MOSAIC

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS
Founded in 1993
by Anthony Mollica

vol. 14 n. 1 2023

MILAN 2024

MOSAIC
The Journal for Language Teachers
vol. 14 - 1/2023
ISSN 1195-7131
ISBN 979-12-5535-423-9

Founder: Anthony Mollica †, *Professor emeritus, Brock University*

Editors
Roberto Dolci, *Università per Stranieri di Perugia*
Silvia Gilardoni, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Members of the Editorial Board
Enza Antenos, *Montclair University*
Paolo Balboni, *Università di Venezia, Ca' Foscari*
Monica Barni, *Università di Roma La Sapienza*
Ryan Calabretta-Sajder, *University of Arkansas*
Mario Cardona, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Valentina Carbonara, *Università per Stranieri di Perugia*
Manuel Célio Conceição, *Universidade do Algarve*
Letizia Cinganotto, *Università per Stranieri di Perugia*
Mariapia D'Angelo, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*
Marcel Danesi, *University of Toronto*
Francesco De Renzo, *Università di Roma La Sapienza*
Robert Grant, *University of Ottawa*
Marta Kaliska, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*
Marco Lettieri, *University of Puertorico*
Maria Vittoria Lo Presti, *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Maria Cecilia Luise, *Università Cà Foscari di Venezia*
Carla Marello, *Università degli Studi di Torino*
Mario Pace, *University of Malta*
Borbala Samu, *Università per Stranieri di Perugia*
Elisabetta Santoro, *Universidade de São Paulo*
Massimo Vedovelli, *Università per Stranieri di Siena*
Andrea Villarini, *Università per Stranieri di Siena*
Annalisa Zanola, *Università degli Studi di Brescia*

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)

© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)
web: libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.037

MARIAGRAZIA PALUMBO

Dalla scuola primaria alla scuola secondaria: l'inclusione nella formazione linguistica degli insegnanti

Abstract

Questa ricerca propone una indagine sulla percezione dei bisogni formativi professionali degli insegnanti in relazione all'inclusione dei discenti con bisogni educativi speciali nella scuola italiana, un contesto particolarmente interessante da indagare poiché nella scuola italiana si lavora sulle questioni legate all'inclusione sin dagli anni Settanta. Attraverso un questionario on line, distribuito nei diversi ordini di scuola sono state indagate le percezioni degli insegnanti sulle pratiche inclusive in atto a scuola, sui percorsi formativi legati all'inclusione e sulle possibili azioni di miglioramento nel campo dell'insegnamento delle lingue. I risultati hanno indicato delle azioni possibili per favorire il miglioramento del livello di inclusione nella scuola italiana.

Keywords

Inclusione, scuola italiana, formazione insegnanti, insegnamento inclusivo delle lingue

1. *Percorsi inclusivi nella scuola italiana*

Nelle società contemporanee è ormai radicata l'idea che l'inclusione sia non solo un valore centrale e irrinunciabile ma che i percorsi di istruzione e formazione debbano essere inclusivi, poiché questo orientamento ha effetti positivi su tutti gli studenti (Ianes et alii 2020: 259; Van Mieghem et alii 2020)[1]. Nel panorama dell'inclusione un posto d'onore spetta all'Italia, ove da oltre cinquanta anni si lavora per includere all'interno della scuola gli studenti con bisogni educativi speciali: risalgono, infatti, agli anni Settanta le prime esperienze di integrazione degli studenti in situazione di disabilità nelle scuole.

Da allora, si è lavorato sia sul piano normativo sia sul piano didattico per garantire agli studenti con disabilità e altri bisogni educativi speciali il diritto all'individualizzazione e alla personalizzazione degli apprendimenti (Ianes 2020: p. 249). Il

[1] Molti documenti programmatici internazionali sottolineano l'importanza di una istruzione inclusiva. A titolo esemplificativo, si ricordano il punto numero 4 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, ove per "istruzione di qualità" s'intende un'istruzione "equa e inclusiva", e la pubblicazione delle linee guida sull'inclusione dell' UNESCO sull'inclusione (2009) o i rapporti pubblicati regolarmente dalla European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/ > del 21/1/2024.

sistema scolastico italiano oggi ha ottenuto alcuni risultati fondamentali: gli studenti in situazione di disabilità possono laurearsi, cosa che permette di valutare questo sistema come efficace, ma, come si mostrerà nelle pagine seguenti, l'inclusione va intesa più come un percorso irrinunciabile che come un obiettivo effettivamente raggiunto (Ianes, Augello 2019).

In questo percorso, un punto di non ritorno è segnato dalla sostituzione della parola integrazione con inclusione, a sancire un cambiamento di prospettiva radicale affermatosi a partire dagli anni Novanta (Cottini at alii 2016: 2). Il termine inclusione, infatti, fa riferimento alla necessità di porre attenzione a tutte le diversità possibili presenti in una classe, non solo le disabilità, cui offrire una istruzione di livello qualitativo alto, diversità che sono una risorsa nella misura in cui obbligano docenti ed educatori ad una riflessione profonda sulle proprie prassi educative (Pomarolli 2021). L'attenzione alle questioni dell'inclusione scolastica ha investito anche la formazione docenti: dal 2017 per i docenti in servizio a scuola sono stati erogati corsi di formazione sui vari aspetti dell'inclusione. Tali corsi sono stati declinati dalle singole istituzioni scolastiche in relazione alle esigenze del territorio pertanto è impossibile darne un quadro complessivo: si può, però, acquisire il dato relativo all'attenzione posta sulla formazione docenti per quanto riguarda le prassi inclusive.

Nel lungo cammino verso una scuola inclusiva, un altro momento fondamentale, seppure controverso, è stato il riconoscimento dell'area dei bisogni educativi speciali (d'ora in poi BES) che comprende lo svantaggio socioeconomico, linguistico e/o culturale, le disabilità e i disturbi dello sviluppo[2]: sebbene il riconoscimento di un'area specifica sembri voler "mettere ordine" nelle diversità individuandole con precisione (ammesso che sia possibile incasellare in uno schema tutte le differenze presenti nella società contemporanea) di fatto non fornisce grandi strumenti per la gestione delle stesse. Un punto di fortissima debolezza di quest'area, infatti, è rappresentato dalla scarsità di risorse professionali ad essa destinate: infatti, solo per le disabilità – e nella misura in cui queste sono gravi da un punto di vista medico– viene fornito personale di supporto. Gli studi di settore, invece, concordano nel rifiutare una visione eminentemente medicalizzata della persona e delle sue difficoltà a favore della prospettiva bio-psico-sociale che «invita a concepire le difficoltà di funzionamento come interazione non ottimale tra le caratteristiche della persona e l'ambiente in cui è inserita, il quale va indagato nel dettaglio per identificare barriere e limitazioni alla partecipazione sociale della persona (Daloiso, Ghirarduzzi 2022: 71)»[3]. Dunque, se da un lato la ricerca rifiuta una concezione medicalizzata della

[2] Sebbene l'obiettivo di questo articolo non sia la ricostruzione del quadro normativo, si ricorda che il riconoscimento dell'area dei "Bisogni educativi speciali" (BES) risale al 2012. I documenti principali che hanno portato al riconoscimento di questa area sono tre (non gli unici relativi a quest'area): la circolare ministeriale del 27 Dicembre 2012 e le successive integrazioni dell'8 marzo 2013 e del novembre 2013. Qui si pone attenzione anche sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), la cui gestione viene però focalizzata in altri documenti quali le 'Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento' del 12 luglio 2011.

[3] Le risorse professionali da affidare alle classi sono comunque legate alla gravità della disabilità, sulla base di quanto stabilito dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104, legge-quadro per l'assistenza, l'integra-

diversità, d'altro canto prassi ormai consolidate assegnano le risorse professionali per la gestione di quest'area sulla base di un approccio medicalizzato, che ormai appartiene al passato.

In considerazione di questa nuova prospettiva, che mette al centro l'interazione tra individuo e ambiente, un modello efficace per gestire l'inclusione (e ripensare l'assegnazione di risorse professionali) potrebbe essere lo Universal design for learning (di qui in poi UDL), poiché se le difficoltà risiedono nell'interazione non ottimale tra le caratteristiche della persona e l'ambiente in cui è inserita, una opportuna strutturazione dell'ambiente è proprio il punto di partenza di ogni processo inclusivo[4]: in altre parole gli ambienti di apprendimento andrebbero strutturati prevedendo la presenza di discenti portatori di bisogni speciali. Questo principio comporta un notevole capovolgimento di prospettiva poiché invece di risolvere le questioni che si pongono attraverso adattamenti successivi, si lavora apriori su una progettazione complessiva degli ambienti di apprendimento accessibili a tutti, cioè liberi da barriere fisiche e/o mentali. La costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi si fonda, infatti, sulla rimozione delle barriere contestuali e su un rinforzo degli elementi che supportano il percorso di apprendimento dei discenti, una costruzione complessa perché le tipologie di barriere e di facilitatori, cioè ostacoli o sostegni al processo di inclusione del discente, sono di natura diversa (insegnanti, compagni, oggetti transizionali, spazi, strumenti tecnologici) e la loro valenza come barriere o come facilitatori spesso dipende dal loro utilizzo (Santi 2014): ad esempio un sintetizzatore vocale può essere di supporto nel caso di discenti con patologie che compromettano la decodifica del segno grafico, ma può essere inutile in altre situazioni[5].

In breve, si tratta di pianificare gli ambienti di apprendimento, considerando il fatto che le classi sono estremamente eterogenee (Surkamp and Viebrock 2018: 36), e considerando tutte le possibili diversità presenti (cioè abilità/disabilità, disturbi di apprendimento, genere, status socioeconomico, religione, lingue, stili di apprendimento e così via).

La gestione di classi così eterogenee richiede agli insegnanti- in particolar modo quelli di lingue – il possesso di competenze didattiche elevatissime, che permettano

zione sociale e i diritti delle persone handicappate che detta i princìpi dell'ordinamento in materia di diritti, integrazione sociale e assistenza della persona disabile.

[4] Lo Universal Design for Learning è un modello efficace per la pianificazione di contesti di apprendimento inclusivi: non a caso nasce dal campo dell'architettura, in particolare dallo Universal design proposto per la prima volta negli anni '80 da Ron Mace. Non è questa la sede per approfondire questo aspetto – pur molto interessante. Si rimanda per i principi base a Cast 2011. Tuttavia è opportuno ricordare il fatto che molti documenti legati alla realizzazione dell'inclusione a scuola sottolineano l'importanza del contesto: tra questi è estremamente importante l' "International Classification of Functioning, Disability and Health", or ICF, una classificazione della salute e dei domini legati alla salute sviluppata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, in cui il funzionamento e la disabilità di un individuo vengono classificati in relazione a fattori ambientali.

[5] La lista di barriere e facilitatori è potenzialmente infinita perché dipende dal profilo dello studente e, soprattutto, dal contesto educativo (Daloiso 2023).

di pianificare attività di insegnamento individualizzate e personalizzate attraverso l'utilizzo degli strumenti indicati dalla ricerca (Daloiso 2023, Ianes 2013).

2. *Dalle percezioni degli insegnanti alla pratica didattica*

In letteratura molto si è scritto sulle barriere e sui facilitatori dell'apprendimento, ma c'è un aspetto che è decisivo:

> le convinzioni dei docenti impegnati in percorsi formativi per l'inclusione sono particolarmente rilevanti in quanto, se da un lato una delle barriere all'inclusione degli studenti con disabilità sembra essere rappresentata dagli atteggiamenti negativi dei docenti, dall'altro i processi inclusivi e il successo scolastico degli studenti con disabilità sembrano essere favoriti se i docenti presentano atteggiamenti positivi e sollecitanti nei confronti della loro piena partecipazione a percorsi di istruzione comuni (Menichetti e Piccioli 2022: 190).

Lo studio delle percezioni dei docenti, dunque, appare particolarmente importante nel quadro dell'inclusione e trova un suo fondamento teorico nel profondo legame, già acclarato dalla ricerca (Surkamp e Viebrock 2018) tra opinioni, percezioni, esperienze personali e pratiche professionali. Nel caso specifico degli insegnanti di lingue, giocano un ruolo fondamentale i percorsi accademici e la personale autobiografia linguistica (ivi: 41). La centralità di questi aspetti è dimostrata dal fatto che l'uso di questionari per valutare le percezioni dei docenti è una pratica diffusa anche nel campo che interessa la presente ricerca, cioè le questioni dell'inclusione in Italia (Ianes et alii 2013).

3. *Metodologia e domande di ricerca*

L'obiettivo della presente ricerca è indagare le percezioni dei docenti sull'inclusione nella scuola italiana in relazione all'efficacia delle azioni organizzative, didattiche e di formazione del personale in servizio già in atto nella scuola italiana dagli anni Settanta. In particolare, verranno indagate eventuali differenze di percezione in relazione a questi aspetti tra gli insegnanti dei diversi ordini di scuola, con particolare riferimento agli insegnanti di lingue. A tal fine sono stati predisposti due questionari anonimi on line (uno per ogni ordine di scuola) diffusi tra il mese di settembre del 2022 e il mese di maggio del 2023 attraverso canali informali, in gran parte gruppi social composti da insegnanti[6].

I questionari sono stati strutturati considerando gli assunti della ricerca. In particolare, le domande sugli aspetti organizzativi si fondano a livello teorico sull'importanza riconosciuta alla pianificazione degli ambienti di apprendimento inclusivi,

[6] Per l'utilizzo dei questionari on line in questo tipo di ricerca si rimanda alle pagine precedenti. Per gli insegnanti di infanzia e primaria il link al questionario è <https://forms.gle/HwQYVCMpBnMYRadDA > del 15/1/2024; per la scuola secondaria è <https://forms.gle/sxwTxRCRssX4xEAN8 >del 15/1/2024.

discussa nelle pagine precedenti. I questionari sono, dunque, suddivisi in due parti. Nella prima parte vengono poste domande a scelta multipla volte a ricostruire il profilo professionale degli informanti: il contesto d'insegnamento in cui operano, i corsi di formazione e aggiornamento professionale che hanno già seguito e quelli che vorrebbero seguire in futuro, le conoscenze e le esperienze che hanno acquisito in relazione all'inclusione scolastica. Al fine di avere un quadro il più possibile ampio delle percezioni dei docenti e di raccogliere dati per ulteriori ricerche, ogni domanda a scelta multipla ha previsto la possibilità di inserire una risposta aperta (opzione altro).

Nella seconda parte del questionario vengono poste due domande a scelta multipla e due domande aperte sulla loro percezione dell'efficacia delle azioni inclusive organizzative e didattiche già pianificate nelle scuole italiane, e sulle azioni che ancora potrebbero essere messe in atto per migliorare l'inclusione nelle classi dei discenti con bisogni educativi speciali.

4. *I dati*

Sono state raccolte 103 risposte nella scuola primaria e 102 risposte nella scuola secondaria, per un totale di 205 risposte. Un dato accomuna gli informanti, cioè il fatto di fare parte per il 97,5% della scuola pubblica italiana, coerentemente con i dati diffusi dal Ministero dell'Istruzione relativamente alla gestione delle situazioni legate all'area dei bisogni educativi speciali, che è in carico alla scuola pubblica, con percentuali che variano leggermente tra gli ordini di scuola e a livello geografico[7].

A livello teorico, in entrambi gli ordini di scuola gli insegnanti mostrano una buona preparazione sulle questioni dell'inclusione: il 94,2% degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e l'88,1% della scuola secondaria sa che l'inclusione è il riconoscimento della diversità (non solo disabilità) come risorsa, mentre il 99% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 96% della scuola secondaria è consapevole del fatto che una scuola inclusiva ha effetti positivi su tutti gli studenti. La formazione sull'inclusione erogata negli ultimi anni ha – in questo senso – ottenuto dei risultati ed ha coinvolto l'89% degli insegnanti di secondaria e l'83% di infanzia e primaria[8]. Tuttavia, la percezione degli insegnanti sull'inclusione nei diversi ordini di scuola è abbastanza controversa sia sul versante della formazione dei docenti – che pure è stata erogata sistematicamente – sia sul versante dell'inclusione in generale.

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, infatti, è stata posta una domanda specifica, "Pensi che il sistema scolastico italiano sia inclusivo?": dopo il lungo percorso inclusivo che caratterizza la scuola italiana, è sorprendente il fatto che soltanto il 15% degli insegnanti di infanzia e primaria e circa il 22% degli insegnanti della

[7] Per i dati si veda <https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2022-2023- > del 21/1/2024.

[8] La scelta degli aspetti sui quali formarsi è affidata alle singole istituzioni pertanto su questi aspetti è difficile trovare una linea comune. Tuttavia, nel questionario diverse domande sono state poste in relazione agli aspetti sui quali gli insegnanti desiderano formarsi.

secondaria ha risposto in maniera affermativa: per la maggioranza, circa il 70% di infanzia e primaria e il 63% della secondaria, la scuola italiana è inclusiva solo in parte. Per il restante 15% la scuola italiana non è inclusiva: tra i due ordini di scuola non ci sono differenze rilevanti. Parimenti non ci sono grandi differenze sul versante della compilazione dei documenti legati alla programmazione di interventi didattici inclusivi, personalizzati e individualizzati: il 78% degli insegnanti di infanzia e primaria ha partecipato alla stesura di un PEI e di un PDP, mentre il 72% degli insegnanti di scuola secondaria ha partecipato alla stesura di un PEI e l'86% alla stesura di un PDP[9].

Sul versante della prassi didattica, emergono alcune criticità, poiché solo il 47% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 56% della secondaria si sente preparato per lavorare in una scuola realmente inclusiva: l'81% degli insegnanti di scuola primaria e di infanzia e il 70% degli insegnanti di scuola secondaria sente il bisogno di formarsi ancora sull'inclusione, nonostante abbia già seguito dei corsi su questo tema.

In particolare, sulla percezione dell'efficacia dei corsi sull'inclusione obbligatoriamente seguiti, è stata posta una domanda esplicita: per il 24% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 30% della secondaria questi corsi sono stati inutili, quindi la maggioranza degli insegnanti coinvolti in questa indagine li ha ritenuti utili, ma evidentemente non sufficienti essendo emersa in altre parti del questionario la richiesta di ulteriori azioni di formazione.

All'interno del questionario, sono state poste due domande aperte finalizzate a raccogliere le opinioni dei docenti sul perché la scuola italiana non sia ancora pienamente inclusiva e su cosa si possa fare per migliorare le pratiche inclusive in classe. Le risposte ottenute nei due ordini di scuola riconducono a quattro aspetti indicati come un ostacolo alla creazione di un ambiente inclusivo: il primo è l'eccesso di burocrazia e di lavoro sui documenti da produrre, pertanto viene indicata la necessità di de-burocratizzare la funzione docente poiché l'eccesso di burocrazia e di lavoro sui documenti da produrre toglie tempo alla formazione e all'insegnamento; emerge con forza il bisogno di migliorare la formazione rendendola meno teorica, e di migliorare il lavoro in team (posto che il team è costituito da tutti coloro i quali sono coinvolti nel progetto educativo e didattico del discente, quindi lo staff della scuola, la famiglia, il personale sanitario ed educativo); infine le risposte degli insegnanti indicano chiaramente la necessità di potenziare le risorse per l'inclusione.

Questi ostacoli sono percepiti come elementi decisivi nell'osteggiare le prassi inclusive: infatti, alla domanda aperta "cosa suggeriresti per migliorare le pratiche inclusive in classe" nessun insegnante ha risposto indicando aspetti didattici, ma tutti hanno fatto tutti riferimento ad aspetti riconducibili alla strutturazione dell'ambiente e alla formazione, confermando così l'importanza – già acclarata a livello teorico – di strutturare efficacemente l'ambiente. Le risposte non presentano differenze tra i diversi ordini di scuola e sono riconducibili ai quattro aspetti emersi nella

[9] Il PEI (Piano Educativo individualizzato) e il PDP (Piano Didattico Personalizzato) sono i documenti di programmazione didattica per i discenti che afferiscono all'area BES.

risposta precedente: de-burocratizzare la funzione docente; migliorare la formazione spostandola dal piano meramente teorico alla discussione di esempi di attività inclusive da implementare in classe, migliorare il lavoro in team sia a livello qualitativo sia a livello quantitativo, potenziando le risorse per l'inclusione, quindi riducendo il numero di studenti per classe e aumentando il numero di insegnanti, assistenti, personale sanitario, laboratori e spazi attrezzati. Dunque, stando a quanto emerge dalle risposte aperte, un miglioramento dell'inclusione nella scuola italiana si fonda prioritariamente su una più efficace strutturazione dell'ambiente di apprendimento e su una migliore formazione di tutti coloro i quali sono – a vario titolo – coinvolti nella gestione dei discenti.

Le risposte alle domande a scelta multipla sono coerenti con i risultati delle risposte aperte. Due domande sono state poste relativamente alle esigenze formative legate all'inclusione: le risposte in entrambi gli ordini di scuola indicano chiaramente la necessità di seguire la strada di una formazione guidata dal lavoro da svolgere nel contesto delle classi, bisogno formativo espresso dall'81% degli insegnanti di infanzia e primaria e dal 79% della secondaria. Nel quadro dell'insegnamento inclusivo delle lingue, emerge l'esigenza di formarsi su tecniche di facilitazione e semplificazione (61% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 63% della secondaria), su modelli operativi (54% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 44% della secondaria), su ausili didattici (44% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 40% della secondaria), sulla didattica dell'italiano a stranieri, esigenza sentita più nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (49%) che in quella secondaria (33%): le maggiori differenze tra i due ordini di scuola si registrano in relazione a quest'ultimo dato.

Sulle prassi inclusive già in uso in relazione all'insegnamento delle lingue, le risposte ricevute tra i due ordini di scuola sono simili: le tecniche di semplificazione e facilitazione sono utilizzate dall'83% degli insegnanti di infanzia e primaria e dall'89% degli insegnanti di secondaria; le misure dispensative e gli strumenti compensativi per gli studenti con DSA vengono utilizzate dal 70% degli insegnanti di infanzia e primaria e dal 76% degli insegnanti di secondaria; infine il 60% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 52% degli insegnanti della secondaria utilizza test d'ingresso per l'accertamento delle conoscenze linguistiche; in percentuale minima vengono utilizzate le UDA stratificate.

Infine, due domande a scelta multipla sono state poste al fine di capire quali azioni potrebbero migliorare il livello di inclusione della scuola italiana.

La prima domanda verte sulle azioni didattiche possibili finalizzate a migliorare il livello di inclusione nelle classi considerando aspetti prevalentemente linguistici: in entrambi gli ordini di scuola gli insegnanti indicano come prioritaria l'esigenza di favorire le attività collaborative (64% in entrambi gli ordini di scuola) e laboratoriali (58% infanzia e primaria, 52% secondaria); in percentuale minore s'indica l'esigenza di utilizzare diversi stili di insegnamento (53% infanzia e primaria, 45 % secondaria), di favorire le attività di supporto linguistico (44% infanzia e primaria, 53% secondaria) e di utilizzare la lingua in contesto autentico (43% infanzia e primaria e

secondaria). Minore importanza viene attribuita ad altri aspetti didattici, quali la pragmatica (importante per il 19% infanzia e primaria e per il 30% della secondaria) o l'utilizzo di task autentici (considerati utili dal 15% dei maestri di infanzia e primaria e dal 17% secondaria) o l'utilizzo della metodologia CLIL (24% infanzia e primaria; 17% secondaria). Su percentuali consimili si attestano altri aspetti della didattica – che pure sono centrali in una didattica inclusiva – come graduare e stratificare le attività, utile per il 20% dei maestri e per il 27% dei professori. Per il 36% dei maestri e il 27% dei professori il coinvolgimento dei discenti nelle attività di classe è fondamentale; meno importante invece, è condividere le finalità delle attività didattiche (27% infanzia e primaria; 20% secondaria) o perseguire una valutazione valida e motivante (24% infanzia e primaria; 20% secondaria). Tra le risposte vendono indicate anche azioni che sarebbero in realtà pertinenti all'organizzazione come incontri tra insegnanti di ordini diversi (43% infanzia e primaria e secondaria) e miglioramenti della qualità del lavoro in team (32% infanzia e primaria 38% secondaria).

La seconda domanda riguarda le azioni organizzative che potrebbero migliorare il livello di inclusione nelle scuole italiane. Nei diversi ordini di scuola, le azioni organizzative percepite come più urgenti riguardano le risorse necessarie per la pianificazione di ambienti inclusivi e rimandano alle questioni già emerse nelle domande a risposta aperta. In particolare, il 54% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 69% degli insegnanti della secondaria indica l'esigenza di ridurre il numero di studenti per classe come un'azione prioritaria. Parimenti nei due ordini di scuola circa il 60% degli informanti percepisce l'esigenza di una formazione specifica sull'inclusione indirizzata a tutto il personale scolastico, inclusi collaboratori e dirigente. In media il 50% del campione di entrambi gli ordini di scuola (con leggerissime oscillazioni) ritiene necessario incrementare il personale di supporto e il numero degli insegnanti specializzati. Al di sotto del 50% del campione, e con differenze sensibili tra i due ordini di scuola, vengono indicate altre azioni organizzative per un possibile miglioramento del livello di inclusione nelle scuole: in particolare il 47% della scuola secondaria ritiene necessario frequentare corsi di formazione su temi specifici (autismo, ADHD), esigenza non condivisa dalla scuola dell'infanzia e primaria (14% del campione): tuttavia il 48% degli informanti di scuola dell'infanzia e primaria percepiscono l'esigenza di formarsi sul lavoro in team, di avere spazi maggiori (56% del campione), di avere maggior accesso a supporti specifici (46% del campione), esigenza non condivisa della secondaria (rispettivamente 23%, 33%, 35% del campione). Le esigenze specifiche relative alla formazione e alla strutturazione dell'ambiente si configurano diversamente nei diversi ordini di scuola, probabilmente a causa dell'età dei discenti coinvolti.

5. *Conclusioni*

In relazione alle azioni già pianificate per creare una scuola inclusiva, dalle percezioni degli insegnanti emerge l'idea che molto si è fatto per diffondere la cultura

dell'inclusione, ma occorre ancora lavorare sulle questioni legate alla formazione degli insegnanti e alla strutturazione di un ambiente di apprendimento realmente inclusivo. La formazione sull'inclusione, già erogata ai docenti in servizio, stando alle risposte date dai docenti, va ripensata non solo in termini qualitativi ma anche quantitativi: in breve, serve una formazione estesa a tutta la comunità educante e guidata dal lavoro che concretamente si svolge in classe con i discenti. Tra i diversi ordini di scuola emergono linee di tendenza comuni, in particolare in relazione alla necessità di strutturare l'ambiente di apprendimento investendo risorse sull'inclusione: questa percezione è coerente con i dati rilasciati dal Ministero dell'Istruzione. Ad esempio, la richiesta di un incremento del personale specializzato (insegnanti di sostegno) corrisponde ad una decrescita progressiva delle risorse investite in questo settore, come emerge dal dossier pubblicato dal MIUR, dall'a.s.2009/2010 la dinamica del rapporto tra il numero degli alunni con disabilità e i posti per il sostegno è stata di progressiva decrescita, così come è sensibilmente diminuita la quota degli insegnanti di sostegno con contratto a tempo indeterminato sul totale degli insegnanti di sostegno, che nel 2021 è pari al 43,7% contro il 60,8% dell'a. s. 2001/2002[10]. Colpisce il fatto che in entrambi gli ordini di scuola il peso dato alla didattica sia inferiore rispetto al peso dato alle risorse per la costruzione di un ambiente inclusivo, fatto probabilmente spiegabile in relazione alla diminuzione del personale specializzato discussa sopra, decrescita avvertita chiaramente dagli insegnanti di ogni ordine e grado. Le differenze emerse tra i due ordini di scuola sono minime e riguardano la tipologia di corso di formazione da frequentare e le modalità di strutturazione dell'ambiente di apprendimento, aspetti in gran parte riconducibili alle diverse età degli apprendenti. Appare dunque necessario, stando alle percezioni dei docenti, implementare specifiche azioni formative e organizzative su più livelli al fine di strutturare ambienti di apprendimento realmente inclusivi.

Il lungo e irrinunciabile percorso di inclusione affrontato dalla scuola italiana è probabilmente uno dei suoi aspetti più interessanti e importanti, cui dare ulteriore spazio di ricerca raccogliendo un maggior numero di dati e considerando altri aspetti, quali, ad esempio, il punto di vista delle famiglie o le differenze territoriali.

Bibliografia

CAST. 2011. Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0 in <https://udlguidelines.cast.org/> del 10/1/2024.

Cottini Lucio, Fedeli Daniele, Morganti Annalisa, Pascoletti Stefano, Signorelli Alessia e Davide Zanon. 2016. "Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane". *Form@re Open Journal per la formazione in rete* 2 (16), pp. 65-87.

[10] I dati sono tratti da Ufficio di statistica (2022), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità,* in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf/dd6bc968-2a4a-a887-e61e-293333095ff5?version=1.0&t=1664209031873> del 7/1/2024.

Daloiso Michele. 2023. "Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico". *EL.LE* 12 (2): 273-302.

Daloiso Michele e Andrea Ghirarduzzi. 2022. "Il sé e l'Altro nell'educazione". *Lend*, LI (5): 69-83.

Ianes Dario, Demo Heidrun e Francesco Zambotti. 2013. "Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness". *International Journal of Inclusive Education* (18) 6: 626-653.

Ianes Dario e Giuseppe Augello. 2019. *Gli inclusioscettici*. Trento: Erickson.

Ianes Dario, Demo Heidrun e Silvia Dell'Anna. 2020. "Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges". *Prospects* 49: 249-263

Ianes Dario (a cura di). 2019. *Didattica e Inclusione Scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*. Milano: Franco Angeli.

Menichetti Laura e Marianna Piccioli. 2022. "Docenti in formazione per attività di sostegno e loro consapevolezza delle competenze acquisite". *Pedagogia oggi* XX (1):188-190.

Pomarolli Giorgia. 2021. "Teaching Russian to Visually Impaired Students during COVID-19: Technological Tools, Teaching Strategies, and Digital Materials". *Russian Language Journal* 71: 171-193.

Santi Marina. 2014. "Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo". *International Journal of Inclusive Education* 2: 191-210.

Surkamp Carola and Britta Viebrock (a cura di). 2018. *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*. Stuttgart: Springer-Verlag Ufficio di statistica. 2022. *I principali dati relativi agli alunni con disabilità,* in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf/dd6bc968-2a4a-a887-e61e-293333095ff5?version=1.0&t=1664209031873 > del 21/1/2024.

Van Mieghem Aster, Verschueren Karine, Petry Katja & Elke Struyf. 2020. "An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review". *International Journal of Inclusive Education* 24: 675-689.