

Un'indagine sulla percezione dell'efficacia delle pratiche inclusive dei docenti di scuola secondaria: analisi e integrazione dei dati raccolti con la scala TEIP

Matteo Maienza

Abstract:

Lo scopo di questo studio è di riportare i dati qualitativi raccolti nell'ambito di un più ampio progetto di ricerca valutativa sui contesti educativi per la disabilità. Questo campione di studio è composto da 161 insegnanti pre-servizio, che completano la loro formazione presso l'Università di Firenze, a cui è stato chiesto di indicare punti di forza e di debolezza nell'attuazione delle proprie pratiche di insegnamento inclusivo (TEIP). Lo studio si concentra su alcune aree specifiche, individuate dalla letteratura esistente, che vede le pratiche didattiche, la collaborazione tra personale scolastico e famiglie e la gestione del comportamento come elementi correlati nella definizione di ambienti inclusivi e atteggiamenti inclusivi. L'integrazione di dati quantitativi e qualitativi, raccolti e analizzati separatamente, ha fornito una spiegazione degli elementi che possono contribuire all'autoefficacia verso l'inclusione scolastica, come la preparazione del docente di sostegno e la qualità della collaborazione all'interno del gruppo di lavoro per l'inclusione, il cui impatto si ripercuote sui risultati raggiunti dagli studenti nel proprio progetto educativo.

Parole chiave: Autoefficacia; Formazione degli insegnanti; Inclusione scolastica; Ricerca qualitativa

1. Introduzione

L'analisi che viene descritta in questo lavoro è stata condotta con l'intento di individuare le variabili che possono concorrere nella formazione del senso di autoefficacia del docente inclusivo. Lo studio si inserisce in un progetto di ricerca *mixed-methods*, che ha l'obiettivo di strutturare i percorsi formativi per l'inclusione scolastica e definire la qualità delle esperienze inclusive inserite all'interno dell'offerta formativa (Capperucci e Maienza 2022). Le ricerche sull'efficacia dei docenti nelle pratiche inclusive si concentrano sulla capacità di produrre un effetto nel contesto in cui si opera, ovvero, la capacità di intervenire sulle condizioni di lavoro dell'istituzione scolastica e individuare i fattori che possono limitare o facilitare i processi inclusivi.

Matteo Maienza, University of Florence, Italy, matteo.maienza@unifi.it, 0000-0002-4097-1165

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Matteo Maienza, *Un'indagine qualitativa sulla percezione dell'efficacia delle pratiche inclusive dei docenti di scuola secondaria: analisi e integrazione dei dati raccolti con la scala TEIP*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.18, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 167-175, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

La teoria socio-cognitiva proposta da Albert Bandura (2000 [1997]) individua la scuola come il principale ambiente in cui si sviluppa il senso di autoefficacia, attraverso il confronto delle abilità tra gli alunni e mediante le interpretazioni determinate dagli insegnanti, che sono in grado di influire sulle reali capacità acquisite. In generale, la letteratura suggerisce che i docenti dovrebbero possedere: a) una buona conoscenza dei contenuti e delle metodologie didattiche (EII); b) una buona capacità di gestire l'ambiente di classe e i comportamenti (EMB); c) una buona capacità di collaborare con i genitori, le famiglie e gli altri professionisti (EC) (cfr. Sharma, Loreman e Forlin 2012). Per poter agire in modo inclusivo, la collaborazione è il fattore in grado di migliorare i livelli di impegno raggiunto dagli studenti e influenzare l'efficacia degli insegnanti nella gestione del comportamento. In questo studio, si punta a integrare i dati raccolti con la scala TEIP (Sharma et al. 2012; Park et al. 2016) con gli elementi qualitativi che possono limitare e/o facilitare l'efficacia dei docenti rispetto all'inclusione scolastica, con la finalità di fornire maggiore validità ai dati quantitativi e comprensione dei fattori che ne influenzano lo sviluppo.

2. Descrizione del campione

Il campione di studio è composto da docenti in formazione (*pre-service*) per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università degli Studi di Firenze nell'a.a. 2020-21. Per l'analisi del contenuto, è stato scelto un campione di docenti delle scuole secondarie di I e II grado (N 161), con un'esperienza inferiore ai cinque anni di servizio (63%), oppure con un'esperienza compresa tra i cinque e i dieci anni (34%). La percentuale residua è composta da docenti con più di dieci anni di esperienza; l'età media del campione è di 39 anni (min 24 max 59), in larga maggioranza di genere femminile.

3. Disegno di ricerca

Il disegno di ricerca adottato è di tipo esplicativo sequenziale a due fasi, seguendo la procedura descritta da Creswell e Creswell (2017): la raccolta e l'analisi sono avvenute in momenti differenti; una prima fase mediante il questionario strutturato con la versione italiana della scala TEIP (Aiello et al. 2016; Park et al. 2016), che permette di esprimere un livello di accordo/disaccordo mediante una scala Likert a 6 punti per 18 item. Nella seconda fase è stato proposto un questionario con domande aperte per la definizione degli elementi che possono limitare e/o facilitare l'efficacia dei docenti per ciascun item della scala TEIP.

4. Risultati

L'attenzione si è focalizzata su alcune aree specifiche: la differenziazione didattica, la collaborazione tra il personale scolastico e le famiglie e la gestione dei comportamenti. Di seguito viene riportata la categorizzazione delle risposte analizzate, suddivise in facilitatori e barriere che possono influire sull'efficacia delle pratiche inclusive dei docenti della scuola secondaria. In alcuni casi è stata riportata l'integrazione dei risultati quantitativi con l'obiettivo di fornire una spiegazione ai punteggi ottenuti nella scala TEIP.

4.1 Differenziazione didattica

La prima dimensione analizzata riguarda un approccio calibrato sul profilo di apprendimento dello studente (D'Alonzo e Monauni 2021), che prevede una conoscenza metodologica e di valutazione finalizzate alla progettazione delle attività personalizzate sui bisogni individuali degli studenti, ovvero in grado di stimolare il loro interesse e la loro motivazione, insieme al monitoraggio, da parte dei docenti, dei livelli di comprensione in modo sistematico mediante le opportune strategie valutative. Tra gli strumenti più utilizzati, un ruolo centrale è ricoperto dalle prove oggettive strutturate o semi-strutturate, che sono in larga misura lo strumento prescelto per provvedere a una funzione sommativa e diagnostica della valutazione. Altre tipologie di prova si avvalgono di strumenti come le griglie di osservazione o le rubriche di valutazione, che definiscono i criteri e i livelli di padronanza in relazione a dimensioni qualitative specifiche.

Tabella 1 – *Strumenti di valutazione. Frequenza delle risposte.*

Strumenti di valutazione	Frequenza delle risposte	Numero del campione
<i>Prove oggettive</i>	N 82	161
<i>Griglie di osservazione</i>	N 67	''
<i>Rubriche di valutazione</i>	N 42	''
<i>Autovalutazione</i>	N 12	''

Dalle risposte emerge un approccio che si limita principalmente a misurare i prodotti degli studenti e non contempla la funzione autovalutativa del processo di valutazione, che dovrebbe avere la funzione, prima di tutto, di informare l'insegnante sull'efficacia del proprio agire didattico. Uno dei principali limiti che sono stati individuati nella capacità di progettare, in modo da fare leva sugli interessi personali degli studenti nella loro autenticità e neurodiversità (Pollak 2009; Armstrong 2012), si riflette nelle risposte sulle modalità di valutazione, che dovrebbe essere utile a conoscere ogni singolo studente, tenendo conto dei progressi e degli sviluppi nel tempo. La valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità, inoltre, può rappresentare un segnale per l'andamento generale della classe (Watkins 2007).

Tra gli elementi che possono limitare ulteriormente l'efficacia dei docenti, l'assenza di una specificità, in riferimento ai contenuti disciplinari, è stata per-

cepita come un elemento penalizzante per l'insegnante di sostegno, che non sarebbe in grado di fornire stimoli adeguati agli studenti più capaci, anche in relazione alla possibilità di proporre una spiegazione alternativa o di utilizzare esempi concreti quando gli studenti sono confusi. La conoscenza approfondita dei contenuti, d'altra parte, è stata individuata come l'elemento di facilitazione per consentire una maggiore flessibilità nel trattare argomenti complessi in modo semplice ed efficace, anche nei casi in cui è presente una limitazione linguistica o una disabilità intellettiva.

4.2 Collaborazione tra il personale scolastico e le famiglie

La seconda dimensione d'indagine riguarda la collaborazione tra il personale docente, genitori, famiglie e altri professionisti che partecipano al progetto educativo. La collaborazione tra i docenti è percepita come un 'tema caldo' dell'inclusione scolastica, in grado di innescare, o meno, un circolo virtuoso con effetti che si ripercuotono sulla comunità più ampia. La collaborazione tra docenti è l'elemento centrale su cui basare l'intervento educativo integrato, in cui la didattica per le disabilità motorie, sensoriali, cognitive e psichiche, si confronta con gli ambiti disciplinari scientifico, linguistico, antropologico e i contenuti ad essi connessi.

Parte della fiducia che viene riposta dai genitori nella scuola riguarda la possibilità di essere coinvolti nel processo di apprendimento dei propri figli. Gli elementi che facilitano l'efficacia in questo campo sono: a) la possibilità di offrire un supporto, anche di tipo legislativo, alle famiglie degli alunni con disabilità in modo che siano poste in essere le condizioni per operare sul piano dell'assistenza; b) la capacità del docente di 'fare rete' e quindi di coinvolgere le figure che si occupano, direttamente o indirettamente, della definizione dei piani educativi individualizzati (PEI); c) l'atteggiamento di accoglienza da parte dei docenti, che prevede anche la possibilità di mettere in discussione il proprio punto di vista nelle relazioni con gli altri (professionisti e familiari). Un elevato coinvolgimento da parte dei genitori e delle famiglie viene considerato come un elemento che permette l'instaurarsi di relazioni positive all'interno della comunità educante; sul piano organizzativo, la cura delle relazioni tra scuola e famiglia deve avvenire mediante una comunicazione 'efficace', basandosi sulla continuità e sulla sistematicità degli incontri, e su una progettazione 'trasparente', che permetta il confronto e il dialogo tra gli attori coinvolti per implementare al meglio le risorse. Il rischio maggiore è che nella redazione dei PEI vengano tralasciati aspetti importanti della vita dello studente, senza un'adeguata comunicazione a tutti i livelli. La qualità della collaborazione si riflette sul piano educativo-didattico, oltre che sociale e relazionale, e per questo è percepita come un valore aggiunto in grado di migliorare i livelli di impegno raggiunto dagli studenti e influenzare l'efficacia degli insegnanti nella gestione dei comportamenti.

4.3 Gestione dei comportamenti in classe

Come riportato di seguito (vedi Tab. 2), a fronte di una maggiore efficacia percepita nelle dimensioni della didattica (EII) e della collaborazione (EC), la gestione del comportamento (EMB) segue un andamento che, seppure di poco differente, merita di essere approfondito. In particolare, se osserviamo i singoli item del fattore in questione possiamo rilevare una tendenza negativa per quanto riguarda l'item 11, relativo alla gestione dei comportamenti degli studenti che sono fisicamente aggressivi (vedi Tab. 3).

Tabella 2 – *Totali*. Media dei punteggi ottenuti per ciascuna dimensione.

	Tot. EII	Tot. EC	Tot. EMB	Tot. TEIP
Mean	4.52	4.52	4.05	4.36
Median	4.50	4.67	4.00	4.44
Standard Deviation	0.73	0.88	0.82	0.73
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum	6.00	6.00	6.00	5.94

L'esperienza non sembra essere un elemento correlato con l'efficacia in questo campo, piuttosto sono state individuate due categorie di docenti. Per coloro che credono che la gestione dei comportamenti aggressivi richieda un intervento mediato dalla forza fisica, i fattori che limitano l'efficacia in questo campo sarebbero l'assenza di una preparazione specifica e la paura di sbagliare. Chi crede, invece, che sia necessario favorire tecniche rivolte all'instaurarsi di un clima positivo in classe, la prevenzione rappresenta piuttosto l'elemento di facilitazione principale, ad esempio stimolando l'interesse e la partecipazione. Per quest'ultima categoria, l'efficacia in questo campo deve essere letta tenendo conto delle variabili psico-sociali, come l'organizzazione del contesto e la disponibilità di risorse esterne alla scuola, che sono alla base del controllo e della gestione dei disturbi del comportamento. L'individualizzazione del problema, al contrario, può rappresentare certamente una strategia rassicurante per genitori e famiglie (Selleri e Romagnoli 2019), in quanto isola la fonte di disturbo e ne circoscrive i confini. Tuttavia, l'istruzione inclusiva mira a trasformare i comportamenti di disturbo in modo che diventino una risorsa (per la scuola e per gli studenti) finalizzata ad individuare modalità di espressione e comunicazione alternative. I docenti dovrebbero essere in grado di progettare gli ambienti di apprendimento in modo da permettere la creazione di relazioni positive ed evitare che gli alunni abbiano il timore di innescare un ciclo conflittuale con i docenti.

Tabella 3 – *Gestione dei comportamenti*: media dei punteggi per ciascun item.

	Mean	SD	Median	Min.	Max.
Tot. EMB	4.05	0.82	4.00	1.00	6.00
Item 7. <i>Sono in grado di prevenire comportamenti di disturbo in classe prima che essi si realizzino.</i>	3.84	1.03	4.00	1.00	6.00
Item 8. <i>Sono in grado di controllare elementi di disturbo in classe.</i>	3.99	0.97	4.00	1.00	6.00
Item 9. <i>Sono in grado di calmare uno studente che disturba o che è rumoroso.</i>	4.30	0.97	4.00	1.00	6.00
Item 10. <i>Sono in grado di far seguire agli studenti le regole della classe.</i>	4.46	0.91	5.00	1.00	6.00
Item 11. <i>Sono in grado di gestire studenti che sono fisicamente aggressivi.</i>	3.31	1.22	3.00	1.00	6.00
Item 12. <i>Sono in grado di rendere chiare le mie aspettative riguardo al comportamento degli studenti.</i>	4.41	0.97	4.70	1.00	6.00

5. Conclusioni

Il presente studio ha l'obiettivo di riportare una parte dei dati dell'indagine condotta nell'ambito del progetto di ricerca *Valutazione e osservazione nei contesti educativi per le disabilità*, coordinato dal Prof. Davide Capperucci e che ha come oggetto di indagine il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Firenze nell'a.a. 2020-21. Una particolarità dello studio è che riporta il punto di vista dei docenti in formazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità; si tratta di una realtà molto specifica, che va contestualizzata nel lungo processo normativo che vede nell'inclusione scolastica un principio costituente (Piccioli 2020), e che oggi punta ad integrare la visione etico-culturale dell'inclusione scolastica con la visione medico-specialistica (Franceschini 2020), in relazione alle diverse tipologie di disabilità. Saper progettare attività educativo-didattiche, saper promuovere il processo di inclusione scolastica, saper partecipare allo sviluppo dei Piani Educativi Individualizzati, oggi sono competenze necessarie per tutti gli insegnanti. Una necessità che si riflette anche negli elementi che questo studio ha individuato come possibili limiti all'efficacia delle pratiche inclusive dei docenti nella scuola secondaria: la scarsa preparazione dei docenti curricolari verso la disabilità e l'inclusione mette in luce le criticità sottostanti ad un sistema di formazione separato.

I dati raccolti sono stati utili a definire uno strumento di autovalutazione che i docenti possono utilizzare nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale e in servizio, in riferimento alle competenze verso l'inclusione scolastica (Capperucci e Maienza 2022), che non riguardano solo un gruppo ristretto di studenti con disabilità, ma richiedono la capacità di insegnare a studenti con abilità diverse. Il bagaglio di competenze possedute dagli insegnanti, infatti, rappresenta la cartina tornasole di un sistema di istruzione inclusivo e di qualità: una separazione troppo marcata nella formazione iniziale degli insegnanti (Pugach 2017) è in grado di innescare di *default* un meccanismo basato su una cultura di facciata dell'inclusione che rischia di diventare il lasciapassare per quella che Dovigo (2019) ha definito una sorta di bulimia diagnostica e che vede le diversità come devianze da inserire all'interno di un percorso di normalizzazione. Gli insegnanti con una preparazione specifica sulla didattica e la pedagogia speciale, inoltre, sono in grado di sviluppare maggiori capacità analitiche, in quanto possiedono un ampio repertorio di strategie utili per insegnare a studenti con abilità diverse (LePage 2010).

Tra i criteri individuati da Capperucci (2010), per la regolamentazione delle scelte curriculari, vi sono alcuni elementi che trovano un oggettivo riscontro anche nei dati raccolti in questo studio. Il primo riguarda il 'contesto' culturale come principio imprescindibile per produrre condizioni di originalità e innovazione, che devono tenere conto dei parametri ideali e materiali (cfr. Gramsci 2014), come il bisogno di una redditività che risponde al criterio dell' 'intenzionalità' del curricolo come strategia e opportunità per supportare il piano dell'offerta formativa, anche tramite un' 'integrazione' tra contesti formali, informali e non formali dell'apprendimento. È stato rilevato, inoltre, che la differenziazione della didattica richiede una 'flessibilità' da parte del docente per trattare argomenti complessi in modo efficace e costituisce un parametro di eccellenza per una scuola capace di attivarsi al meglio per i propri alunni, sia sul fronte delle metodologie che nella strutturazione dei percorsi che rispondono al criterio della 'condivisione'. Nella scuola dell'autonomia, infine, si deve curare una 'comunicazione' trasparente e una 'documentazione' efficace, se possibile andando oltre gli incontri scuola-famiglia, cercando di condividere e divulgare, attraverso manifestazioni ed eventi aperti alla cittadinanza. Per quanto riguarda i contenuti disciplinari, bisognerebbe intendere il curricolo in virtù della sua funzione formativa, nella sua verticalità e 'unitarietà', che deve tenere conto dello sviluppo delle competenze per tutto l'arco della vita, senza privilegiare i contenuti ma cercando una 'trasversalità' delle discipline.

Il confronto tra insegnanti può essere un'occasione importante per la crescita professionale e per favorire lo sviluppo di strategie innovative, anche tra Paesi diversi, come momento di 'internazionalizzazione', e per interrogarsi in modo consapevole sul modello pedagogico che, all'interno della scuola, dovrebbe guidare gli aspetti della progettazione del curricolo come momento di 'riflessione'.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M. et al. 2016. "Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione." *L'integrazione scolastica e sociale* 15 (1): 64-87.
- Armstrong, T. 2012. *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. Alexandria: ASCD.
- Bandura, A. 2000 (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Booth, T., e M. Ainscow. 2011. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE (trad. it. 2019. *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, a cura di F. Dovigo. Roma: Carocci).
- Capperucci, D., e C. Cartei. 2010. *Curricolo e Intercultura: problemi, metodi e strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Capperucci, D., e G. Franceschini. 2020. *Introduzione alla Pedagogia e alla Didattica dell'Inclusione Scolastica: riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Milano: Guerini.
- Capperucci, D., e M. Maienza. 2022. "L'autovalutazione degli insegnanti per l'inclusione scolastica." *Dirigenti Scuola* 41: 82-95.
- Ciani, A., Ferrari, L., e I. Vannini. 2020. *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Creswell, J.W., e J.D. Creswell. 2017. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- D'Alonzo, L., e A. Monauni. 2021. *Che cos'è la differenziazione didattica: per una scuola inclusiva e innovativa*. Brescia: Scholé.
- Dewey, J. 1996 (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. 1960 (1939). *Teoria della valutazione: con un saggio introduttivo di Aldo Visalberghi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Franceschini, G. 2012. *Insegnanti consapevoli: saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*. Bologna: CLUEB.
- Franceschini, G. 2020. "Che cos'è l'inclusione? La ricerca dell'eguaglianza." In *Introduzione alla Pedagogia e alla Didattica dell'Inclusione Scolastica*, a cura di D. Capperucci, e G. Franceschini, 19-65. Milano: Guerini.
- Gramsci, A. 2014 (1932). *Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci*. Torino: Einaudi.
- LePage, P., Courey, S., Fearn, E.J., Branson, V., Cook, E. et al. 2010. "Curriculum Recommendation for Inclusive Teacher Education." *International Journal of Whole Schooling* 6 (2): 19-27.
- Lucisano, P., e A. Salerni. 2002. *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Maienza, M., e E. Imbimbo. 2022. "Strumenti di autovalutazione delle competenze inclusive: validazione della scala IRSSA (Inclusive Rating Scale for Self-Assessment) per docenti di scuola secondaria." In *La Ricerca Educativa per la Formazione degli Insegnanti*. Convegno 2022, Perugia, 26-27 ottobre 2022.
- Mortari, L., e L. Ghirotto, a cura di. 2019. *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Park, M.H., Dimitrov, D.M., Das, A., e M. Gichuru. 2016. "The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Dimensionality and Factor Structure." *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1): 2-12.
- Piccioli, M. 2020. *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione: un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.

- Pollak, D., edited by. 2009. *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences*. Oxford: Wiley.
- Pugach, M.C. 2017. "The edTPA as an Occasion for Structuring Faculty Dialogue Across the Divide? A 'Checklist Manifesto' for a More Inclusive Teacher Education." *Teacher Education and Special Education* 40 (4): 314-21.
- Selleri, P., e S. Romagnoli. 2019. *In classe: costruire e gestire il benessere a scuola*. Roma: Carocci.
- Sharma, U., Loreman, T., e C. Forlin. 2012. "Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices." *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 (1): 12-21.
- Vertecchi, B. 2003. *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Watkins, A., a cura di. 2007. *La valutazione nelle classi comuni: temi chiave per la politica educativa e la prassi attuativa*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.