

Belief system of the specialised teachers for students with disabilities. A survey conducted at the University of Calabria

Sistema di credenze dei futuri insegnanti di sostegno. Un'indagine condotta presso l'Università della Calabria

Lorena Montesano^a, Alessandra M. Straniero^b, Antonella Valenti^c

^a *Università della Calabria*, lorena.montesano@unical.it

^b *Università della Calabria*, alessandra.straniero@unical.it

^c *Università della Calabria*, antonella.valenti@unical.it

Abstract

The teacher specialization for special educational needs, institutes in Italy with D.M. n. 249 of 10 September 2010, represent the place where teaching professionalism is built and structured in an inclusive perspective. The decree of 30 September 2011 defines the incoming skills that aspiring teachers specializing in support must possess. Based on these considerations, the objective of this contribution is to verify the correspondence between some skills required upon entry and those actually possessed by the students enrolled in the specialization courses for the didactic support activities to students with disabilities at the University of Calabria. In particular, we investigated the complex system of professional and social opinions and attitudes towards disability and inclusion possessed by the future support teachers at the beginning of the training course.

Keywords: skills; students with disabilities; inclusion; teacher training.

Sintesi

I corsi di specializzazione per il sostegno, istituiti in Italia con D.M. n. 249 del 10 settembre 2010, rappresentano il luogo nel quale la professionalità docente viene costruita e strutturata in una prospettiva inclusiva. Nel Decreto del 30 settembre 2011 si definiscono le competenze in entrata che gli aspiranti docenti specializzati per il sostegno devono possedere. Sulla base di queste considerazioni, l'obiettivo del presente contributo è quello di verificare la corrispondenza tra alcune competenze richieste in entrata e quelle effettivamente possedute dai corsisti iscritti ai percorsi di specializzazione al sostegno presso l'Università della Calabria. In particolare, è stato indagato il complesso sistema di opinioni e atteggiamenti nei confronti della disabilità e dell'inclusione posseduto dai futuri docenti specializzati sul sostegno all'inizio del percorso formativo.

Parole chiave: competenze; studenti con disabilità; inclusione; corsi di specializzazione per insegnanti.

1. Introduzione

Che l'educazione inclusiva sia oramai un diritto acquisito e una necessità ineliminabile è cosa affermata in diversi documenti internazionali; ed è parte del programma dell'Agenda 2030 (Obiettivo 4). Nei *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014) sottolinea che "il dibattito attuale non si concentra più sulla definizione di inclusione e sul perché sia necessaria, bensì sulle modalità per ottenerla" (p. 5).

La formazione dei docenti rientra certamente nella discussione sulle modalità di attuazione dell'inclusione. In questo senso, i corsi di specializzazione per il sostegno, istituiti in Italia con D.M. n. 249 del 10 settembre 2010, rappresentano il luogo nel quale la professionalità docente viene costruita e strutturata in una prospettiva inclusiva. Nel Decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 30 settembre 2011 si definiscono le competenze in entrata che gli aspiranti docenti specializzati per il sostegno devono possedere. Si parla di competenze socio-psico-pedagogiche diversificate in funzione del grado di scuola; di competenze su empatia e intelligenza emotiva; di competenze su creatività e pensiero divergente; di, infine, competenze organizzative e giuridiche correlate al regime di autonomia delle istituzioni scolastiche (allegato C, Decreto MIUR 30 settembre 2011). Lo stesso Decreto delinea il profilo professionale del docente specializzato per il sostegno, ovvero le competenze e le conoscenze attese al termine del percorso formativo, che chiamano in causa una serie di dimensioni psico-pedagogiche per un approccio di tipo interdisciplinare al problema educativo degli studenti con disabilità; conoscenze di natura teorica e operativa relative all'interazione corpo-mente, allo studio del comportamento e dell'apprendimento; competenze didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi; competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe; conoscenze in ambito giuridico-normativo sull'inclusione scolastica e sui diritti umani; competenze didattiche nelle TIC (TIC - Tecnologie dell'informazione e della comunicazione); competenze per l'osservazione e la valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità).

In linea generale, il percorso formativo punta allo sviluppo di competenze per la progettazione di contesti educativi accessibili a tutti gli studenti e a tutte le studentesse, nei quali sia effettivamente praticabile la partecipazione attiva. Questo non può prescindere dalla crescita di consapevolezza sul "proprio modo di *pensare* l'inclusione e di tradurla in pratica, confrontandosi con le proprie credenze, decostruendo gli assunti che ostacolano la gestione della classe come setting inclusivo" (Ferrara & Pedone, 2019, p. 222). La formazione dei docenti specializzati per le attività di sostegno didattico agli studenti e alle studentesse con disabilità può ritenersi completa se riesce a fornire gli strumenti per la crescita concettuale e la maturazione di competenze metodologiche e operative per attuare il cambio di paradigma culturale che ha interessato la visione della disabilità a partire dagli anni Sessanta del Novecento e che è culminato nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006; ratificata dall'Italia con legge n. 18/2009), la quale ha spostato definitivamente il focus interpretativo dal bisogno (educativo, sociale, relazionale, di accesso alle cure, etc.) al diritto a essere inclusi, in tutti gli ambiti di vita, nella società.

Il profilo del docente inclusivo è stato definito in diversi contesti ufficiali. Nel 2012, l'European Agency for Development in Special Needs Education ha individuato tra i valori chiave dell'insegnamento e dell'apprendimento quello del "valutare la diversità degli alunni", al quale sono associate tre aree di competenza: comportamento, conoscenza e

competenza. “Un determinato comportamento o convinzione personale richiede una determinata conoscenza o capacità di comprensione e quindi abilità di tradurre in pratica quella conoscenza” (p. 13). Per quanto riguarda il comportamento e le convinzioni personali, l’insegnante inclusivo deve fondare la propria azione educativa sul fatto che l’inclusione è una “riforma sociale non negoziabile” e che “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” (ibidem). Dal punto di vista delle competenze, l’insegnante inclusivo deve, tra le altre cose, “Esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri comportamenti e quanto questi incidono sulle azioni personali” (ivi, p. 14). Nell’aprile del 2018, il Ministero dell’Istruzione ha pubblicato un Documento di lavoro denominato *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, all’interno del quale il profilo del docente inclusivo viene delineato tenendo presente le seguenti aree di competenza: “personale (capacità di empatia, sensibilità pedagogica, motivazione, stile attributivo, livello di autoefficacia, convinzioni personali, aspettative); relazionale (capacità di gestire la comunicazione e le relazioni all’interno della comunità professionale e con i genitori degli alunni); psicopedagogica (conoscenze specifiche sul processo di sviluppo e sulle condizioni per l’apprendimento); didattica (capacità di pianificazione di interventi mirati, repertorio di metodologie didattiche inclusive e di strategie di individualizzazione e personalizzazione, repertorio di risorse e strumenti per la valutazione incrementale e formativa); organizzativa (capacità di gestire la classe e i gruppi di apprendimento, di allestire ambienti di apprendimento stimolanti, di utilizzare in modo efficace spazi e tempi, di ricorrere a mediatori didattici multicanale, comprese le TIC, per sostenere processi di apprendimento attivi e cooperativi); epistemologica (capacità di riflettere criticamente e di rivedere pratiche e scelte attraverso nuovi percorsi di ricerca e di innovazione)” (MIUR, 2018, p. 14).

Vi è una vasta letteratura nazionale e internazionale che si interroga da anni sul complesso intreccio tra la formazione degli insegnanti specializzati e il miglioramento dei processi di inclusione (a titolo di esempio, de Anna, Gaspari, & Mura, 2015; Ianes, 2014; Robinson, 2017; Sharma & Nuttal, 2014; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Taylor & Ringlaben, 2012; Ulivieri, 2018;). Come sottolineano Mura e Zurru, ci sono alcuni macro-elementi “che fungono da volano per la promozione della qualità dell’inclusione”, quali l’interrelazione concreta fra la progettazione curricolare e quella personalizzata/individualizzata; il ruolo di “attivatore e mediatore di risorse assunto dall’insegnante specializzato nel rapporto tra la scuola, le famiglie e il territorio” (Mura & Zurru, 2016, p. 151). Ma alla base deve esserci un atteggiamento positivo degli insegnanti nei confronti dell’inclusione e della disabilità (Robinson, 2017; Sharma & Nuttal, 2014), e in questo assume un ruolo centrale la partecipazione a specifici percorsi di formazione, in grado di rendere i docenti più propensi a sperimentare strategie e modalità operative per favorire l’inclusione scolastica (Sharma, 2012). Come è stato evidenziato, “I principi inclusivi riescono a essere produttivi se in prima battuta sono prossimi alla zona esistenziale, di valori, vissuti, motivazioni ma anche d’idee più o meno elaborate dei futuri docenti, altrimenti rischiano di non tradursi in pratiche e rimanere dichiarazioni d’intenti più o meno sentiti” (Sannipoli, 2017, p. 265). I percorsi di specializzazione per il sostegno dovrebbero, prima che formare su metodologie, competenze e prassi educative specialistiche, lavorare sulla messa in discussione di quelle convinzioni troppo diffuse nella scuola italiana, legate a un’idea di limite, passività, dipendenza delle persone con disabilità, mettendo in crisi quella “staticità del sistema e la sua azione normante in chiave assimilativa, prospettando non accomodamenti ragionevoli per far sì che chi è fuori (o potenzialmente potrebbe essere fuori) *sia posto* dentro, ma un vero e proprio cambiamento dell’attuale sistema sociale e educativo” (Bocci, 2018, p. 155).

Sulla scorta di altri studi che hanno indagato il complesso sistema di opinioni e atteggiamenti nei confronti dell'inclusione e della disabilità posseduto dai docenti (Ciraci & Isidori, 2017; Ferrara & Pedone, 2019; Mura & Zurru, 2016; Murdaca, Oliva, & Panarello, 2016), l'articolo presenta i risultati di una indagine iniziata nell'anno accademico 2018/2019 (Montesano & Straniero, 2019; Straniero & Montesano, 2020), condotta sui docenti specializzandi per il sostegno all'inizio del percorso formativo, che si focalizza sulla percezione della disabilità e sul processo di inclusione scolastica degli studenti e delle studentesse con disabilità.

2. Obiettivi dello studio

L'obiettivo del presente contributo è quello di verificare la corrispondenza tra alcune competenze richieste in entrata e quelle effettivamente possedute dai corsisti iscritti ai percorsi di specializzazione al sostegno presso l'Università della Calabria. In particolare, è stato indagato, attraverso la somministrazione di un questionario costruito *ad hoc* "Questionario convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità" (Montesano & Straniero, 2020), il complesso sistema di opinioni e atteggiamenti nei confronti della disabilità e dell'inclusione posseduto dai futuri docenti specializzati sul sostegno all'inizio del percorso formativo.

L'indagine, i cui risultati sono presentati e discussi nel presente contributo, fa parte di una ricerca più ampia che ha avuto inizio nell'anno accademico 2018/2019 (si veda per un approfondimento Montesano & Straniero, 2019; Straniero & Montesano, 2020) e che ha coinvolto i corsisti del IV e V ciclo dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli studenti e alle studentesse con disabilità dell'Università della Calabria.

3. Metodo

3.1. Campione

Il campione che ha partecipato all'indagine è costituito da 1436 docenti in formazione del corso di specializzazione alle attività di sostegno didattico agli studenti e alle studentesse con disabilità (719 docenti iscritti al V ciclo e 717 del ciclo precedente) dell'Università della Calabria. L'89% è di sesso femminile, il 10.8% di sesso maschile e lo 0.2% non specificato. L'età media del campione è di 37.58 anni (ds= 7.60), con un'età media di insegnamento di circa 2.67 anni (ds= 4.00) (Figura 1).

Anni di servizio	Frequenza	Percentuale
meno di un anno	560	39
da 1 a 2 anni	378	26.3
da 3 a 4 anni	235	16.4
da 5 a 10 anni	189	13.2
da 11 a 20 ani	67	4.6
> 20 anni	7	0.5
Totale	1436	100

Figura 1. Anni di servizio dei partecipanti all'indagine.

Per quanto riguarda il titolo di studio, la maggior parte del campione dichiara di essere in possesso della laurea magistrale o specialistica (75%), il 5% della laurea triennale e il 20% del diploma di scuola secondaria superiore.

Il numero di corsisti che ha compilato il questionario è così distribuito tra i diversi ordini e gradi di scuola: 172 (12%) scuola dell'infanzia, 474 (33%) scuola primaria, 388 (27%) scuola secondaria di primo grado, 402 (28%) scuola secondaria di secondo grado.

La maggior parte del campione dichiara, inoltre, di avere nessuna o poca esperienza nell'insegnamento agli studenti con disabilità (Figura 2) e una conoscenza abbastanza buona della legislazione scolastica sull'inclusione degli studenti con disabilità (Figura 3).

Esperienza nell'insegnamento a studenti con disabilità	Frequenza	Percentuale
Molto alta	16	1.1
Alta	446	31.1
Molto scarsa	105	7.3
Scarsa	339	23.6
Non ho mai avuto alunni con disabilità in classe	530	36.9
Totale	1436	100

Figura 2. Esperienza nell'insegnamento a studenti con disabilità.

Conoscenza della legislazione scolastica	Frequenza	Percentuale
Buona	565	39.3
Discreta	652	45.4
Molto Buona	88	6.1
Molto Scarsa	17	1.2
Nulla	5	0.3
Scarsa	109	7.6
Totale	1436	100

Figura 3. Conoscenza della legislazione scolastica sull'inclusione degli alunni con disabilità.

3.2. Strumenti e procedura

È stato somministrato a tutti i corsisti iscritti presso l'Università della Calabria il "Questionario convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità"¹ (Montesano & Straniero, 2019). Il questionario si compone di 56 item, a ognuno dei quali il soggetto deve rispondere secondo una scala Likert a 4 punti (1= forte disaccordo, 4= forte accordo). Lo strumento si articola in cinque dimensioni principali così denominate: convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità; inclusione scolastica e legislazione; didattica speciale; ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare; aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità. Inoltre, è presente anche una parte introduttiva (in cui si presentano le finalità dello strumento e vengono richieste alcune informazioni socio-demografiche) e una domanda a risposta aperta, posta alla fine del

¹ Il questionario è stato messo a punto dopo un pre-test di validazione (Alpha di Cronbach = 0.78).

questionario, in cui si chiede al soggetto di descrivere il ruolo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico. Nell'analizzare il punteggio attribuito a ciascun item, si invita a prestare particolare attenzione, in quanto alcuni item sono formulati in negativo, mentre altri in positivo.

Per gli obiettivi della presente indagine, sono stati aggiunti altri 20 item (Figura 4), che descrivono alcune strategie metacognitive che lo studente può utilizzare per la lettura e per lo studio (si veda Cornoldi, De Beni, Zamperlin, & Meneghetti, 2005). Ai partecipanti è stato chiesto di indicare, per ciascun item, l'utilità di ciascuna strategia attraverso una scala Likert a 5 punti (5 = estremamente utile; 4 = molto utile; 3 = abbastanza utile; 2 = non tanto utile; 1 = per niente utile).

Item	1	2	3	4	5
Dare una scorsa veloce al testo prima di iniziare la lettura					
Durante la lettura cercare di prevedere ciò che verrà detto nelle parti successive del testo					
Prestare attenzione agli indici testuali ed extratestuali (immagini con didascalie, titoli, parole in evidenza, ecc.) prima della lettura					
Dopo aver individuato le informazioni importanti del testo, organizzarle in tabelle, o schemi e diagrammi a seconda del tipo di testo, argomento e compito					

Figura 4. Esempi di item sulle strategie metacognitive. Adattato da Cornoldi, De Beni, Zamperlin, & Meneghetti, 2005.

Il questionario è stato somministrato durante la prima lezione a tutti i corsisti del IV e V ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università della Calabria. La somministrazione è avvenuta mediante compilazione online di un modulo di lavoro elettronico, attraverso il servizio di *storage* Google Drive.

4. Risultati

Le analisi statistiche sono state condotte attraverso l'utilizzo del programma statistico SPSS 26.0. È stata condotta inizialmente un'analisi descrittiva delle risposte fornite al questionario.

Per quanto riguarda la prima parte del questionario, relativa alle convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità, possiamo osservare come la maggior parte dei corsisti consideri l'intelligenza o qualsiasi altro costrutto modificabile per effetto delle esperienze e degli apprendimenti. Dalle risposte fornite al questionario emerge, inoltre, l'importanza attribuita all'impegno nel determinare l'insuccesso e il successo scolastico (si veda Figura 5).

Item	Media	DS
1. Se una persona è fatta in un certo modo è difficile che possa cambiare	1.54	0.76
2. Si nasce con una certa intelligenza e non la si può cambiare	1.42	0.72
3. L'intelligenza nel tempo può migliorare*	1.43	0.74
4. Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non sono stati aiutati	2.45	0.87

5. Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non sono capaci	1.33	0.67
6. Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non si sono impegnati*	2.20	0.87
7. Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché sono stati aiutati	2.38	0.93
8. Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché sono capaci	2.29	0.66
9. Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché si sono impegnati*	1.65	0.74
10. Per riuscire in italiano il ragazzo deve essere “portato” per questa materia	1.64	0.78
11. Per aver successo in matematica il ragazzo deve essere “portato” per questa materia	1.77	0.83

Figura 5. Media delle risposte fornite nella parte del questionario “convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità”².

Relativamente alla seconda parte del questionario, denominata “inclusione scolastica e legislazione”, la maggior parte del campione riconosce l’importanza dell’inclusione scolastica e della legislazione italiana nel garantire il diritto all’educazione e all’istruzione delle persone con disabilità (media punteggio totale “inclusione scolastica e legislazione” = 1.75³).

La maggior parte del campione ottiene, inoltre, nella parte relativa alla “didattica inclusiva”, un punteggio medio superiore a 3⁴, riconoscendo l’importanza dei principi alla base dell’Universal Design for Learning (UDL). Punteggi più bassi si osservano solo per alcuni item, che si riferiscono al secondo principio dell’UDL (fornire molteplici mezzi di azione ed espressione, CAST, 2018), quali: item 38 “Durante le spiegazioni non è positivo offrire alternative alle informazioni uditive (diagrammi, grafici, rappresentazioni testuali, ecc.)” e item 39 “Durante le spiegazioni non è positivo offrire alternative alle informazioni visive (descrizioni scritte, descrizioni orali, rappresentazioni tattili, etc.)”.

Nell’analizzare le risposte fornite agli item relativi al ruolo dell’insegnante specializzato e curricolare, è emerso che la maggior parte dei corsisti riconosce l’importanza della collaborazione tra colleghi e della formazione sulle tematiche della disabilità e della didattica speciale (punteggi medio ottenuto in questa dimensione = 3.13⁵).

² Per lo scoring, il punteggio attribuito agli item indicati con l’asterisco è stato invertito. Un punteggio basso in questa dimensione indica la presenza di una teoria incrementale dell’intelligenza e uno stile attributivo maggiormente basato sull’impegno.

³ La maggior parte degli item di questa sezione sono formulati in negativo. Per lo scoring, il punteggio degli item formulati in positivo è stato invertito. Un punteggio basso in questa dimensione indica il riconoscimento dei principi dell’inclusione.

⁴ Punteggio alto in questa dimensione indica il riconoscimento dei principi alla base dell’UDL.

⁵ Per il calcolo del punteggio totale gli item formulati in negativo sono stati invertiti.

Infine, per quanto riguarda l'ultima parte del questionario relativa agli aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità, possiamo osservare come la presenza di una disabilità venga associata al bisogno di *cura e affetto*, bassa autostima e fragilità (Figura 6)⁶.

Item	Media	DS
50. Gli studenti con disabilità hanno gravi problemi emotivi	2.02	0.93
51. I ragazzi con disabilità hanno problemi di comportamento che disturbano la classe	1.63	0.75
52. L'autostima nei ragazzi con disabilità è molto bassa	2.95	0.94
53. Gli studenti con disabilità sono fragili	2.86	0.95
54. I ragazzi con disabilità sono per lo più oppositivi o si isolano dal resto della classe	1.94	0.89
55. Gli studenti con disabilità hanno bisogno di affetto	3.10	0.92
56. Gli studenti con disabilità hanno bisogno di cura	3.18	0.94

Figura 6. Media delle risposte fornite agli item sugli “aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità”.

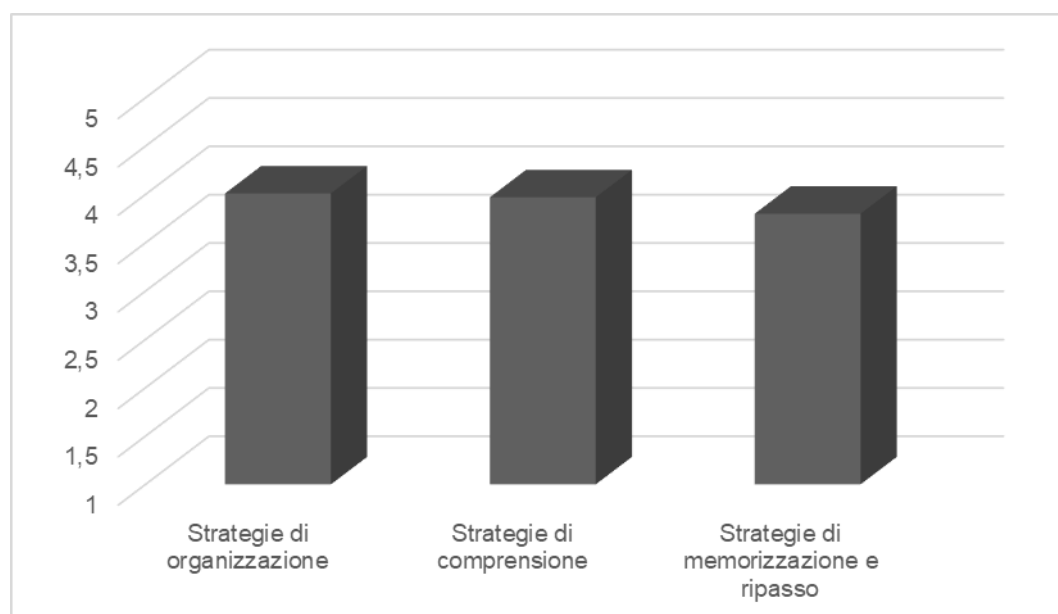


Figura 7. Punteggi medi ottenuti dal campione che ha partecipato all'indagine.

È stato chiesto, inoltre, ai corsisti di indicare l'utilità di alcune strategie metacognitive che lo studente può utilizzare per la lettura e per lo studio. Le strategie elencate sono state classificate in tre dimensioni, quali: (i) strategie di organizzazione, come ad esempio fare

⁶Punteggio alto in questa dimensione indica la presenza di problematiche emotivo-comportamentali.

una tabella di marcia per lo studio; (ii) strategie di comprensione, come ad esempio porsi domande per verificare la comprensione, richiamare e attivare le conoscenze pregresse, dare una scorsa veloce al testo prima di iniziare la lettura, etc.; (iii) strategie di memorizzazione e ripasso, come utilizzare le figure come sussidio mnemonico, ripetere facendo un discorso completo e collegare i diversi argomenti, etc. La Figura 7 riporta i punteggi medi ottenuti nelle tre dimensioni indagate. Non emergono, inoltre, differenze statisticamente significative tra i corsisti dei diversi ordini e gradi di scuola (strategie di organizzazione $F_{(3,71)} = 1.36$, $p = .26$; strategie di comprensione $F_{(3,71)} = 1.45$, $p = .23$; strategie di memorizzazione e ripasso $F_{(3,71)} = 1.14$, $p = .33$).

Abbiamo analizzato anche la presenza di eventuali differenze tra i punteggi medi ottenuti nelle diverse dimensioni del questionario legate al titolo di studio posseduto dai corsisti (diploma, laurea magistrale o specialistica, laurea triennale o di primo livello). Dal confronto tra i punteggi medi ottenuti nelle diverse dimensioni del questionario, effettuato attraverso un'Anova Multivariata, emerge una differenza statisticamente significativa che interessa le dimensioni relative agli aspetti "emotivo-comportamentali nella disabilità" ($F_{(2,14)} = 7.57$, $p = .001$, $\eta^2 = .010$) e "alle convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità" ($F_{(2,14)} = 8.63$, $p = .000$, $\eta^2 = .012$). Inoltre, i confronti post-hoc con correzione di Bonferroni hanno messo in evidenza che i corsisti in possesso della laurea magistrale o specialistica hanno ottenuto un punteggio migliore rispetto al gruppo in possesso del diploma di scuola secondaria di secondo grado, tuttavia, i valori di *effect size* (dimensione dell'effetto) sono bassi.

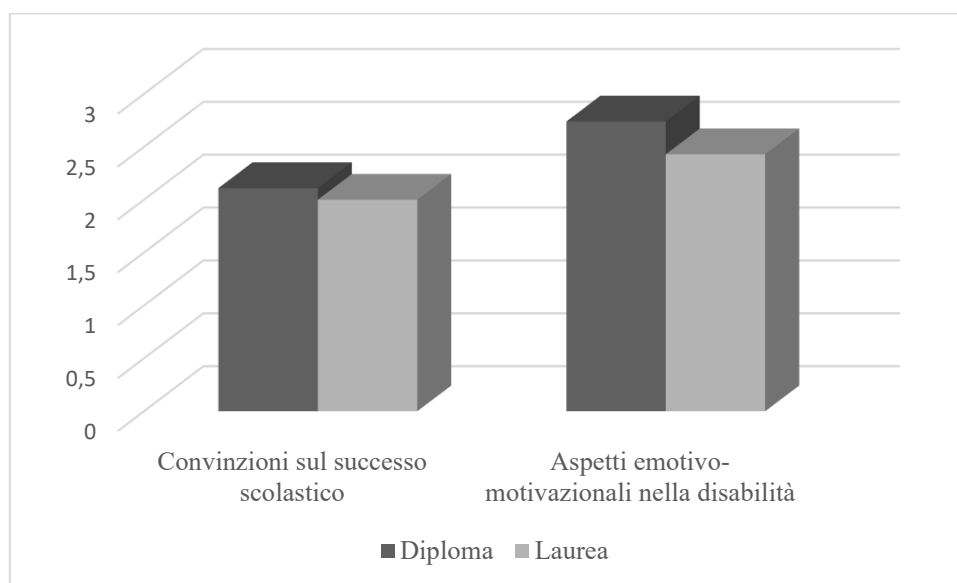


Figura 8. Media dei punteggi ottenuti nella parte del questionario relativa agli aspetti emotivo-comportamentali e alle convinzioni sul successo scolastico.

Un'altra analisi che abbiamo condotto ha riguardato la presenza di eventuali differenze nelle risposte fornite al questionario tra i corsisti in possesso, come titolo di accesso, del diploma di istituto magistrale o della laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria. Anche in questo caso si osservano differenze statisticamente significative tra i punteggi ottenuti nelle dimensioni relative agli "aspetti emotivo-comportamentali" ($F_{(1,32)} = 22.39$, $p = .000$, $\eta^2 = .065$) e alle "convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità" ($F_{(1,32)} = 7.13$, $p = .008$, $\eta^2 = .022$), con punteggi

leggermente più bassi da parte dei corsisti in possesso della laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (Figure 8)⁷.

5. Discussioni: credenze e competenze in entrata dei futuri docenti specializzati

Una prima discussione di carattere generale sui risultati sopra riportati induce a pensare che il vasto campione considerato già possiede una serie di competenze che sono considerate fondamentali nella definizione del profilo di un docente per l'inclusione. Se guardiamo al Documento di lavoro *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, pubblicato nel 2018 dal Ministero dell'Istruzione, e consideriamo in questa ottica i risultati, è possibile dire che dal punto vista personale i docenti specializzandi posseggono delle competenze personali che dimostrano adeguati atteggiamenti rispetto all'idea di intelligenza, o di qualsiasi altro costrutto che rimanda a una capacità intesa come modificabile grazie agli apprendimenti e alle esperienze fatte. Questi risultati dimostrano la presenza di una teoria incrementale dell'intelligenza, che si pone in antitesi con la teoria entitaria, secondo la quale una certa gamma di abilità cognitive dipendono da capacità innate e non modificabili (Cornoldi, De Beni, Zamperlin, & Meneghetti, 2005). Il dato rilevato, quindi, mette in evidenza una tendenza positiva da parte dei partecipanti a interpretare l'attività educativa come fattore determinante nei processi di apprendimento (Jones, Bryant, Snyder, & Malone, 2012). Questo è tanto più importante se si tengono in considerazione quegli studi che hanno osservato quanto le convinzioni, più o meno consapevoli, influenzano i giudizi degli insegnanti e le loro aspettative sugli studenti e, di conseguenza, le convinzioni che gli studenti sviluppano riguardo le proprie capacità (Pretzlik, Olsson, Nabuco, & Cruz, 2003). A conferma di quanto appena detto, sono le risposte relative all'importanza attribuita all'impegno per il successo formativo degli studenti con disabilità. Questa convinzione, legata a uno stile attributivo interno, risulta importante, perché i futuri docenti specializzati saranno in grado di rendere l'ambiente *facilitante*, in accordo con la prospettiva bio-psico-sociale, favorendo, quindi, negli studenti lo sviluppo della consapevolezza del ruolo fondamentale svolto dall'impegno personale sul rendimento scolastico, e che, quindi, questo non dipende da fattori non controllabili dallo studente stesso. Non esistono strade già segnate, ma è la conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza, la scelta di obiettivi adeguati e perseguibili, la padronanza di un ampio repertorio strategico e la scelta delle giuste strategie, la corretta valutazione dei propri risultati, la capacità di formulare ipotesi e di e ri-formularle in caso di insuccesso, a incidere sul proprio percorso formativo.

Prendendo sempre in considerazione il Documento del MIUR pubblicato nel 2018, si evince che un docente inclusivo deve possedere competenze didattiche – vale a dire una capacità di pianificazione di interventi mirati, un repertorio di metodologie didattiche inclusive e di strategie di individualizzazione e personalizzazione, etc. – e organizzative – per esempio, capacità di allestire ambienti di apprendimento stimolanti, di utilizzare in modo efficace spazi e tempi, di ricorrere a mediatori didattici multicanale, comprese le TIC, per sostenere processi di apprendimento attivi e cooperativi – che trovano nell'UDL un approccio pedagogico valido e completamente orientato alla flessibilizzazione del

⁷ Un punteggio basso in entrambe le dimensioni indica la presenza di una teoria incrementale dell'intelligenza, uno stile attributivo maggiormente basato sull'impegno e il riconoscimento di minori problematiche sul versante emotivo-comportamentale negli alunni con disabilità.

curricolo, in modo che gli apprendimenti siano fisicamente e cognitivamente accessibili a tutti. In questa cornice, le risposte fornite dal campione rispetto alla didattica inclusiva sono tutte orientate verso il riconoscimento dell'importanza dei principi che sono alla base dell'UDL (diversi modi di coinvolgimento, diversi modi di rappresentazione e diversi modi di azione ed espressione; CAST, 2018). Vanno, però, rilevati i punteggi più bassi relativi all'item 38 "Durante le spiegazioni non è positivo offrire alternative alle informazioni uditive (diagrammi, grafici, equivalenti tattili, rappresentazioni testuali, ecc.)" e all'item 39 "Durante le spiegazioni non è positivo offrire alternative alle informazioni visive (descrizioni scritte, descrizioni orali, rappresentazioni tattili, ecc.)". Ciò potrebbe significare che i futuri docenti specializzati non considerano il secondo principio dell'UDL (fornire molteplici mezzi di azione ed espressione) come un insieme di modalità effettivamente praticabili nel contesto scolastico. Eppure, questo secondo principio rimanda a un'idea molto importante, e cioè al fatto che una foto, un'immagine, un testo, possono comunicare un significato ad alcuni, e altri significati a studenti che provengono da un contesto culturale o familiare differente. Di conseguenza, possono emergere delle disuguaglianze quando l'informazione è presentata a tutti gli studenti attraverso una singola forma di rappresentazione. Per questo motivo, si ritiene che i corsi di specializzazione debbano insistere in modo particolare su questo aspetto.

Altro aspetto sul quale ci si vuole soffermare è il buon livello di consapevolezza rispetto al ruolo che i futuri insegnanti specializzati si attribuiscono. Le risposte rispetto all'importanza attribuita alla collaborazione tra colleghi e alla necessità di una formazione sulle tematiche della disabilità e della didattica speciale denotano che il campione è ben cosciente del fatto che la corresponsabilità educativa nell'ottica della presa in carico condivisa degli studenti e delle studentesse con disabilità tra tutti i docenti della classe, specializzati e curricolari, sia centrale nella realizzazione di processi inclusivi, come del resto è affermato anche nelle nuove Linee guida per la definizione dei PEI, emanate con Decreto interministeriale n. 182/2020. Le relazioni collaborative fra i docenti sono indispensabili per realizzare una co-progettazione educativa e una compresenza didattica efficace (Cramerotti & Cattoni, 2015), anche per superare il fenomeno di delega al solo insegnante di sostegno della responsabilità educativa nei confronti dello studente e della studentessa con disabilità. Sempre a proposito del ruolo professionale, è noto che l'ICF attribuisce all'insegnante specializzato la funzione di barriera o di facilitatore rispetto al funzionamento della persona con disabilità, poiché egli può agire in modo positivo o negativo sulle capacità dello studente stesso. In questo modo, l'insegnante può agevolare o ostacolare i processi inclusivi, ponendosi come una risorsa positiva, oppure come un fattore negativo che va a creare o alimentare dinamiche escludenti. Gli insegnanti specializzati dovrebbero diventare, parafrasando una bellissima metafora di Canevaro, nel volume "Pietre che affiorano" (Canevaro, 2006), cioè dovrebbero assumere il ruolo di mediatori, capaci di costruire collegamenti e risolvere problemi, come se fossero dei sassi che offrono appoggio e sostegno a chi desidera attraversare un corso d'acqua e raggiungere l'altra riva. Ma per svolgere la loro funzione queste "pietre" devono avere un basamento ben stabile, il risultato sarebbe, in caso contrario, disastroso.

Desideriamo, inoltre, analizzare la parte di questionario dedicata agli aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità, in particolare riprendendo il risultato relativo alla presenza nel campione di un'idea di disabilità associata al bisogno di *cura* e *affetto*, bassa autostima e fragilità. Sebbene sia certamente possibile riscontrare nelle persone con disabilità una scarsa fiducia in se stesse e una condizione di insicurezza profonda (generalmente correlate con un ambiente di vita – familiare e sociale – che le percepisce come soggetti deboli), e tenendo a mente una delle competenze centrali che deve possedere

il docente specializzato, vale a dire l'empatia, è anche vero che possedere un'immagine mentale degli studenti e delle studentesse con disabilità come persone bisognose di cure, di affetto e fragili non agevola la pensabilità di processi di *empowerment*, emancipazione e autodeterminazione, necessari alla buona riuscita di percorsi inclusivi, che vedano lo studente e la studentessa anche oltre la vita scolastica, pensandoli come adulti (Goussot, 2009).

Infine, ci soffermiamo sulla parte di questionario dedicata all'approccio metacognitivo. Come è stato rilevato nell'analisi dei dati, il campione ha dimostrato di attribuire una buona importanza alle strategie metacognitive, che sappiamo essere tra le competenze che devono essere acquisite da tutti gli insegnanti, e in particolare dai docenti che si specializzano per il sostegno (MIUR, 30 settembre 2011). Tale aspetto è d'altronde rimarcato anche all'interno del documento "Profilo del Docente Inclusivo" elaborato dall'*Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili* (2012), che sottolinea, all'interno del quadro dei valori fondamentali e delle aree di competenza, la necessità per gli insegnanti di possedere "capacità personali metacognitive, imparare ad apprendere" (p. 19). Come riportato da Ianes (1996), nell'ottica metacognitiva "l'attenzione dell'insegnante non è tanto rivolta all'elaborazione di materiali o metodi nuovi per 'insegnare come fare a...', quanto al formare quelle abilità mentali superiori che vanno al di là dei 'semplici' processi cognitivi primari (ad esempio, leggere, calcolare, ricordare, ecc.). Questo andare al di là della cognizione significa innanzitutto sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni [...]" (p. 13). A tal proposito, sono diversi gli studi che hanno dimostrato l'efficacia della didattica metacognitiva sia per l'affinamento di competenze trasversali, come l'attenzione, la memoria (Cornoldi & Caponi, 1991; Marzocchi, Molin, & Poli, 2000), sia per l'apprendimento di abilità più prettamente curricolari, come la lettura, la comprensione del testo, la matematica (De Beni & Pazzaglia, 1991). Tali riscontri positivi sono stati osservati anche in presenza di alunni con bisogni educativi speciali (Cottini, 2017; Fedeli & Vio, 2017; Miato & Miato, 2003). In particolare, alcune ricerche hanno osservato che un approccio metacognitivo all'apprendimento è associato a una più profonda elaborazione delle informazioni; competenza metacognitiva fondamentale per garantire il successo formativo degli studenti e delle studentesse con difficoltà di apprendimento (Borkowski, Estrada, Milstead, & Hale 1989; Chevalier, Parrila, Ritchie, & Deacon 2017). Sollecitare negli studenti lo sviluppo di abilità metacognitive è "fondamentale affinché siano consapevoli dei propri processi cognitivi e sviluppino appieno le potenzialità personali" (d'Alonzo, 2016, p. 14).

6. Conclusioni

I corsi di specializzazione per il sostegno, istituiti in Italia con D.M. n. 249 del 10 settembre 2010, hanno tra i propri obiettivi principali la formazione della professionalità docente in un'ottica inclusiva. Nel Decreto del 30 settembre 2011 si definiscono le competenze in entrata che gli aspiranti insegnanti specializzati per il sostegno devono possedere, dei requisiti necessari allo svolgimento della funzione docente. Sulla base di queste considerazioni l'obiettivo del presente contributo è stato quello di valutare la corrispondenza tra alcune competenze richieste in entrata e quelle effettivamente possedute dai corsisti iscritti ai percorsi di specializzazione al sostegno, con lo scopo di analizzare anche gli atteggiamenti e le opinioni dei corsisti nei confronti della disabilità e dell'inclusione.

Come si può osservare dai risultati, emergono alcune competenze considerate fondamentali per esercitare la professione docente in ambienti scolastici inclusivi. Dalle risposte fornite al questionario possiamo dedurre, nei futuri docenti specializzati per le attività di sostegno didattico, il possesso di alcuni valori essenziali per favorire il processo di insegnamento-apprendimento, come, ad esempio, considerare la differenza come una risorsa e una ricchezza, attribuire importanza alla collaborazione con tutte le figure che ruotano intorno all'alunno, etc. Valori che ritroviamo anche all'interno dell'Universal Design for Learning, *framework* educativo di riferimento per la creazione di un curriculum inclusivo che sia accessibile a tutti gli studenti con abilità e *backgrounds* ampiamente differenti.

Sono, tuttavia, emerse anche alcune criticità relative agli aspetti emotivo-comportamentali, da cui sembra intravedersi un'idea di disabilità ancora associata al bisogno di *cura e affetto*. Questa visione rimanda, molto probabilmente, a un modello medico di disabilità, che considera la disabilità una caratteristica intrinseca della persona e sottolinea la necessità di cura e riabilitazione (Ruggerini, Manzotti, Griffo, & Veglia, 2013). In queste affermazioni si può riconoscere anche una componente riferita a un approccio di tipo assistenziale-caritatevole che non restituisce pieno diritto di cittadinanza alla persona con disabilità, ben distante, quindi, dall'approccio sociale che vede la persona con disabilità portatrice di diritti.

Queste concezioni, spesso legate a idee preconcepite, dovranno essere portate a livello di consapevolezza e poi essere messe in discussione durante il percorso di specializzazione, al fine di promuovere l'acquisizione di nuove competenze trasversali e professionali riferite a valori fondamentali, necessari per il conseguimento di un profilo di docente competente, riflessivo e inclusivo, così come disciplinato in diversi documenti internazionali (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali, 2012; 2014). Competenze che ritroviamo anche all'interno del Decreto del 30 settembre del 2011, che definisce il Profilo del docente specializzato (Allegato A, articolo 2). È, inoltre, noto che i fattori individuali degli insegnanti assumono un'importanza centrale in termini di influenza sugli studenti, poiché agiscono direttamente e indirettamente, da un lato sulla percezione che i docenti stessi hanno dei propri studenti e studentesse, dall'altro sull'autopercezione che gli studenti hanno di se stessi. Tali fattori individuali, inoltre, influenzano fortemente lo studente nell'apprendimento, nel rendimento scolastico, nel suo sviluppo cognitivo-emotivo e metacognitivo, nella concezione che egli possiede di sé e, infine, nel grado di partecipazione ai contesti. Una formazione attenta alla messa in discussione degli atteggiamenti che vanno nella direzione opposta all'inclusione contribuisce a favorire, nei futuri insegnanti, lo sviluppo di conoscenze e convinzioni favorevoli all'inclusione stessa attraverso l'adozione consapevole di modelli e strumenti operativi adeguati.

L'interrogativo che è necessario porsi è se corsi annuali intensivi, con l'obbligo di svolgersi in un minimo di otto mesi (ma a causa della situazione di emergenza sanitaria, per il V ciclo è caduto anche questo vincolo) possano far raggiungere in un arco di tempo così ridotto le richieste competenze di tipo trasversale e disciplinare, o se, come è intuibile, queste meriterebbero un processo maturazionale di durata, almeno, annuale. A questi percorsi, inizialmente di durata biennale, approdano laureati di tutti i corsi di studio che, per la maggior parte, hanno maturato poche conoscenze di didattica generale e pedagogia speciale attraverso il percorso FIT-24 CFU. Per la secondaria questi brevissimi e affollatissimi percorsi hanno sostituito le vecchie offerte SSIS (Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario), FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio), TFA (Tirocinio Formativo Attivo). Sulla base di queste osservazioni, una valutazione delle competenze professionali in uscita si rende particolarmente necessaria per avviare una attenta riflessione nelle opportune sedi istituzionali su tempi, ritmi, modi e risorse in essere presso

gli Atenei coinvolti nella formazione degli insegnanti specializzati. Risulta, pertanto, di fondamentale importanza la predisposizione di strumenti in grado di valutare l'acquisizione di quei saperi, teorici e pratici, che vanno a costruire il profilo professionale del docente specializzato.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (ver. 05.02.2021).
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf (ver. 05.02.2021).
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley, B. A. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, S. D'Alessio, F. Bocci, A. Marra, R. Medeghini (Eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Borkowski, J. G., Estrada, T. M., Milstead, M., & Hale, C. A. (1989). General problem solving skills: Relations between metacognition and strategic processing. *Learning Disabilities Quarterly*, 12, 57–70.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- CAST. Center for Applied Special Technology (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org> (ver. 06.02.2021).
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C., & Deacon, S. H. (2017). The role of metacognitive reading strategies, metacognitive study and learning strategies, and behavioural study and learning strategies in predicting academic success in students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50, 34–48.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *ECPS Journal*, 16, 207–234.
- Corndoli, C., & Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione. Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2016). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Nuova Edizione*. Firenze: Giunti.

- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cramerotti, S., & Cattoni, A. (2015). La collaborazione e la co-progettazione tra insegnanti. Due aspetti fondanti della compresenza. In D. Ianes & S. Cramerotti (Eds.), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching* (pp. 37-54). Trento: Erickson.
- Ferrara, G., & Pedone, F. (2019). Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 221–233.
- Fedeli, D., & Vio, C. (2017). *ADHD, iperattività e disattenzione a scuola*. Firenze: Giunti EDU.
- Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli.
- Ianes, D. (1996). (Ed.). *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicative*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Jones, B. D., Bryant, L. H., Snyder, D., & Malone, D. (2012). Preservice and Inservice Teachers' Implicit Theories of Intelligence. *Teachers Education Quarterly*, 39(2), 87–101.
- Marzocchi, G. M., Molin, A., & Poli, P. (2000). *Attenzione e metacognizione: come migliorare la concentrazione della classe*. Erickson: Trento.
- Montesano, L., & Straniero, S. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all' inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309–321.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). D.M. 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). D.M. 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*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documento di lavoro*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro> (ver. 05.02.2021).
- Miato, L., & Miato, S. A. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150–160.

- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, *XIV*(3), 277–286.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *9*(1), 538–556.
- Pretzlik, U., Olsson, J., Nabuco, M., & Cruz, I. (2003). Teachers' implicit views of intelligence predict self-perceptions as learners. *Cognitive Development*, *18*, 579–600.
- Robinson, D. (2017). Effective Inclusive Teacher Education for Special Educational Needs and Disabilities: Some More Thoughts on the Way Forward. *Teaching and Teacher Education*, *61*(1), 164–178.
- Ruggerini, C., Manzotti, S., Griffo, G. P., & Veglia, F. (2013). *Narrazione e disabilità intellettuale - Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Trento: Erickson.
- Sannipoli, M. (2017). Cantiere inclusione: per una bonifica autentica del sistema scuola. In D. Ianes & A. Canevaro (Eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica italiana* (pp. 262-275). Trento: Erickson.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(10), 53–66.
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2014). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* *44*(2), 142–155.
- Straniero, A. M., & Montesano, L. (2020). Convinzioni e atteggiamenti rispetto all'inclusione e alla disabilità degli insegnanti di sostegno in formazione all'Università della Calabria. In Caldin R. (Ed.), *La Società per la soci età: ricerca, scenari, emergenze. Atti del convegno internazionale SIRD. Roma 26-27 settembre 2019* (pp. 288-296). Lecce: PensaMultimedia.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, *2*(3), 16–23.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: PensaMultimedia.