

## For training based on attitudes: reflective competence as an inclusive possibility

### Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva

---

Moira Sannipoli<sup>a</sup>, Cristina Gaggioli<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> Università degli Studi di Perugia, [moira.sannipoli@unipg.it](mailto:moira.sannipoli@unipg.it)

<sup>b</sup> Università degli Studi di Firenze, [cristina.gaggioli@unifi.it](mailto:cristina.gaggioli@unifi.it)

#### Abstract

---

The goal of this piece is to bring the findings of a research about curricular teacher's and curricular support teacher's attitude with students with intellectual disabilities (ID). The results underline the central role of reflective competence to work on the implicit and social knowledge that affect the whole world of disability. The following evidences invite to make the most of laboratory and indirect internship experiences, in the initial training, with the aim of promoting a mature self-awareness, essential to build authentically inclusive contexts.

**Keywords:** attitudes; intellectual disability; reflexivity; initial training.

#### Sintesi

---

L'obiettivo di questo contributo è quello di portare i risultati di una ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti curricolari e curricolari di sostegno rispetto agli studenti con disabilità intellettiva (DI). I risultati sottolineano la centralità della competenza riflessiva per lavorare sugli impliciti e sulle conoscenze sociali che riguardano tutto il mondo della disabilità. Le seguenti evidenze invitano a valorizzare maggiormente le esperienze laboratoriali e di tirocinio indiretto, nel percorso di formazione iniziale, con lo scopo di promuovere una autoconsapevolezza di sé matura, essenziale per poter costruire contesti autenticamente inclusivi.

**Parole chiave:** atteggiamenti; disabilità intellettiva; riflessività; formazione iniziale.

---

<sup>1</sup> Il presente lavoro, esito di un lavoro ideato collaborativamente, può essere attribuito per i paragrafi 1, 4.2, 5 a Moira Sannipoli e per i paragrafi 3, 4.1 a Cristina Gaggioli. Il paragrafo 2 è stato scritto congiuntamente dalle due autrici.

## 1. La formazione iniziale: atteggiamenti e disabilità intellettiva (DI)

Il profilo del docente specializzato per le attività di sostegno è stato negli ultimi anni oggetto di riflessione in ambito di politiche, culture e ricerche di carattere nazionale ed internazionale (Cottini, 2017; Pavone, 2017). L'indagine dell'OECD (Organization for Economic Cooperation and Development, 2005) *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers* e successivamente la Comunicazione al Consiglio e al Parlamento Europeo *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* (Commissione delle Comunità Europee, 2007) hanno sottolineato con forza la necessità di declinare un profilo pronto a riconoscere la complessità degli alunni di oggi, a favorire l'appropriarsi delle forme culturali nelle loro sfumature, ad accogliere la sfida di una didattica maggiormente innovativa e l'apertura alla collegialità dentro e fuori la scuola, a recuperare un atteggiamento osservativo autentico e costante.

Nel 2012 l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Watkins, 2012) ha individuato valori e aree di competenza dei docenti in ambienti scolastici inclusivi, ponendo l'attenzione sulla necessità di valorizzare la diversità di ogni alunno e sostenerla, di lavorare con gli altri e di favorire il continuo sviluppo e aggiornamento professionale. In particolare dentro questa ultima competenza si sottolinea l'importanza di una formazione iniziale e in itinere che scommetta in termini di professionalità riflessiva.

L'art. 12 del D.Lgs. n. 96/2019 istituisce infatti un Corso annuale di specializzazione per le attività di sostegno didattico nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. L'ordinamento didattico del Corso, che continua ad essere il percorso di formazione attuale in questo momento di interregno legislativo, regolato dal D.M. del 2011, prevede l'acquisizione di 60 crediti formativi universitari (CFU), articolati in corsi di lezioni e laboratori, destinati al completamento della preparazione degli iscritti in ambito psicopedagogico, didattico e normativo; e sono comprensivi di almeno 300 ore di tirocinio diretto e indiretto (12 CFU) per la rielaborazione dell'esperienza con un tutor coordinatore.

La questione della formazione iniziale del personale scolastico specializzato rappresenta oggi una questione aperta che impone delle importanti riflessioni (Zorzi, Camedda, & Santi, 2019). Nella prima dimensione del profilo del docente inclusivo promosso dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education, da poco citato, si pone l'accento, prima ancora che su competenze pedagogiche e didattiche, sulla necessità di riconoscere, nominare ed interrogare le opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento, ponendo al centro la questione della consapevolezza di sé e delle proprie posizioni nella geografia dell'inclusione. Accanto a questo anche la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute colloca tra i fattori ambientali, con possibilità quindi di essere barriera o facilitatore, gli atteggiamenti delle persone che ruotano attorno alla persona con la convinzione che questi possano "motivare pratiche positive, onorifiche o invece pratiche negative e discriminanti (ad es. stigmatizzazione, stereotipizzazione e marginalizzazione o abbandono della persona)" (WHO, 2001, p. 153).

Opinioni e atteggiamenti sono considerati dei modi di porsi dei soggetti nei confronti della realtà sociali: se di fatto sono legati alle rappresentazioni sociali in quanto crescono e si alimentano nei meccanismi di oggettivazione e ancoraggio (Moscovici & Farr, 1989), ne sono un'espressione individuale. Sono comunque conseguenze osservabili di costumi, pratiche, ideologie, norme, convinzioni razionali.

Se le opinioni sono infatti conoscenze soggettive e circoscritte, rispetto ad una determinata questione, gli atteggiamenti stanno ad indicare delle vere e proprie valutazioni che i soggetti

danno di sé stessi, degli altri, di eventi, di questioni e di beni materiali, accompagnate da un certo grado di favore/sfavore (Cavazza, 2005). Nella letteratura scientifica è supportata l'idea di multidimensionalità del costrutto di atteggiamento (Olson & Zanna, 1993).

Il modello tripartito individua tre componenti dell'atteggiamento: quella cognitiva, relativa alle percezioni, ricordi e pensieri sull'oggetto, quella affettiva, che fa riferimento all'emozioni e ai sentimenti suscitati dallo stesso e da una parte comportamentale che interviene su intenzioni e azioni (Rosenberg & Hovland, 1960). Nella formazione degli atteggiamenti agiscono differenti componenti: l'esperienza diretta con l'oggetto o quella socialmente mediata, il bisogno di coerenza che, per economizzare energie cognitive, evitare situazioni di dissonanza e favorire una vera e propria conservazione del sé, interviene a seconda dei casi, ostacolando o facilitando il cambiamento.

Le evidenze in letteratura confermano che esistono, con esiti differenti in termini inclusivi, atteggiamenti molto ben definiti verso la disabilità (Forlin, 2012; Taylor & Ringlaben, 2012). La gravità e la tipologia della disabilità influenzerebbero in maniera molto forte la loro assunzione in termini di ritrosia e inadeguatezza (Aiello, Di Gennaro, Girelli, & Olley, 2018; Fiorucci, 2019). Tra queste si colloca in maniera significativa la DI (Rae, Murray, & McKenzie, 2010).

Nell'ultimo manuale diagnostico la DI viene definita come “un disturbo con esordio nel periodo dello sviluppo che comprende deficit del funzionamento sia intellettuale che adattivo negli ambiti concettuali, sociali e pratici” (APA, 2013, p. 37). I due criteri che concorrono alla sua definizione, oltre all'esordio entro i 18 anni di età, sono la presenza di un deficit delle funzioni intellettive individuato con un Quoziente Intellettivo (QI) inferiore a 70, un deficit e delle limitazioni nel funzionamento adattivo inteso come l'insieme di abilità sociali e pratiche apprese dalle persone per agire nella vita quotidiana (casa, scuola, ambiente lavorativo, comunità), con particolare attenzione alla comunicazione, alla partecipazione sociale e alla vita autonoma (Vianello, 2018).

Il peso assunto da questo secondo criterio è evidenziato dal fatto che i vari livelli di gravità sono definiti sulla base del funzionamento adattivo e non dei punteggi del QI perché è da questo che si determinano le necessità di aiuti e sostegni. L'ultimo rapporto pubblicato dal MIUR nel 2018 e relativo all'A.S. 2016/2017 riporta come il 96.1% del numero complessivo di alunni con disabilità frequentanti le scuole statali e non statali, di ogni ordine e grado, è portatore di disabilità psicofisica: nello specifico il 67.9% presenta una DI. Il numero degli studenti con DI è significativo e richiede sicuramente un'attenzione crescente.

## **2. La valutazione degli atteggiamenti negli insegnanti**

I dati presenti in letteratura (Morin, Crocker, Beaulieu-Bergeron, & Caron, 2013) individuano quindi delle associazioni sempre più nette tra gli atteggiamenti verso le persone con DI e le variabili socio-demografiche dei partecipanti rispondenti, le precedenti esperienze positive (Sermier Dessemontet & Bless, 2013) e una conoscenza più approfondita dei diritti e delle abilità delle persone con DI (Yazbeck, McVilly, & Parmenter, 2004) che sembrano portare ad atteggiamenti più positivi nei loro confronti.

Il presente lavoro nasce dall'esigenza di poter disporre di strumenti per la misurazione degli atteggiamenti ed in particolare quelli legati al mondo della DI, per meglio comprendere in che modo questi possano influire sull'agire didattico dei docenti. Da una prima ricognizione sugli strumenti di misura degli atteggiamenti è emerso che la maggior parte

dei questionari disponibili nascono con un'idea unidimensionale degli atteggiamenti (Nowicki & Sandieson, 2002) e come tali, siano soggetti a *bias* e forniscano misure non rappresentative dell'intero concetto. Dall'altro è bene ricordare come la maggioranza dei questionari disponibili non sia appositamente costruita per la valutazione degli atteggiamenti verso la DI, ma si rivolga alla disabilità in generale. Per questo motivo lo strumento scelto è stato l'*Attitudes Toward Intellectual Disability Questionnaire* (ATTID) (Morin, Rivard, Bousier, Crocker, & Caron, 2015), un questionario *self-report*, rivolto alla DI, composto da 67 item con scala likert su una scala di cinque punteggi, con possibilità di valutare l'item da (1) totalmente d'accordo a (5) totalmente in disaccordo e di non esprimere il proprio atteggiamento (9) non posso rispondere o non so, o di esprimere un atteggiamento neutro (3) né in accordo, né in disaccordo. Il questionario è diviso in 3 sezioni: cognitiva (30 item), affettiva (18 item) e comportamentale (19 item); che equivalgono alle tre dimensioni dell'atteggiamento e sono rappresentate da cinque fattori organizzati in altrettante subscale: conoscenza delle cause, conoscenza delle capacità e dei diritti, *discomfort*, *sensibility or tenderness* e interazioni.

In base alla teoria del modello tripartito dell'atteggiamento (Figura 1), la componente cognitiva è rappresentata da due fattori: la conoscenza delle capacità e dei diritti e la conoscenza delle cause della DI. La componente affettiva attinge a due fattori: disagio e sensibilità/tenerezza. Infine, la componente comportamentale emerge come un unico fattore.

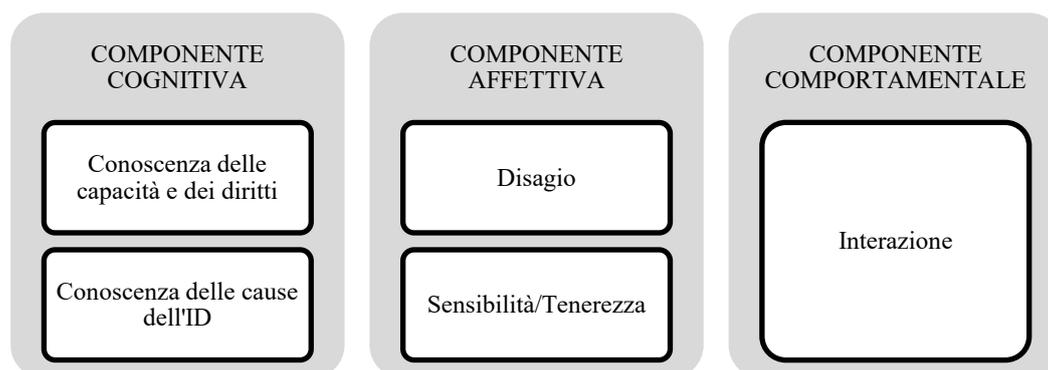


Figura 1. Raggruppamento delle cinque dimensioni indagate dal questionario ATTID secondo il modello tripartito (Rosenberg & Hovland, 1960; Zanna & Rempel, 1988).

Il questionario è stato tradotto in italiano, sottoposto a *field test* e validato (Arcangeli, Bacherini, Gaggioli, Sannipoli, & Balboni, 2020). Alla versione originale sono state aggiunte alcune domande specifiche relative al contesto scolastico italiano tra cui la formazione iniziale e in itinere sul tema, gli anni di servizio, il rapporto con gli altri servizi socio-sanitari, le conoscenze sulla DI, le eventuali esperienze scolastiche con studenti con questa diagnosi.

Obiettivo dell'indagine è individuare alcuni predittori dell'atteggiamento degli insegnanti verso la DI nelle varie dimensioni, attraverso l'analisi degli atteggiamenti verso la DI in insegnanti curricolari e di sostegno, monitorando se i punteggi ottenuti nelle varie dimensioni si differenziano in base alla tipologia di insegnanti considerata e verificando la presenza di relazioni tra quantità e qualità di contatto.

La ricerca è stata condotta attraverso la diffusione su scala nazionale del questionario, che ha visto la partecipazione di 544 insegnanti di ogni ordine e grado di cui 307 curricolari e 237 di sostegno. Il questionario ATTID è stato inviato alle scuole sia in cartaceo che

attraverso la condivisione del link che ne ha consentito la compilazione su un modulo di Google. I dati raccolti sono poi stati elaborati con statistiche descrittive (media e deviazione standard), che hanno consentito di classificare i punteggi delle cinque dimensioni degli atteggiamenti emersi negli insegnanti curricolari e di sostegno come positivi, neutri o negativi.

### 3. Gli atteggiamenti degli insegnanti verso la DI: i risultati di ATTID

Come descritto nel paragrafo precedente l'ATTID propone una struttura a cinque fattori, che si sovrappone al modello di atteggiamenti tripartito: conoscenza di capacità e diritti e conoscenza delle cause dell'ID (componente cognitiva), disagio e sensibilità/tenerezza (componente affettiva) e componente comportamentale. Nell'ATTID, per ciascuna dimensione, tanto più il punteggio è basso e tanto più positivo è l'atteggiamento verso la DI, e viceversa. Infatti i punteggi su scala Likert pari a 1 e a 2 rappresentano atteggiamenti positivi, punteggio 3 atteggiamenti neutri e punteggi 4 e 5 atteggiamenti negativi verso la DI, questi risultati mostrano che sia gli insegnanti curricolari che quelli di sostegno hanno atteggiamenti tendenzialmente positivi in tutte le dimensioni, in particolare in Discomfort ed Interazione (Figura 2).

Cinque dimensioni dell'ATTID	Insegnanti curricolari		Insegnanti di sostegno	
	Media	<i>DS</i>	Media	<i>DS</i>
Discomfort (Disagio)	1.93	.58	1.77	.48
Conoscenza capacità e diritti	2.28	.46	2.19	.48
Interazione	1.96	.48	1.81	.43
Sensitivity/Tenderness (Sensibilità/Tenerezza)	2.90	.72	2.80	.68
Conoscenza cause	2.36	.59	2.30	.52

Figura 2. Medie e Deviazioni Standard dei punteggi ottenuti da insegnanti curricolari e di sostegno nelle cinque dimensioni dell'ATTID per i punteggi di Scala Likert da 1 a 5 punti.

I dati mostrano che gli insegnanti di sostegno sembrerebbero avere atteggiamenti più positivi rispetto agli insegnanti curricolari. Nonostante un numero relativamente elevato di variabili che correlano con le dimensioni ATTID nei due gruppi, un numero limitato di queste risulta poi essere un predittore statisticamente significativo dei punteggi di specifiche dimensioni. Tuttavia, negli insegnanti di sostegno, nonostante si osservi un numero più limitato di variabili che correlano con le varie dimensioni ATTID rispetto a quanto risulta per gli insegnanti curricolari, la maggior parte di tali variabili risultano essere dei veri e propri predittori dell'atteggiamento verso la DI (ad eccezione di quanto accade per la dimensione Conoscenza capacità e diritti), mentre quasi nessuna lo risulta essere per gli insegnanti curricolari (specialmente delle variabili che rappresentano caratteristiche specifiche degli insegnanti). Considerando singolarmente le variabili che sono risultate essere predittori rispetto agli insegnanti curricolari, negli insegnanti di sostegno si osserva l'influenza di un numero maggiore di predittori associati a specifiche dimensioni ATTID e, in particolare, di quelle legate alle caratteristiche degli insegnanti (formazione professionale, esperienza insegnamento, percezione di efficacia delle proprie conoscenze sulla DI, supporto percepito, promozione atteggiamenti positivi verso la DI). Analizzate in gruppo, le variabili legate alle caratteristiche specifiche degli insegnanti aumentano in modo statisticamente significativo la predizione dei punteggi di tutte le dimensioni ATTID solo negli insegnanti di sostegno, ma solo di due componenti (Conoscenza capacità e diritti

e Interazione) negli insegnanti curricolari. Se si attenzionano le variabili tradizionalmente studiate in associazione agli atteggiamenti verso la DI, rispetto alla quantità di contatto, la qualità del contatto risulta influenzare un maggior numero di dimensioni ATTID in entrambi i gruppi di insegnanti ma soprattutto negli insegnanti di sostegno (per i quali influenza tutte le dimensioni ATTID eccetto Conoscenza capacità e diritti); mentre negli insegnanti curricolari la qualità del contatto influenza solo le dimensioni Discomfort, Interazione e Sensitivity/Tenderness. Inoltre solo negli insegnanti curricolari si osserva anche come la quantità del contatto consenta di predire i punteggi di Discomfort. Tuttavia emergono differenze significative tra i due gruppi rispetto a ciascuna dimensione ATTID.

### **3.1. Discomfort (disagio)**

Dai dati emergono differenze significative tra i due gruppi soprattutto in relazione all'effetto negativo sia della quantità che della qualità del contatto con la persona con DI da parte dell'insegnante curricolare (in particolare della variabile "Qualità della relazione di contatto") indicando che atteggiamenti più positivi sono presenti in questa categoria di insegnanti che hanno avuto una maggiore quantità e qualità di contatto con la DI. Negli insegnanti di sostegno invece è presente solo l'effetto negativo della qualità del contatto, oltre che della percezione dell'efficacia delle proprie conoscenze sulla DI, indicando che atteggiamenti più positivi sono presenti negli insegnanti di sostegno che hanno una maggiore qualità di contatto con le persone con DI e una maggiore percezione di efficacia delle proprie conoscenze riguardanti la DI. Questi dati ci inducono a pensare che il contatto con persone con DI riduca la sensazione di disagio che le/gli insegnanti avvertono in loro. Spesso le prime esperienze di contatto avvengono in ambito familiare o amicale. Come mostrano i dati, non è soltanto la quantità dei contatti ma la qualità a fare la differenza: qualità data soprattutto dalle conoscenze riguardanti la DI. In questo senso è importante che la formazione dell'insegnante curricolare preveda che l'attività di tirocinio venga svolta all'interno delle classi dove sono presenti anche alunni con disabilità. Se si pensa ai percorsi di studi dei laureati in Scienze della Formazione primaria o di coloro che hanno conseguito il Diploma di Scuola o Istituto Magistrale entro l'anno scolastico 2001\2002, titolo abilitante ex lege, che dà diritto all'iscrizione presso la II fascia delle graduatorie d'istituto, si capisce che non sempre questo incontro c'è stato.

### **3.2. Conoscenza capacità e diritti**

I dati riferiscono che negli insegnanti curricolari si ha un effetto positivo dell'età (ovvero, un'età maggiore predice atteggiamenti più negativi) e negativo del livello scolastico insegnato (ovvero, gli insegnanti curricolari che insegnano a livelli scolastici superiori hanno atteggiamenti più positivi). Negli insegnanti di sostegno non si ha invece un effetto singolo specifico di alcuna delle aree ma, considerando le caratteristiche degli insegnanti globalmente esse hanno la capacità di contribuire alla precisione della previsione del punteggio degli insegnanti di sostegno in questa dimensione in modo statisticamente significativo in merito a: esperienza di insegnamento sia generale, sia ad alunni con DI, sia ad alunni con DI grave, il supporto percepito e la promozione di atteggiamenti positivi verso la DI.

Questo suggerisce che gli anni di esperienza in classe se non a contatto con alunni con DI può addirittura portare con il tempo a consolidare alcuni atteggiamenti negativi degli insegnanti. Dall'altro lato invece questi dati possono indurci a pensare che le caratteristiche di funzionamento delle persone con DI possano andare con il tempo incontro ad una naturale compensazione, che rende gli atteggiamenti nei loro confronti progressivamente

più benevoli. In generale il fattore età ci dice che gli anni di esperienza in servizio di un insegnante curricolare che insegna in classi dove sono presenti alunni con disabilità, accresce un atteggiamento positivo nei loro confronti. Se dunque alcune lacune create dalla formazione iniziale non favoriscono certamente un atteggiamento positivo da parte dei docenti, dall'altro i dati sembrano suggerire l'importanza dell'esperienza sul campo.

### **3.3. Interazione**

Altro dato interessante è quello che riporta come sia negli insegnanti curricolari che negli insegnanti di sostegno è presente un effetto negativo della qualità di contatto (anche in questo caso specifico si tratta della variabile "Qualità della relazione di contatto") e del supporto percepito. Questo indica che gli insegnanti con maggiore qualità di contatto e più elevati livelli di supporto percepito hanno anche atteggiamenti più positivi verso la DI.

La riflessione che ne scaturisce è legata all'importanza della qualità della relazione di contatto. Uno degli elementi che può contribuire in maniera significativa a rendere la relazione di qualità è la riflessione sulle pratiche che consente di risignificare i comportamenti osservati. Stare nella relazione in modo consapevole favorisce una maggiore comprensione dell'altro e di conseguenza anche la manifestazione di atteggiamenti più positivi nei suoi confronti. Il tirocinio indiretto che accompagna il percorso di formazione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno persegue infatti proprio questa finalità.

### **3.4. Sensibilità/Tenerezza**

I dati emersi in relazione a questa dimensione mostrano che sia negli insegnanti curricolari che negli insegnanti di sostegno si ha un effetto negativo della formazione totale riguardante sostegno e DI (indicando che una maggiore durata della formazione predice atteggiamenti più positivi). Negli insegnanti di sostegno è presente anche un effetto positivo del tipo di relazione di contatto (ovvero, atteggiamenti più negativi sono predetti da una relazione di contatto/vicinanza stretta con la persona con DI) e negli insegnanti curricolari un effetto negativo della qualità della relazione di contatto (ovvero, atteggiamenti più positivi sono presenti negli insegnanti curricolari che hanno relazioni migliori con le persone con DI).

L'insegnante di sostegno che dunque ha avuto più esperienza di contatto con alunni con disabilità e nella maggior parte dei casi una formazione specifica manifesta atteggiamenti più positivi di sensibilità e tenerezza nei loro confronti. Nel nostro campione il 39% degli insegnanti di sostegno ha conseguito la specializzazione. Ciò sta a significare che oggi ancora molti docenti, impegnati nelle attività di sostegno, non hanno svolto percorsi formativi specifici. Questo, stando ai dati, fa sì che i loro atteggiamenti nei confronti di alunni con DI potrebbero essere influenzati dalle esperienze (sia positive che negative) che ciascuno di loro può aver avuto nei vissuti personali. Quando invece la formazione è presente gli atteggiamenti manifestati risultano essere più positivi.

### **3.5. Conoscenza cause**

In relazione alla conoscenza delle cause del DI i dati prodotti dal questionario evidenziano che sia negli insegnanti curricolari che negli insegnanti di sostegno si ha un effetto negativo della promozione degli atteggiamenti positivi verso la DI. Negli insegnanti di sostegno questo è vero soprattutto in relazione al tipo di relazione di contatto, che per questa dimensione risulta essere una variabile negativa; ovvero, atteggiamenti più negativi sono

predetti da una relazione lontana con persone con DI, che è il contrario di quanto accade negli insegnanti di sostegno per la dimensione Sensitivity/Tenderness.

Se quindi da un lato non è detto che più si conoscono persone con DI e più si impara ad accettarle ed apprezzarle, dall'altro lato si può dire che maggiori sono i contatti con queste persone e più si impara a conoscere la DI. Va però ricordato che la conoscenza della condizione di disabilità in cui vive l'alunno è frutto della conoscenza di più fattori: il funzionamento intrecciato di funzioni e strutture corporee, attività, partecipazione sociale, fattori personali e ambientali (WHO, 2001). Se si circoscrive l'identità della persona ad uno solo di questi aspetti, la conoscenza che produce risulta essere estremamente limitata.

#### **4. Proposte per la formazione iniziale e in itinere**

I dati raccolti suggeriscono alcune riflessioni sugli elementi già presenti e mancanti che caratterizzano o dovrebbero caratterizzare la formazione degli insegnanti, al fine di promuovere l'incremento di atteggiamenti positivi nei confronti di persone con DI e con disabilità in genere.

##### **4.1. Sapere, saper essere e saper fare: i contenuti della formazione**

Il modello tripartito degli atteggiamenti, insieme ai dati emersi dalla ricerca presentata, suggerisce alcuni dei contenuti imprescindibili che non possono mancare nella formazione di un insegnante specializzato per le attività di sostegno agli alunni e studenti con disabilità, ma oseremmo dire a tutti i docenti in genere. Verranno dunque di seguito presentate le tre componenti del modello tripartito degli atteggiamenti che, partendo da una riflessione sui dati emersi, propone un'analisi degli elementi già presenti nei percorsi di formazione esistenti, cercando di evidenziare gli aspetti da potenziare.

##### *La componente cognitiva*

Il D.M. del 2011 *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno* prevede nel percorso di formazione che istituisce 288 ore di lezione (36 CFU) dedicate agli insegnamenti disciplinari afferenti a diversi settori disciplinari, consentendo ai partecipanti l'acquisizione non solo di conoscenze psico-pedagogiche (M-PED/03, M-PED/01, M-PSI/04), ma anche giuridiche (IUS/09) e mediche (MED/39). La componente cognitiva che sta alla base degli atteggiamenti viene infatti rappresentata nell'ATTID da due fattori: la conoscenza delle capacità e dei diritti e la conoscenza delle cause della DI.

Gli insegnanti che frequentano il corso per il conseguimento della specializzazione per l'insegnamento sul sostegno affrontano la conoscenza dei diritti delle persone con disabilità, affrontando lo studio di Legislazione primaria e secondaria riferita all'inclusione scolastica (IUS/09). In merito invece alla conoscenza delle cause di una particolare disabilità, questa può essere approfondita grazie allo studio di Neuropsichiatria infantile (MED/39). Il tutto all'interno di una cornice psico-pedagogica che consente di comprendere lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti di vita al fine di cogliere capacità e performance positive, i ruoli di mediazione dei fattori contestuali, ma anche le eventuali barriere (WHO, 2001).

Ecco, dunque, che emerge l'importanza di assumere uno sguardo pedagogico in grado di cogliere la complessità delle situazioni e degli elementi che le caratterizzano. Accanto a tutto questo si inseriscono poi le pratiche che consentono, attraverso opportune attività

riflessive, di cogliere le conoscenze teoriche che guidano e alimentano l'agire educativo. Il Decreto, che stabilisce le modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, prevede infatti accanto alla dimensione operativa ( tirocinio diretto) anche dei momenti dedicati alla rielaborazione dell'esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali ( tirocinio indiretto).

#### *La componente affettiva*

Attingono alla componente affettiva due fattori: disagio e sensibilità/tenerezza. La sensazione di disagio o i sentimenti di tenerezza che in alcuni casi possono anche sfociare nella compassione, sono elementi che caratterizzano in maniera forte il tipo di atteggiamento che si manifesta nei confronti di una persona con DI. È noto come la sensazione di disagio possa aumentare di fronte ad una maggiore gravità del disturbo (Sermier Dessemontet & Bless, 2013) o come alcune caratteristiche fisiche e relazionali tipiche delle persone con Sindrome di Down possano indurre sentimenti di tenerezza (Vicari, 2007).

In questo senso il ruolo e l'importanza della rielaborazione dell'esperienza professionale, anche da un punto di vista personale e psico-motivazionale, gioca un ruolo fondamentale nella formazione dei futuri insegnanti e in particolare sui loro atteggiamenti. Le azioni delle persone sono infatti il risultato di un'interazione tra le disposizioni personali e i condizionamenti posti dalle situazioni mosse spesso da sentimenti di solidarietà e altruismo, che non sempre riesce a cogliere come la relazione d'aiuto si realizza all'interno di un rapporto, una relazione appunto (Haddock & Zanna, 1993). Dietro il desiderio di aiutare qualcuno si può infatti celare la volontà inespressa di *sentirsi utile* o di *fare del bene*, che rischia però di non produrre effetti positivi nella persona a cui questo tipo di aiuto viene fornito. C'è la possibilità di andare incontro ad una chiusura e addirittura di mettere in pericolo l'autostima della persona aiutata scatenando atteggiamenti di rifiuto e ostilità (Canevaro, 2018). Dall'altro lato è importante diventare consapevoli degli stereotipi e dei pregiudizi ed avere il coraggio di valutarli, dimensionarli e superarli: è necessario essere in una relazione coevolutiva che tenga dentro tutti. (Canevaro & Chierigatti, 1999).

#### *La componente comportamentale*

All'interno del questionario ATTID la componente comportamentale emerge come un unico fattore. Il comportamento può essere definito come lo specchio dell'atteggiamento, che si palesa proprio nell'azione. Analizzare l'articolazione dei processi educativi in situazione, al fine di rendere espliciti una serie di atti che coinvolgono insegnanti e studenti, nella complessità dei contesti in cui la pratica si realizza, regala all'insegnante la capacità di cogliere e riflettere sull'atteggiamento che ha prodotto quell'azione, orientando le sue scelte e le sue decisioni che diventano così sempre più consapevoli, producendo con il tempo un miglioramento della pratica stessa. La presa di coscienza da parte dell'insegnante dell'efficacia delle mediazioni messe in campo, lo induce infatti a prenderle in considerazione, soprattutto nelle pratiche successive.

Il D.M. del 2011 pone l'attenzione sulla pratica proponendo attività di laboratorio che privilegiano modalità di apprendimento cooperativo e collaborativo, ricerca-azione, apprendimento metacognitivo. L'insegnante è così posto nella condizione di sperimentarsi attraverso: lavori di gruppo, simulazioni, approfondimenti, esperienze applicative in situazioni reali o simulate ed esperienze applicative relative ad attività formative nei settori disciplinari caratterizzanti nonché alla classe gestione del gruppo-classe. Sempre nella dimensione della pratica professionale si colloca l'utilizzo delle nuove Tecnologie

applicate alla didattica speciale (TIC) che, se mal impiegate, possono diventare un amplificatore per eventuali comportamenti stigmatizzanti. Proprio per questo la capacità di saper cogliere gli elementi positivi da rafforzare e quelli critici da migliorare diventa fondamentale, al fine di ottimizzare i processi di insegnamento e di apprendimento.

#### **4.2. Ripartire dalla consapevolezza di sé: la competenza riflessiva**

Gli atteggiamenti, come dimostrato dalla ricerca, hanno un peso significativo non solo in termini di posture ma anche di pratiche messe in campo (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). In termini di competenze professionali l'insegnante, curricolare e di sostegno, è chiamato ad esercitare con forza la dimensione riflessiva (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2014). Ogni comunità professionale come ambiente culturale è costituita da un sapere esplicito, ben dichiarato e socialmente riconoscibile e uno più tacito, implicito, ma altrettanto significativo, un background che fa da sottofondo silente ad ogni azione e che in maniera incondizionata detta un sistema di istruzioni per comprendere, significare e agire (Becchi, 2005; Schön, 1993).

Sapere esplicito e implicito guidano pensiero e azione in una sorta di economia cognitiva funzionale alla conoscenza che non è costretta tutte le volte a ripartire da zero. Se le conoscenze esplicite costituiscono il sapere condiviso e dichiarato di un gruppo di lavoro, codificato ed esprimibile attraverso un linguaggio sistematico e formale, quello implicito rappresenta una sorta di inconscio pratico (Perrenoud, 2001), un universo non ancora noto fatto di "affetti, tensioni, dilemmi, assunti di senso comune, credenze, epistemologia ingenua, ragionamenti abduttivi fortemente connessi con l'immagine di sé e con l'esistenza sociale" (Perla, 2010, pp. 7-8).

Riflettere attorno alla vita della mente dichiarata e tacita, ai processi cognitivi in base ai quali i professionisti dell'educazione significano i propri vissuti, diventa centrale in educazione per riconoscere il peso delle proprie mappe nella conoscenza ed evitare eventuali forme di imprigionamento cognitivo. "Comprendere come funziona una situazione educativa significa allora rintracciare il dispositivo che in essa è in atto: le linee e le traiettorie di queste relazioni, latenti, che cambiano nel tempo" (Palmieri, 2018, p. 116).

Compito di un professionista è allora quello di provare a nominare le proprie mappe per riconoscere gradualmente i confini tra i dati e le informazioni, tra i soggetti che si accompagnano e le idee che abbiamo di loro. Ogni insegnante inizia ogni nuova avventura non come fosse una tabula rasa, ma portando con sé un magazzino esperito e immaginato di idee personali e professionali, che intrecciano insieme trame personali, esplicite e implicite. Noi siamo i nostri pensieri, "abbiamo in comune un groviglio di presupposizioni, molte delle quali hanno origini antiche" (Bateson, 1997, p. 439), molte sono esistenziali, professionali, culturali.

Una relazione educativa esiste quindi oltre il fare e la relazione. Ciò che fa la qualità è la possibilità di immaginare che quel comunicare, quell'agire siano collocabili dentro una riflessione sia in termini di autoconsapevolezza che di progettazione. Perché i vissuti diventino esperienze, dotate di significato e capaci di disegnare traiettorie evolutive, è necessario essere "pensosamente presenti" (Mortari, 2013, p. 17), riflettere sull'azione e sui pensieri.

La pratica riflessiva si alimenta di alcuni strumenti e momenti che diventano necessari per evitare alcune scorciatoie cognitive che vorrebbero farci vedere solo ciò di cui andiamo in cerca o solo ciò che conferma le nostre ipotesi, a scapito dell'autenticità delle identità. In questo senso la riflessività diventa uno strumento fondamentale per la formulazione di

domande inedite e di risposte nuove perché motiva a raccogliere nuove letture e interpretazioni della realtà, senza cadere nella tentazione di sciupare e tralasciare, dando vita ad un circolo virtuoso di ricerca e azione.

Visto che ogni relazione educativa è fatta di singolarità, temporalità e località, il senso dell'essere in ricerca non è quello di accumulare conoscenze, ma di ammettere con umiltà che, come gli altri e le relazioni siano senza di noi, non è accessibile alla nostra conoscenza. Per nutrire la dimensione riflessiva, l'insegnante inclusivo è chiamato ad esercitare competenze legate all'osservazione, alla documentazione e alla collegialità.

L'osservazione come metodo di ricerca e tecnica consiste nella descrizione più possibile completa delle caratteristiche di un comportamento, evento o situazione. Nel suo essere guidata dalle mappe di chi la pratica, sia in termini epistemologici che metodologici, è momento assolutamente soggettivo che non ha, da solo, le coordinate per essere conoscenza. Collocandosi tra il momento percettivo del guardare e quello ermeneutico, è sempre un processo selettivo ed intenzionale, guidato e orientato da ipotesi, aspettative e framework teorici. Se infatti, al di là della scelta del metodo e degli strumenti che si ritiene possano essere più opportuni, l'osservazione è pratica descrittiva, chiamata in un secondo momento, distanziato e preferibilmente socializzato, ad arricchirsi dei costrutti interpretativi. Una buona osservazione è consapevole della sua parzialità e della sua perfezionabilità, ma è anche desiderosa di aprirsi a più punti di vista possibili, che permettano ad alcuni resoconti di diventare narrazioni significate, mai complete ma certamente condivise. Come tale, è lavoro di analisi e non di sintesi, che permette di cogliere il posizionamento di chi educa, l'effettiva distinzione tra gli eventi registrati e impressioni, valutazioni, commenti. Osservare è occasione per fermarsi (Fontaine, 2017): si sospende la corsa al fare e ci si interroga se le proposte e le attività hanno un senso e sono collocate dentro una cornice di pensiero e progettazione. Regalarsi occasioni e non solo atteggiamenti osservativi, è quindi opportunità di incontrare in maniera autentica gli studenti, ma anche momento formativo per interrogare tempo e proposte educative.

Scrivere e documentare permettono di raccogliere dati, nominare i dispositivi, accogliere i paradossi di possibili differenti interpretazioni, misurare i cambiamenti propri e altrui (Biffi, 2014). La scrittura diaristica in particolar modo è "organizzatore di sorprese" (Cocever & Chiantera, 1996, p. 23) nella misura in cui assume le caratteristiche di essere congiuntiva, ipotetica, negoziale, interrogativa. Come pratica giornaliera amplifica la capacità osservativa e di analisi, permette di nominare i propri pensieri e vissuti, documenta l'esperienza rendendola disponibile per ulteriori significazioni e/o riflessioni. Documentare è occasione per alimentare una memoria conoscitiva (Canevaro, 1996), che non solo permette alle tracce degli studenti di essere viste, riconosciute e raccontate, ma anche di assumersi la responsabilità di dichiarare i criteri di selezione rispetto a ciò che si ritiene significativo e ciò che invece non lo è. Quello che documentiamo rappresenta una scelta fra molte altre. Le descrizioni che si producono, le categorie che si applicano, come pure le interpretazioni che si attribuiscono per significare, sono impregnate di convinzioni, classificazioni, categorizzazioni, dichiarate o tacite. La possibilità di poter contare su una collegialità matura alimenta sicuramente una riflessività che evita alcuni scivolamenti metodologici che spesso producono pratiche non autentiche, quali ad esempio l'esclusività e la non negoziazione degli interventi. Per essere gruppo di lavoro, non basta condividere soltanto una cultura pedagogica, spesso neanche così nitida e consapevole, ma costruire insieme "un modo di agire con metodo, e, al contempo un modo – anch'esso contingente e mutevole – di fare e essere gruppo di lavoro di equipe" (Palmieri, 2018, p. 180). Il lavoro di team valorizza le reciproche differenze, permette a chi lavora da più tempo di

sperimentare la generosità dello scambio, la possibilità dell'espressione, la tenacia verso gli orizzonti sostenibili e possibili, la pacatezza, la leggerezza, l'umorismo. È soprattutto lo spazio dell'intersoggettività, della scoperta che possono essere tanti i punti di vista da cui si inquadrano le situazioni. La collegialità è espressione della necessità di un tempo e uno spazio per *dirsi le cose*, per nominarle, per sperimentare la dissonanza cognitiva, per cambiare le proprie posizioni, se l'incontro con altri punti di vista lo sollecita.

Osservazione, scrittura, documentazione e lavoro collegiale sono attrezzi professionali che consentono di interrogare i pensieri per capire quanto siano inquinati di idee predeterminate o implicite, che non mettono in conto un cambiamento dello sguardo e delle pratiche. Sono strumenti di manutenzione riflessiva che permettono di non cadere in scorciatoie cognitive che non riconoscono il peso di atteggiamenti e delle conoscenze *grezze* nell'incontro e nella relazione con l'altro (Sermier Dessemontet & Bless, 2013).

## 5. Conclusioni

La dimensione inclusiva richiede con forza professionisti che siano in grado di esercitare un pensiero riflessivo. La scuola, per riconoscere la singolarità di ogni studente, ha bisogno di evitare scivolamenti tecnicistici che sembrano chiedere prevalentemente compiti di esecuzione e, in maniera residuale e con discrezionalità, di pensiero e di progettazione. Si tratta di compiere una scelta di fondo, essenziale per i contesti educativi: essere insegnanti cercatori di risposte o insegnanti capaci di diventare esploratori di domande, capaci di frequentare strade traverse più che vie già battute (Manghi, 1990). “Nel contesto di formazione [...] partire da sé significa avere il coraggio di sottrarre il pensare dalle versioni già dette del mondo, dai territori rassicuranti dei paradigmi già definiti e azzardare la ricerca di altre partiture del pensiero” (Mortari, 2011, p. 21).

In sede formativa è importante per questo valorizzare maggiormente le esperienze laboratoriali e di tirocinio indiretto, con il compito di promuovere autoconsapevolezza, dare un nome continuamente ai propri presupposti, verificarne il peso in termini di conoscenza e farne emergere l'urgenza in termini professionali. In termini di politiche scolastiche vanno create le condizioni istituzionali per continuare ad interrogare la vita della mente, oltre gli spazi individuali ricavati con intenzione e motivazione dai singoli docenti.

La possibilità di rendere maggiormente significative le occasioni di collegialità da un lato e al tempo stesso attivare contesti di supervisione e consulenza pedagogica (Negri, 2014; Palma, 2017) potrebbero essere possibili piste di lavoro che riconoscano che tutti gli attori, nella costruzione di contesti autenticamente inclusivi, hanno una responsabilità a partire dalle idee che esprimono e ben prima delle pratiche che agiscono.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusion e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 17–188.
- APA. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2013). 5th. Edition (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

- Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G. (2020). Attitudes of Mainstream and Special-Education Teachers toward Intellectual Disability in Italy: The Relevance of Being Teachers. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 7325. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197325> (ver. 15.04.2021).
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità*. Milano: Adelphi.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 1, 105–113.
- Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro, A. (1996). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro, A. (2018). *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Chierigatti, A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Cavazza, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: il Mulino.
- Cocever, E., & Chiantera, A. (Eds.). (1999). *Scrivere l'esperienza in educazione*. Padova: Clueb.
- Commissione delle Comunità Europee (2007). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio. Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF> (ver. 15.04.2021).
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331–353.
- Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Journal of Special Education For Inclusion*, 7(2), 271–293.

- Fontaine, A. M. (2017). *L'osservazione al nido. Guida per educatori e professionisti della prima infanzia*. Trento: Erickson.
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York, NY: Routledge.
- Haddock, G., & Zanna, M. P. (1993). Predicting prejudicial attitudes: The importance of affect, cognition, and the feeling-belief dimension. In L. McAlister & M. L. Rothschild (Eds.), *Advances in Consumer Research Volume 20* (pp. 315-318). Provo, UT: Association for Consumer Research.
- Manghi, S. (1990). *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali*. Milano: Feltrinelli.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2016/2017*. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS\\_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilit%C3%A0\\_a.s.2016\\_2017\\_def.pdf/1f6ceb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilit%C3%A0_a.s.2016_2017_def.pdf/1f6ceb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422) (ver. 15.04.2021).
- Morin, D., Crocker, A., Beaulieu-Bergeron, R., & Caron, J. (2013). Validation of the Attitudes Toward Intellectual Disability-ATTID questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 268–278. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01559.x> (ver. 15.04.2021).
- Morin, D., Rivard, M., Bousier, C. P., Crocker, A. G., & Caron, J. (2015). Norms of the Attitudes Toward Intellectual Disability Questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(5), 462–467. <https://doi.org/10.1111/jir.12146> (ver. 15.04.2021).
- Mortari, L. (2011). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Moscovici, S., & Farr, R. M. (Eds.). (1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Negri, S. C. (2014). *La consulenza pedagogica*. Roma: Carocci.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270> (ver. 15.04.2021).
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publications. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 117–154.
- Palma, M. (2017). *Consulenza pedagogica e Clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.

- Pavone, M. R. (2017). *La Legge sull'integrazione scolastica più amata. Alla ricerca di radici e antenne*. Trento: Erickson.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia : La Scuola.
- Perrenoud, Ph. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36(1), 131–162.
- Rae, H., Murray, G., & McKenzie, K. (2010). Teachers' attitudes to mainstream schooling. *Learning Disability Practice*, 13(10), 12–7.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). *Cognitive, affective, and behavioral components of attitude*. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (Yales studies in attitude and communication.) (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23–30.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16–23.
- Vianello, R. (2018). *Disabilità intellettive. Come e cosa fare*. Firenze: Giunti.
- Vicari, S. (2007). *La sindrome di Down*. Bologna: il Mulino.
- Watkins, A. (Ed.). (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*. European Agency for Development in Special Needs Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf) (ver. 15.04.2021).
- WHO. World Health Organization (2001). *IFC: International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Yazbeck, B., McVilly, K., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97–111. <https://doi.org/10.1177%2F10442073040150020401> (ver. 15.04.2021).
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Eds.), *The Social Psychology of Knowledge* (pp. 315-334). New York, NY: Cambridge University Press.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo “polifonico” delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 91–100.