclusiva.

7.2 Riflessioni conclusive

A conclusione del lavoro presentato in questa tesi, sono opportune alcune riflessioni che possano capitalizzare anche i risultati emersi dalla ricerca condotta.

Innanzitutto, è importante sottolineare che l'inclusione, in quanto processo di trasformazione, è espressione di una cultura che viene *agita* dal docente attraverso un'attività di *trasposizione didattica* in cui si riflette una dimensione tacita riconducibile alla soggettività dell'insegnante, in cui si intrecciano credenze, convinzioni, valori, esperienze che ne orientano costantemente l'azione.

A partire dalle suggestioni offerte dal *Profile of Inclusive Teachers*, il docente inclusivo si configura eminentemente come docente riflessivo, in grado di analizzare le proprie pratiche didattiche, di riflettere sulle proprie decisioni, di elaborare strategie per rispondere in maniera proattiva alle istanze di personalizzazione dell'insegnamento. In tale ottica, l'analisi dei meccanismi regolatori dell'agire didattico, ovvero dei meccanismi percettivi che conferiscono all'azione del docente un'intenzionalità educativa ed inclusiva, risulta indispensabile per la strutturazione di percorsi formativi che tengano conto di questi elementi e che quindi siano in grado di favorire l'acquisizione e lo sviluppo di una competenza metacognitiva indispensabile per la costruzione di un sapere professionale inteso come un "*sapere per*", funzionale all'agire, superando l'idea di un "*sapere che*", orientato solo alla mera acquisizione di conoscenze e competenze (Damiano, 2006)²⁶².

In tale scenario, appare dunque fondamentale l'esercizio di una riflessività che si configuri quale forma di "saggezza in azione", ovvero come dispositivo regolativo delle pratiche e delle azioni dei docenti che si rivelano

²⁶² Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza*. Brescia: La Scuola.

inevitabilmente intrise di valori, credenze, opinioni, atteggiamenti, motivazioni, intenzioni.

Alla luce di tali considerazioni, la formazione docente assume un'assoluta centralità nell'ambito del dibattito sull'inclusione, anche in ragione delle recenti indicazioni ministeriali su questo specifico tema, in quanto costituisce la dimensione basilare dello sviluppo e della valorizzazione della professione, l'aspetto peculiare e qualificante dell'insegnamento, l'elemento sul quale si innestano le altre possibili dimensioni professionali (ad esempio, l'impegno e il coinvolgimento in attività di innovazione e di ricerca, l'attività ulteriore e complementare all'insegnamento, la responsabilità di coordinamento di progetto e di gruppi, ecc.).

La Legge 13 luglio 2015, n. 107, recante "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", infatti, pone l'accento sulla necessità di una formazione quale presupposto fondamentale di ogni professione, prevedendo per tutti i docenti l'obbligo di formazione in servizio.

L'elemento cardine di questo provvedimento legislativo è rintracciabile nel comma 124, che recita: "Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è *obbligatoria, permanente e strutturale*".

A partire da un'articolazione delle attività di formazione su tre livelli (livello individuale, livello di istituto e livello nazionale), è importante sottolineare che la suddetta legge recupera la dimensione soggettiva dell'insegnamento, riconoscendo, per la prima volta, la specificità di ogni singolo docente e la capacità di quest'ultimo di predisporre e realizzare un progetto formativo sulla base dei propri bisogni di formazione.

La proposta di una formazione autonoma ed individuale muove dalla necessità di promuovere in ogni docente la consapevolezza del proprio percorso

professionale e analizzare criticamente gli aspetti del proprio profilo che esigono potenziamento e/o aggiornamento.

In questa prospettiva, il docente sarà chiamato a riflettere e ad analizzare i propri bisogni formativi sia rispetto alle discipline insegnate, sia rispetto alle metodologie didattiche adottate o agli orientamenti culturali e pedagogici, anche in riferimento a cosa è già previsto (o non previsto) nel programma formativo dell'istituto che in molti casi non copre tutte le discipline e le esigenze specifiche dei singoli insegnanti.

È importante sottolineare che questa impostazione introduce un'idea della formazione continua (nel tempo extra-lavorativo) che supera la rigidità dei tradizionali corsi di formazione e di aggiornamento, aprendo la strada a molte opzioni di apprendimento non formale (ad esempio teatro, lettura...) nell'ottica del *lifewide learning* promosso in ambito internazionale e coerentemente con il principio dell'autonomia e della libertà di insegnamento che caratterizza l'attività didattica a livello nazionale.

In tal senso, il provvedimento si pone l'obiettivo di

“responsabilizzare il docente e di rafforzare la professionalità in termini di conoscenze, competenze disciplinari e trasversali, scelte didattiche e prospettive pedagogiche; per offrire risposte efficaci e mirate alle esigenze degli allievi e ai bisogni formativi espressi da un contesto sociale e culturale in continuo mutamento” (MIUR, 2015, p. 1)²⁶³.

In questo scenario di riflessioni, la proposta teorica della semplicità suggerisce un'originale chiave interpretativa della formazione docente, postulando un'idea di formazione che si basi sul monitoraggio e l'autoregolazione di strategie metacognitive e di semplici regole di adattamento che possano supportare il docente nel fronteggiare la

²⁶³Nota 15219 del 15 ottobre 2015 - Carta del docente. Indicazioni operative.

complessità dei processi educativi e favorire un'attività di riflessione sulle proprie pratiche che consenta la costruzione di un percorso formativo coerente e funzionale all'implementazione di una didattica inclusiva.

In tal senso, una declinazione in ambito formativo della semplicità potrebbe consentire di lavorare sulla costruzione di un *habitus* professionale quale sistema di disposizioni aperto, flessibile e adattivo e in quanto dimensione sensibile ai vincoli esperenziali e contestuali che può essere modificato “via an awakening of consciousness and a form of ‘self-work’ that enables the individual to get a handle on his or her dispositions” (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 133)²⁶⁴.

L'esercizio da parte del docente della memoria, della flessibilità, della capacità di previsione e di anticipazione, dell'inibizione, della deviazione da soluzioni lineari stereotipate consentirebbe a ciascun insegnante un ampliamento del proprio potenziale di adattamento all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, favorendo lo sviluppo di un *atteggiamento metacognitivo* che possa consentire una continua ricognizione delle proprie risorse personali e professionali *in azione e in situazione*.

²⁶⁴Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Bibliografia

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41–56. Retrieved from: http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html
- Ahsan, M. T., Sharma, U. & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 15, n. 1, pp. 64-87.
- Aiello, P., Corona, F., Sibilio, M. (2014). A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n.2, Dicembre 2014.
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Palumbo, C., Zollo, I., & Sibilio, M. (2014). Inclusion and Universal Design for Learning in Italian Schools. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC)*, 5(2), 59-68.
- Aiello, P., Di Tore S., Di Tore P.A., Sibilio M. (2013), Didactics and Simplicity: Umwelt as a Perceptive Interface. *Education Sciences & Society*, 4(1), pp. 27-35.
- Aiello, P. (2012). *Metodi e strumenti della ricerca didattica sul corpo in movimento*. Lecce: Pensa.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6 (2), pp. 109-124.

- 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.
- Allan, J. (2003). *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Assael, H. (1995). *Consumer Behaviour and Marketing Action*. Ohio: South-Western College Publishing.
- 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.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bagozzi, R.P. (1999). *Atteggiamenti Intenzioni Comportamento. L'analisi e la previsione dell'agire individuale in ambito psicosociale ed economico*. Milano: Franco Angeli.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Berthoz, A. (2009). *La Simplexité*. Paris: Odile Jacob.
- Berthoz, A., Christen Y. (eds.) (2009). *Neurobiology of Umwelt: how living beings perceive the world*. Berlin: Springer Verlag.
- Bertolini, M. (2002). Soggettività e Umwelt: La monadologia animale di Jacob von Uexkull. *ITINERA – Rivista di filosofia e di teoria della arti e della letteratura*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd Ed.). UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for Inclusion*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (Eds.). (2003). *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1988). *Il corpo tra natura e cultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Bourdieu, P. (2003). Per una teoria della pratica. In P. Bourdieu (a cura di) *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 171-326.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Breckler, S.J. (1993). Emotion and Attitude Change. In Lewis M., Haviland J.M., *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- Brousseau, G. (2008). *Ingegneria didattica ed epistemologia dell'insegnante*. (A cura di) B. D'Amore. Bologna: Pitagora.
- Brubaker, R. (2004). Rethinking Classical Theory: the Sociological Vision of Pierre Bourdieu. In Swartz, D. L., & Zolberg, V. L. (Eds.). (2005). *After Bourdieu: influence, critique, elaboration*. Springer Science & Business Media.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163–172.
- Calderhead, J. (1996). Teacher beliefs and knowledge. In D.C. Berliner, & R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.
- Caldin, R. (2013). Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled. *Pedagogia Oggi*, n. 1/2013, pp. 11-25.

- Caldin, R., Cinotti, A. & Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta “specialistica” alla risposta “ordinaria”. *Italian Journal of Educational Research*, (11), pp. 44-57.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers’ attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379.
- Cappa, C., Niceforo, O., & Palomba, D. (2013). La formazione iniziale degli insegnanti in Italia. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 139-163.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education* 3(3):257-268.
- Chambers, D., Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion: A triad of inclusive experiences. In Forlin, C. (Ed). *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. New York, NY: Routledge, pp. 74-83.
- Changpinit, S., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2007). Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators. The 1st International Conference on Educational Reform, Mahasarakham University, Thailand. Retrieved from <http://www.icer.msu.ac.th/ICER2007/paper/CI03.pdf>
- Chiappetta Cajola L. C. & Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Colazzo, S. (2005). *Insegnare e apprendere in rete*. Lecce: Amaltea Edizioni.
- Commissione Europea (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Bruxelles, 20-21 Giugno 2005.
- Commissione Europea (2010). *Relazione congiunta del consiglio e della commissione sull’attuazione del programma di lavoro “Education and Training 2020”*. Bruxelles, 6 Maggio 2010.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Crispiani, P. (2010). *Il management nella scuola di qualità*. Roma: Armando Editore.

- D'Alessio, S. (2007). Prospettive di cambiamento: dall'integrazione scolastica all'inclusive education. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6, pp. 342-365.
- D'Alessio, S. (2013). Italia e Europa di fronte ai BES [Italy and Europe with respect to Special Educational Needs]. SIPES Seminar, 16th December 2013, Bologna.
- Damiano, E. (1999). Le riforme come formazione degli insegnanti. *Orientamenti Pedagogici*, 46, pp. 517-526.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza*. Brescia: La Scuola.
- Daniels, H. & Garner, P. (1999). *Inclusive Education*. London: Kogan.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, P. & Duffy, H. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, B. (2008). Complexity and Education: Vital simultaneities. In M. Mason, *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- De Bartolomeis, F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1974). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: PUF.
- De Carolis, M. (2004). *La vita nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Bollati Boringheri.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty* (Vol. 4, pp. 1925-1953). New York: Minton Balch.
- Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., & Aiello, P. (2014). Teacher capacity building through critical reflective practice for the promotion of inclusive education. *Problems of Education in the 21st Century*, 60.

- Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Koós, I., Aiello, P. (2015). Inclusion and teacher education for Special Needs in Italy and Hungary. *Educational Reflective Practices*, n. 1/2015.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare* (nuova edizione). Roma-Bari: Laterza.
- Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth & M. Ainscow (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Dozier, C.L. & Rutten, I. (2012). Responsive teaching toward responsive teachers: Mediating transfer through intentionality, enactment, and articulation. *Journal of Literacy Research*, 37 (4), pp. 459-492.
- Durkheim, E. (1911). L'educazione, la sua natura, la sua funzione. *Idem, Educazione come socializzazione*, 61-88.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved on April 30th, 2014 from: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- Faggioni, F. & Simone, C. (2009). Le declinazioni della complessità. Ordine, caos e sistemi complessi. *Sinergie Italian Journal of Management*, (79), 3-45.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n.1, 2014, pp.53-66.
- Fishbein, M. (1980). A Theory of reasoned action: some applications and implications. In Howe H., Page M. (eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1979*, the University of Nebraska Press, Lincoln, NB.

- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: an introduction to theory and research*. Addison-Wesley MA.
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in 'school for all'. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 533–534.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722.
- Forlin, C. (Eds.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London-New York: Routledge.
- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in Asia: What about teacher education? In C. Forlin & M.G. J. Lian (Eds.) *Reform, inclusion & teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region* (pp. 61–73). Abingdon: Routledge.
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *The Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17–32.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Frauenfelder, E. (1986). L'improponibile frontiera tra "eredità" e "ambiente" in educazione. In A. Granese (a cura di). *Destinazione pedagogica. Itinerari di razionalità educative*. Pisa: Giardini editori e stampatori.
- Frauenfelder, E. (1994). *Pedagogia e biologia: una possibile "alleanza"*. Napoli: Liguori.

- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (1997). *Nuove frontiere della ricerca pedagogica: tra bioscienze e cibernetica*. Napoli: Ed. Scientifiche Italiane.
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive diricerca*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., & Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- Galliani, L. (2009). *Web Ontology della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gell-Mann, M. (1995). *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*. New York: Owl Books.
- Ghaye, T., & Ghaye K. (1998). *Teaching and learning through critical reflective practice*. London: David Fulton.
- Goldsmith, J.R. (1953). Simplexity Principle and its relation to "Ease" of Crystallization. *The Journal of Geology Vol. 61, No. 5*, pp. 439-451.
- Grappi, S. (2011). L'atteggiamento come indicatore della condotta dell'individuo. *Sinergie Italian Journal of Management*, (73-74), 395-419.
- Greenwald, A.G., Brock T.C., Ostrom T.M. (1968). *Psychological foundations of attitudes*. New York: Academic.
- Gulliford, R. (1971). *Special Educational Needs*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gulliford, R., & Upton, G. (1992). (Eds) *Special Educational Needs*. London/New York: Routledge.
- Harré, R. (1993). *The social being* (2nd edition). Oxford: Blackwell Publishers.
- Harré, R. (2012). Approaches to realism. *Studia Philosophica Estonica*, 5(2), pp. 23-35.
- Hofer, B. K. & Pintrich P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Rev. Educ. Res.* 67(1), 88–140.
- Hofer, B. K. & Pintrich P. R. (eds.). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemp. Educ. Psychol.* 25, 378–405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kanter, A. S., Damiani, M. L., & Ferri, B. A. (2015). The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17, 1, pp.21-32.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, vol. 24.
- Katz, D. & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In Koch S. (ed.), *Psychology: a study of science*. New York: McGraw-Hill.
- Krech, D. & Crutchfield, R.S. (1984). *Theory and problems of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Lascioli, A. (2012). Dall'integrazione all'inclusione: la scuola che cambia. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 59(347), 9-28.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris: Eyrolles.

- Loreman, T. (2002). Teacher Education and Inclusion. Paper presented at the XIIIth World Congress of Inclusion International, Melbourne, Australia.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150–159. Retrieved from <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com>
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Retrieved from <http://www.dsqsds.org/article/view/53/53>
- Luft, J. (1969). *Of Human Interaction*. New York: National Press Books.
- MacFarlane, K. & Marks Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behaviour toward the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus? *Education Sciences & Society*, 2(1).
- Mariani, L. (2000). Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del "curriculum nascosto". *Lingua e Nuova Didattica, Anno XXIX, No. 5, 2000*.
- Mariani, L. (2012). Il lato nascosto della competenza: Le convinzioni e gli atteggiamenti negli apprendimenti linguistici. *Lingua e Nuova Didattica, XLI (5)*, pp. 116-126.
- Marland, P. W. (1995). Implicit Theories of Teaching. In L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher* (2nd ed.) (pp. 131-136). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Marsh, H. W., Wen, Z., & Hau, K.T. (2004). Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. *Psychological Methods*, 9, 275–300.
- Metzler, J. & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99 (2), pp. 486-496. Retrieved on March 21st, 2014 from <http://ftp.iza.org/dp4999.pdf>.

- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Miller, E. M., & McCoy, L. (2000). Teacher Attitudes Towards Inclusion. DOCUMENT RESUME, 66.
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: Routledge.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta-Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory. In M. Mason, *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Murphy, P.K., & Mason, L. (2006). Changing Knowledge and Beliefs. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.)(pp. 305-324). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplususer's guide*. Los Angeles, CA: Muthén&Muthén.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- OECD-CERI (1994). *Quality in teaching*. Paris: OECD (www.oecd.org/).
- OECD-CERI (1998). *Making the curriculum work*. Paris. OECD (www.oecd.org/).
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD (www.oecd.org/).
- Olssen, M. (2008). Foucault as Complexity Theorist: Overcoming the problems of classical philosophical analysis. In M. Mason, *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- OMS (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- Pajer, F. (2004). La formazione degli insegnanti. Atti del Convegno internazionale di studi: "L'università di tendenza in Europa", Università cattolica di Milano.
- Paolucci, G. (2009). Pierre Bourdieu. Strutturalismo costruttivista e sguardo relazionale. In M. Ghisleni e W. Privitera (a cura di). *Sociologie Contemporanee*. Torino: Utet.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. *Italian Journal of Educational Research*, (6), 119-130.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of teacher education*, 17(1-2), 45-48.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck: Bruxelles, pp. 181-208, 3e éd. 2001.
- Perrenoud, P. (2001). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Washington: World Bank.
- Peter, J. P., & Olson, J. C. (1996). *Understanding consumer behaviour*. Irwin Professional Publishing.
- Petty, R.E., Priester, J.R., Wegener, D.T. (1994). Cognitive processes in attitude change. In Wyer, R.S., Srull T.K., *Handbook of Social Cognition*, vol. 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard (Coll. Idées).
- Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando Editore.
- Ravaioli, P. (2002). Tra oggettivismo e soggettivismo. Problemi ed evoluzione della teoria sociale di Bourdieu. In *Rassegna italiana di sociologia*, XLIII(3), pp. 459-485.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richardson, V., & Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 705-728.
- Ridley, J. (1997). *Developing Learners' Thinking Skills*. Dublin: Authentik.
- Rimm-Kaufman, S.E., Storm, M.D., Sawyer, B.E., Pianta, R.C., & LaParo, K.M. (2006). The teacher Beliefs Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141-165.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*. 73(2), 417-458.
- Rivoltella, P.C. & Rossi, P.G. (eds) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina.
- Rosenberg, M. J., Hovland C. I., (1960). Cognitive, Affective and Behavioural Components of Attitudes. In Rosenberg M. J., Hovland C. I. (Eds.). *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.
- Rosenberg, M.J. (1956). Cognitive structure and attitudinal affect. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 53.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Roth, W. M., & Tobin, K. (1999). Toward an epistemology of teaching as practice. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Ryan, T.G., 2009. An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180–187.

- Santos, J., César, M., Hamido, G. (2013). Teachers and other educational agents' sentiments, attitudes and concerns about inclusion: portuguese data. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno I, n.1, giugno 2013, pp. 157-172.
- Sapiro, G. (2004). Une liberté contrainte. La formation de la théorie de l'habitus. In Pinto, L. et al., (a cura di). *Pierre Bourdieu, sociologue*. Paris: Fayard, pp. 49-78.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwerdt, G. & Wuppermann, A.C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30 (2), pp. 365-379.
- Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning*, 24(2), 207–217. Retrieved from <http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/322/1/TL-24-2-207.pdf>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93. Retrieved from <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com>.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

- Shulman, L., (2007). Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference. New Orleans: LA. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Profile of Inclusive Teachers, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved on April 30th, 2014 from: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- Sibilio, M. (2012a). Corpo e cognizione nella didattica. In P. C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di). *L'agire didattico Manuale per l'insegnamento*. pp. 329-347, Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M. (2012b). Semplicità didattiche. In *La complessità decifrabile*. Lecce: Pensa Editore, 37-38.
- Sibilio, M. (2012c). La dimensione semplice dell'agire didattico. In M. Sibilio (a cura di). *Traiettorie non lineari della ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*, Salerno 8-9 Novembre 2012, Lecce: Pensa Editore.
- Sibilio, M. (2013). Una didattica "semplice" per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Premessa), in AA.VV. *DSA. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*. Milano: Rizzoli.
- Sibilio, M. (2014a). *La Didattica Semplice*. Napoli: Liguori Editore.
- Sibilio, M. (2014b). Complexité-Simplexité. In: Alain Berthoz et Jean-Luc Petit (dir.). (a cura di): Alain Berthoz et Jean-Luc Petit (dir.), *Complexité-Simplexité*. vol. 1, Paris: Collège de France.
- Sibilio, M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse*, tome 136, 6e série, n. 3-4, pp. 477-493.
- Sibilio, M. (2016). Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche. In M. Sibilio (a cura di), *Significati educativi della vicarianza: traiettorie non lineari della ricerca* (titolo provvisorio). Brescia: La Scuola (in corso di pubblicazione).
- Sibilio, M. & Aiello, P. (2015) (eds.). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Subban, P. & Sharma, U (2006) Teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.

- Thomas, W.I., Znaniecki F.W. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tochon, F. (1992). À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 99 (2), pp. 89-113.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Salamanca Declaration. World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994, Paris, Unesco.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: the way of the future*. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disability*. New York: Available at: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf>
- Van Manen, M. (1993). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ann Arbor, MI: The Althouse Press.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10. n° 23, pp. 133-170.
- von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory*. New York: George Braziller.
- von Bertalanffy, L. (2004). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: Mondadori.
- von Uexküll, J. (1984). *Mondes animaux et mondes humains*. Paris: Denoël.
- von Uexküll, J. (1967). *Ambiente e comportamento*. Milano: Il Saggiatore.
- Waldrop, M.M. (1987). *Complessità. Uomini e idee al confine tra ordine e caos*. Torino: Instar Libri.
- Wilczenski, F. L. (1992). Reevaluating the factor structure of the attitudes toward mainstreaming scale. *Educational & Psychological Measurement*, 52, 499–504.
- Woodcock, S., Hemmings, B. & Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 1.

- World Health Organisation (2011). *World Report on Disability*. Geneva: World Health Organisation. Retrieved from: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1.
- World Health Organisation (Ed.). (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva: World Health Organisation. Retrieved on May 21st, 2014 from: http://scholar.google.it/scholar?q=world+health+organization+international+classification+of+functioning+disability+and+health&hl=it&as_sdt=0%2C5.
- Yu, C. Y. & Muthén, B. (2002). Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Zanna, M.P. & Rempel, J.K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In Bar-Tal D., Kruglanski A.W. (eds.). *The social psychology of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riferimenti normativi

Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, 14 febbraio 2001 – *Relazione della commissione. Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione.*

Commissione Europea – Direzione generale Educazione e Cultura (2005), *Principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti.*

Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo (3 agosto 2007) – *Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti.*

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011 – *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.*

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 – *Disposizioni attuative della Legge 8 ottobre 2010, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore intervenuti al Convegno di Bologna il 19 giugno 1999 – *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, Bologna, 18-19 giugno 1999.

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 – *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

Legge 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Legge 3 marzo 2009, n. 18 – *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 – *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 –*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Nota 15219 del 15 ottobre 2015 - *Carta del docente. Indicazioni operative.*

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (23 aprile 2008) – *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.*

APPENDICE A

1. TRATTI DI IDENTITÀ PERSONALE E PROFESSIONALE

Per tale sezione è richiesto di **apporre una crocetta sulla casella** o di **fornire una risposta negli spazi predisposti**.

1.1 Sesso

- Maschio Femmina

1.2 Fascia d'età

- Da 20 a 29 anni
 Da 30 a 39 anni
 Da 40 a 49 anni
 Da 50 a 59 anni
 Oltre i 60 anni

1.3 Tipologia di Servizio

1.3.1 Indichi la **tipologia di istituto nel quale presta servizio attualmente**. Può indicarne più di uno se l'istituto scolastico è di tipo comprensivo.

- Scuola dell'infanzia
 Scuola primaria
 Scuola secondaria di primo grado
 Istituto artistico
 Istituto professionale per l'industria e l'artigianato
 Istituto professionale per i servizi commerciali
 Istituto professionale per i servizi alberghieri e ristorazione
 Altri istituti professionali
 Istituto tecnico commerciale
 Istituto tecnico industriale
 Istituto tecnico per geometri
 Altri istituti tecnici
 Liceo artistico
 Liceo classico
 Liceo linguistico
 Liceo scientifico
 Liceo socio-psico-pedagogico, della comunicazione e delle scienze sociali

1.3.2 Indichi la **provincia nella quale presta servizio**

- Avellino
 Benevento
 Caserta
 Napoli
 Salerno

1.3.3 Indichi **la tipologia di disciplina o l'ambito disciplinare** di servizio o indichi **“Sostegno”**, se è impegnato su posto di sostegno.

1.3.4 Indichi **il numero di anni di servizio prestati**, compreso l'anno in corso, l'attività come docente di ruolo, il pre-ruolo o eventuale altro ruolo.

1.3.5 Indichi **altre mansioni che lei copre nella scuola inerenti agli alunni disabili e/o con Bisogni Educativi Speciali** (es. Referente BES/DSA, membro GLI, referente docenti di sostegno...)

1.4 Percorso di istruzione e formazione

Indichi il suo percorso di istruzione e formazione

1.4.1 Diploma

Istituti Professionali

- Istituto professionale per industria e artigianato/I.P. Industria Edile/I.P.Marinaro
- Istituto professionale per i servizi commerciali, turistici, femminile, alberghieri

Istituti Tecnici

- Istituto Tecnico Agrario
- Istituto Tecnico Commerciale/I.T. per il Turismo/I.T. per Periti Aziendali
- Istituto tecnico Industriale/ I.T. Aeronautico/I.T.Nautico
- Istituto Tecnico per Geometri

Istituti Artistici

- Istituto d'arte
- Liceo Artistico
- Accademie/Conservatorio

Istituti per l'Insegnamento

- Istituto Magistrale (quadriennale)
- Liceo Psico-Socio-Pedagogico o Istituto Magistrale con V anno

Licei

- Liceo Scientifico
- Liceo Classico
- Liceo Linguistico

Altro

- Specificare:

1.4.2 Laurea

Selezionare tra le scelte sottostanti e specificare l'indirizzo.

- Diploma universitario del vecchio ordinamento (laurea breve)
Indirizzo _____
- Laurea tradizionale del vecchio ordinamento.
Tipologia _____

- Laurea di base (triennale) del nuovo ordinamento.
Tipologia _____

- Laurea specialistica (biennio) / laurea magistrale del nuovo ordinamento.
Tipologia _____

1.4.3 Altri titoli di studio - Specificare

- Eventuale 2° laurea

- Specializzazione post laurea riferita ad ambiti non scolastici

 Specializzazione per l'insegnamento del sostegno non utilizzata

- Diploma di perfezionamento post-diploma o post laurea (specificare il numero di diplomi) _____; specificare le denominazioni

- Master universitario di I livello corrispondenti a 60CFU (specificare il numero di master) _____; specificare le denominazioni

- Master universitario di II livello corrispondenti a 60CFU (specificare il numero di master) _____; specificare le denominazioni

Dottorato di ricerca o diploma di perfezionamento equiparato per legge o per statuto e ricompreso nell'allegato 4 nel Decreto del Direttore Generale per il personale della scuola 31 marzo 2005

Superamento di altro pubblico concorso ordinario per esami e titoli, oltre quello per l'accesso al ruolo di appartenenza. Specificare quali:

1.5 Aggiornamenti Professionali e Formazione in Servizio

1.5.1 Indichi eventuali corsi professionali, attività di aggiornamento, formazione e/o titoli inerenti al tema della disabilità che ha conseguito:

The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R)

1	2	3	4	5	6
Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Parzialmente in disaccordo	Parzialmente d'accordo	D'accordo	Totalmente d'accordo

		TD	D	PD	PA	A	TA
1.	Trovo difficile superare lo shock iniziale quando incontro persone con serie disabilità fisiche	1	2	3	4	5	6
2.	Ho paura di guardare in volto una persona con disabilità	1	2	3	4	5	6
3.	Tendo ad avere contatti di breve durata con le persone con disabilità e ad interromperli il prima possibile	1	2	3	4	5	6
4.	Mi sentirei malissimo se avessi una disabilità	1	2	3	4	5	6
5.	Temo il sol pensiero di avere una disabilità in futuro	1	2	3	4	5	6
6.	Gli studenti con difficoltà nell'esprimere i propri pensieri verbalmente devono essere accolti ed integrati nei contesti scolastici	1	2	3	4	5	6
7.	Gli studenti che non superano gli esami frequentemente devono essere accolti ed integrati nei contesti scolastici	1	2	3	4	5	6
8.	Gli studenti che hanno bisogno di una pianificazione didattica individualizzata devono essere accolti ed integrati nei contesti scolastici	1	2	3	4	5	6
9.	Gli studenti che sono distratti devono essere accolti ed integrati nei contesti scolastici	1	2	3	4	5	6
10.	Gli studenti che necessitano di tecnologie comunicative (ad es. Braille e LIS) devono essere accolti ed integrati nei contesti scolastici	1	2	3	4	5	6
11.	Sono preoccupato per il fatto che, se avrò studenti disabili nella mia classe, la mia mole di lavoro aumenterà	1	2	3	4	5	6
12.	Sono preoccupato del fatto che sarà difficile fornire un'adeguata attenzione a tutti gli studenti in una classe inclusiva	1	2	3	4	5	6
13.	Sono preoccupato del fatto che, con studenti disabili nella mia classe, sarò più stressato	1	2	3	4	5	6
14.	Sono preoccupato del fatto che gli studenti disabili non saranno accettati dal resto della classe	1	2	3	4	5	6
15.	Sono preoccupato del fatto che non ho le conoscenze e le abilità necessarie per insegnare a studenti con disabilità	1	2	3	4	5	6

APPENDICE B

The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R)

In order to be able to track pre and post data please include your student number.
This will not be used to identify individuals.

Student ID: _____ Pre-Test _____ Post-Test _____

Please ✓ on the line as appropriate.

A. I am teaching / training to teach in:

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1. Early Childhood _____ | 3. Secondary _____ |
| 2. Primary/Elementary _____ | 4. Special Education _____ |

B. I am: 1. Male _____ 2. Female _____

C. What is your age?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. 25 years or below _____ | 3. 36-45 years _____ |
| 2. 26-35 years _____ | 4. 46 years or above _____ |

D. My highest level of education completed is:

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. Secondary School or its equivalent _____ | 3. Master's Degree _____ |
| 2. Bachelor's Degree or its equivalent _____ | 4. Other, please specify _____ |

E. I have had significant/considerable interactions with a person with a disability:

1. Yes _____ 2.No _____

F. I have had the following level of training on educating students with disabilities:

1. None _____ 2. Some _____ 3. High (at least 40hrs) _____

G. My knowledge of the local legislation or policy as it pertains to children with disabilities is:

1. None _____ 2. Poor _____ 3. Average _____ 4. Good _____ 5. Very Good _____

H. My level of confidence in teaching students with disabilities is:

1. Very Low _____ 2. Low _____ 3. Average _____ 4. High _____ 5. Very High _____

I. My level of experience teaching a student with a disability is:

1. Nil _____ 2. Some _____ 3. High (at least 30 full days) _____

The following statements pertain to inclusive education which involves students from a wide range of diverse backgrounds and abilities learning with their peers in regular schools, that adapt and change the way they work in order to meet the needs of all.

Please circle the response which best applies to you.

SD	D	A	SA
Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree

1	I am concerned that students with disabilities will not be accepted by the rest of the class.	SD	D	A	SA
2	I dread the thought that I could eventually end up with a disability.	SD	D	A	SA
3	Students who have difficulty expressing their thoughts verbally should be in regular classes.	SD	D	A	SA
4	I am concerned that it will be difficult to give appropriate attention to all students in an inclusive classroom.	SD	D	A	SA
5	I tend to make contacts with people with disabilities brief and I finish them as quickly as possible.	SD	D	A	SA
6	Students who are inattentive should be in regular classes.	SD	D	A	SA
7	I am concerned that my workload will increase if I have students with disabilities in my class.	SD	D	A	SA
8	Students who require communicative technologies (e.g. Braille / sign language) should be in regular classes.	SD	D	A	SA
9	I would feel terrible if I had a disability.	SD	D	A	SA
10	I am concerned that I will be more stressed if I have students with disabilities in my class.	SD	D	A	SA
11	I am afraid to look directly at a person with a disability.	SD	D	A	SA
12	Students who frequently fail exams should be in regular classes.	SD	D	A	SA
13	I find it difficult to overcome my initial shock when meeting people with severe physical disabilities.	SD	D	A	SA
14	I am concerned that I do not have the knowledge and skills required to teach students with disabilities.	SD	D	A	SA
15	Students who need an individualized academic program should be in regular classes.	SD	D	A	SA