

# L'INCLUSIONE NELLA SCUOLA ITALIANA: DALLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI ALLA COSTRUZIONE DI UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO INCLUSIVO. IL CASO DELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

*Mariagrazia Palumbo*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Il quarto obiettivo dell'agenda ONU 2030 è «assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti»<sup>2</sup>: il sistema scolastico italiano ha in questo senso percorso i tempi iniziando il suo cammino sulla via dell'inclusione negli anni Settanta del Novecento con le prime esperienze di inclusione degli studenti con disabilità nelle classi comuni. Questo percorso è stato caratterizzato da una forte attenzione agli aspetti normativi, coerentemente con un'ipertrofia normativa tipica della scuola italiana: ogni anno nuove leggi o decreti o circolari vengono diramati al fine di garantire agli studenti con disabilità o altri bisogni educativi speciali il diritto all'individualizzazione e alla personalizzazione degli insegnamenti (Ianes, 2020: 249)<sup>3</sup>, ove, come chiarisce Baldacci (2006:11), «l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno». Tuttavia, negli ultimi anni, all'interno di un quadro normativo piuttosto complesso, è stata resa obbligatoria la formazione dei docenti sulle questioni legate all'inclusione, coerentemente con i risultati degli studi di settore, che hanno ormai acclarato l'impatto positivo che le politiche inclusive hanno sull'intero sistema scuola e su tutti gli studenti (Vianello, Lanfranchi, 2011; Ianes, 2020: 259)<sup>4</sup>.

Allo sforzo enorme sul piano legislativo non ha fatto seguito uno sforzo altrettanto forte sul piano della ricerca didattica, ove permangono alcuni limiti a livello di progettazione e di divulgazione, legati essenzialmente al fatto che è necessario un

<sup>1</sup> Università della Calabria.

<sup>2</sup> Per approfondimenti si rimanda a <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/> del 1/10/2024. Sulla centralità dell'istruzione inclusiva nella società contemporanea si rimanda ad Aldabas (2020), Moriña (2017), Van Mieghem *et al.* (2020).

<sup>3</sup> La questione terminologica è fondamentale: la sostituzione del termine integrazione con inclusione sancisce, infatti, il cambiamento di prospettiva radicale affermatosi a partire dagli anni Novanta. Il termine inclusione si riferisce alla necessità di considerare tutte le diversità possibili presenti in una classe, non solo determinate da disabilità ma anche da condizioni socioeconomiche, culturali, dal genere ecc.: in un'istruzione inclusiva vanno considerate tutte e a tutte si deve offrire una istruzione di livello qualitativo alto (Cottini *et al.*, 2016: 2; Ianes *et al.*, 2013).

<sup>4</sup> L'importanza dell'inclusione nella scuola italiana è attestata dalla sezione ad essa dedicata nel sito del MIM, <https://www.mim.gov.it/inclusione-e-intercultura> (4/1/2023). Per un *excursus* storico della situazione italiana si veda <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/inclusiva.html> (8/1/2022). Per un primo sguardo alle norme in questione si veda <http://www.integrazionescolastica.it/article/1504#:~:text=188%20del%2021%2F06%2F2021,%20anno%20scolastico%202021%2F2022.>

approccio scientifico ed “evidence based”, che consenta ai risultati della ricerca di passare al vaglio della scienza (Mitchell, Sutherland, 2022: 10, 74).

La presente ricerca s’inserisce in questo quadro interrogandosi sulle opinioni e sulle percezioni degli insegnanti riguardo alle pratiche inclusive e alla formazione dei docenti, al centro di notevoli investimenti economici.

## 2. DALLE PERCEZIONI DEGLI INSEGNANTI ALLE PRASSI DIDATTICHE INCLUSIVE

Perché interrogarsi su un aspetto così sfuggente come le percezioni dei docenti? Come tanta letteratura ha mostrato, il legame tra credenze, esperienze personali e pratiche lavorative è più stretto di quanto non si sospetti, pur essendo le opinioni personali in massima parte basate su esperienze o impressioni più che su dati scientifici. La ricerca concorda sul fatto che il modo di pensare degli insegnanti sia una componente essenziale del loro modo di insegnare. Diversi studi hanno mostrato come le azioni degli insegnanti (ma anche di altri professionisti) siano profondamente orientate dalle loro percezioni, a prescindere da quanto queste siano fondate: come emergerà nelle righe successive, i *mindset* – uniti alle conoscenze accademiche e – nel caso dei docenti di lingua – alla biografia linguistica – possono essere un serio ostacolo all’inclusione, difficile da rimuovere proprio perché difficilmente individuabile (Silcock, 1994; Surkamp, Viebrock, 2018; Yeager, Dweck, 2019):

One of the most important factors which influence what happens in the classroom is the totality of ideas, knowledge and attitudes which represent the teacher’s mind-set. This complex of ideas is partly explicit, based on information given to the teacher, formal learning and the like, but much of it is implicit, based on the teacher’s self-image, value system and even prejudice (Surdkamp, Viebrock, 2018 :41).

Acclarata l’importanza delle opinioni degli insegnanti nella pratica dell’insegnamento, non sorprende il fatto che l’uso di questionari per valutare le loro percezioni sia ormai una prassi comune tra gli studiosi (Ianes *et al.*, 2013). Per rafforzare queste percezioni nella direzione dell’inclusione sarebbe utile quella che Ianes definisce una leadership inclusiva, cioè «quei leader nelle scuole (non necessariamente dirigenti) che hanno la visione dell’inclusione come affare di giustizia sociale, non di BES, DSA, 104, ecc... e la visione dell’educazione inclusiva come necessità e valore sociale» (Mitchell, Sutherland, 2022: 12).

## 3. DALL’INTEGRAZIONE ALL’INCLUSIONE: CHE COSA È CAMBIATO?

Negli anni Settanta, sullo sfondo di cambiamenti sociali e politici molto importanti, inizia a farsi strada l’idea che sia necessario un nuovo modello di scuola, che fornisca opportunità formative a tutti, integrando nelle classi anche alunni – per usare un termine allora in uso – ‘handicappati’ (*sic*)<sup>5</sup>: discenti in difficoltà da integrare nelle classi “normali”.

<sup>5</sup> Lo scopo di questo articolo non è ricostruire questa storia, di per sé molto interessante. Tuttavia è importante ricordarne il punto di avvio, il famoso “Documento Falcucci”, che ha dato origine alle scelte normative che hanno consentito la diffusione dell’integrazione scolastica nel nostro paese: questo parte dal principio «che il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicapati passa attraverso un nuovo modo di concepire la scuola e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino e ogni adolescente per favorire il suo sviluppo personale, precisando per altro che la frequenza di scuole

Da queste prime, pionieristiche esperienze si è arrivati oggi – attraverso progressive innovazioni normative – alla personalizzazione e individualizzazione degli apprendimenti (Ianes, 2020: 249), idea prossima ad essere soppiantata da una prospettiva di più ampio respiro, l'inclusione<sup>6</sup>, paradigma affermatosi dagli anni Novanta: di tutto questo lungo e interessante percorso rimane irrinunciabile l'idea che occorre prestare attenzione alle diverse esigenze di tutti gli studenti, nel rispetto del principio delle pari opportunità e della partecipazione attiva di tutti (Cottini *et al.*, 2016: 2). L'inclusione, infatti, a differenza dell'integrazione, rimanda ad una 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). In questo senso oggi si parla di discenti in “situazione di disabilità”: queste sostituzioni terminologiche hanno lo scopo di focalizzare l'attenzione non più sulla persona come portatrice in sé di difficoltà ma sull'ambiente e sugli ostacoli da rimuovere per creare un ambiente inclusivo, caratterizzato cioè da una interazione positiva tra individuo e ambiente. La letteratura è ricca di esempi di barriere che ostacolano o che, al contrario, facilitano i processi di inclusione. Un ambito di ricerca molto importante riguarda le convinzioni dei docenti che possono supportare o ostacolare tali processi (cfr. ad esempio, Menichetti, Piccioli, 2022: 190). Le convinzioni degli insegnanti sono infatti un fattore determinante nel creare un contesto di apprendimento (ma anche di interazione sociale), in cui la partecipazione dei discenti con disabilità sia legata alla rimozione (o quantomeno all'attenuazione) delle barriere contestuali e al potenziamento dei facilitatori dell'inclusione che supportano la partecipazione del discente al dialogo educativo. La pianificazione di contesti di apprendimento inclusivi passa attraverso la rimozione di tutte le barriere, da quelle visibili, come ad esempio le scale per discenti con motricità ridotta, a quelle invisibili e perciò più insidiose, cioè le convinzioni di chi quel contesto inclusivo lo deve pianificare e gestire<sup>7</sup>. Dunque, non è sufficiente proporre percorsi individualizzati o personalizzati, ma occorre concepire, fin dall'inizio, una progettualità rivolta a tutti, considerando le differenze e orientandosi a promuovere per tutti le migliori opportunità di crescita personale (Cottini, 2016: 36-37).

La presente ricerca è dedicata allo studio delle percezioni dei docenti non solo relativamente alla formazione proposta dalle istituzioni scolastiche, ma anche relativamente ai processi di inclusione in atto nella scuola italiana.

comuni da parte dei bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete minime comuni». Per una versione integrale del documento si veda <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/faluccci.html>.

<sup>6</sup> Nel lungo e complesso percorso legislativo italiano, una tappa fondamentale per il processo di inclusione è stata l'individuazione della cosiddetta 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. Il riconoscimento legale dell'area dei Bisogni Educativi Speciali è passato attraverso tre documenti importantissimi (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 (di qui in poi 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. Quanto possa essere efficace nella prassi didattica mettere insieme situazioni e problematiche così eterogenee è da discutere.

<sup>7</sup> Molti documenti legati all'inclusione sottolineano l'importanza del contesto: il più importante è senza dubbio l'ICF, o “International Classification of Functioning, Disability and Health”, redatto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, in cui il funzionamento e la disabilità di un individuo vengono trattati in relazione ad una serie di fattori ambientali, puntualmente elencati e classificati (2002: 17).

#### 4. IL CASO DELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE: STRATEGIE PER L'INCLUSIONE

A fare il punto su che cosa funzioni in una didattica inclusiva sono Mitchell e Sutherland (2022), in un saggio che prende le mosse da due idee fondamentali nel definire le politiche e le pratiche educative: la prima riguarda l'esigenza di adottare – anche in questo campo – un approccio scientifico; la seconda la necessità di considerare i diritti e le libertà individuali, riportati in varie convenzioni internazionali che hanno preso le mosse dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* delle Nazioni Unite, e i contesti culturali presenti in luoghi e momenti specifici (ivi: 76): in altre parole, l'idea di una scuola inclusiva è un fatto di giustizia sociale, come Ianes *et al.* (2013, 2020) hanno avuto modo più volte di sottolineare. In gioco c'è non solo la scuola ma un modello di società e un progetto di futuro, il nostro futuro.

Guardare, dunque, a ciò che può sostenere l'inclusione è fondamentale: la letteratura su questo è molto ampia, pertanto appare opportuno riferirsi ad un saggio, quello di Mitchell e Sutherland (2022), che sistematizza le principali strategie per l'inclusione, individuandone ventinove raggruppabili in quattro categorie: comportamentali, sociali, cognitive e miste.

Sebbene non sia questa la sede per una descrizione analitica di queste strategie, la loro sistematizzazione in un quadro d'insieme è una guida utile per le prassi didattiche inclusive e per l'interpretazione dei dati della ricerca: a questo quadro d'insieme si dedicano le righe successive.

Le strategie comportamentali indicate da Mitchell e Sutherland (2022) sono cinque e mirano alla modificazione dei comportamenti osservabili dello studente, dando rilievo al ruolo degli stimoli esterni: 1) analisi funzionale del comportamento e approcci comportamentali, 2) ripassare e fare esercizio, 3) *direct instruction*, 4) valutazione e 5) feedback formativi. Si tratta di strategie che coinvolgono tutta la scuola: l'inclusione, infatti, non riguarda il singolo docente o studente ma è una questione che coinvolge l'istituzione educativa nel suo complesso. Sebbene queste strategie siano trasversali a tutte le discipline, la questione del feedback è particolarmente rilevante nella classe di lingue (Whittle, Nuzzo, 2015).

Le strategie sociali sono nove e focalizzano il ruolo centrale dei contesti sociali a vario titolo coinvolti nell'apprendimento (famiglie, pari, classi e scuole come organizzazioni): 1) la didattica in gruppi cooperativi, 2) il *peer tutoring* e il ruolo dei pari, 3) l'insegnare le abilità sociali, 4) la collaborazione tra professionisti di vari settori, 5) il coinvolgere e sostenere i genitori, 6) la cultura della scuola, 7) il clima della classe, 8) l'educazione socio-emotiva, 9) la cooperazione tra i servizi. In particolare, nella didattica delle lingue il *cooperative learning* e il *peer tutoring* hanno uno spazio molto ampio, mentre la cooperazione tra i diversi agenti sociali (Asl, team docenti, famiglie ecc...) è, come emergerà nei prossimi paragrafi, un elemento problematico ma centrale nel campo dell'inclusione.

Altrettanto importante è considerare gli aspetti cognitivi, cioè il modo in cui gli apprendenti costruiscono e gestiscono la loro conoscenza e le informazioni che via via acquisiscono (in termini di raccolta, immagazzinamento, interpretazione, comprensione e riuso). In questo ambito le strategie da insegnare sono sei: 1) strategie cognitive, 2) autoregolare l'apprendimento, 3) strategie di memorizzazione, 4) strategie per la comprensione del testo, 5) strategie relative alle abilità di lettura e 6) alla consapevolezza fonologica; tutte queste sono strategie centrali anche nella didattica delle lingue.

Gli autori indicano inoltre nove strategie non immediatamente ascrivibili a nessuna delle tre categorie precedenti, e perciò definite "miste": 1) terapia cognitivo-comportamentale, 2) tecnologie assistive, 3) comunicazione aumentativa e alternativa, 4) qualità dell'ambiente fisico, 5) aiuti visivi per l'apprendimento e la comunicazione, 6)

intervento precoce, 7) la transizione dalla scuola ai contesti del post-obbligo, 8) *Response to Intervention*<sup>8</sup>, 9) *Universal Design for Learning*<sup>9</sup>.

Altri modelli operativi o dispositivi didattici utili per gestire la diversità, in particolare modo nelle classi di lingue, vengono suggeriti dalla glottodidattica e sono le CAD (classi ad abilità differenziata, Caon, 2021) e il ciclo glottodidattico (Daloiso, 2023).

Come vedremo nei dati emersi dalla ricerca qui riportata, legati agli aspetti linguistici dell'inclusione, alcune strategie trovano spazio nella scuola italiana, altre invece stentano a diffondersi. Un dato però rimane certo: tra gli aspetti più indagati relativamente all'inclusione, vi è sicuramente l'insegnamento delle competenze linguistiche non solo nella LS, ma anche nella L1 e nella L2<sup>10</sup>: non è un caso che ciò avvenga essendo le competenze linguistiche trasversali a tutte le discipline e necessarie per il successo scolastico.

## 5. METODOLOGIA DELLA RICERCA

Scopo della ricerca è capire quali prassi inclusive siano in atto nella scuola italiana e come gli insegnanti di lingua (L1, L2, LS) della scuola secondaria di primo e secondo grado ne percepiscano i processi d'inclusione, con particolare riferimento alla formazione loro riservata e ai loro bisogni professionali nel campo dell'istruzione inclusiva. Nella gestione di un contesto scuola così complesso e con aspettative così alte, la formazione degli insegnanti è fondamentale<sup>11</sup>: non a caso, negli ultimi anni – all'interno di un quadro normativo alquanto composito – la formazione degli insegnanti nel campo dell'inclusione è diventata obbligatoria o (a seconda degli anni) raccomandata<sup>12</sup>. Per raccogliere le percezioni dei docenti è stato predisposto un questionario anonimo, diffuso tramite i social media degli insegnanti (principalmente gruppi *Whatsapp*) tra settembre e dicembre 2022<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> *Response to Intervention (RTI)* è un modello di intervento efficace nella costruzione di contesti educativi e didattici inclusivi. È altamente flessibile perché modifica la didattica in base alla risposta dei discenti alle proposte formative: si organizza su 3 livelli di intervento: il primo è diretto al contesto classe, il secondo si struttura in attività di potenziamento in piccoli gruppi, il terzo è personalizzato. Per una discussione critica di questo modello si rimanda a Mitchell e Sutherland (2022; 11, 507-518).

<sup>9</sup> *L'Universal Design for Learning (UDL)* applica alla didattica assunti dell'architettura, in particolare dello Universal Design proposto per la prima volta negli anni '80 da Ron Mace. L'idea è che occorra una pianificazione degli apprendimenti aprioristicamente costruita in base alle possibili diversità degli apprendenti: questo comporta un notevole capovolgimento di prospettiva poiché invece di risolvere le questioni che si pongono attraverso adattamenti successivi, le si inserisce in progettazione pensando ad un contesto formativo disegnato per essere accessibile a tutti, e libero da barriere. Ne conseguono due idee portanti: la centralità della costruzione del contesto di apprendimento e la diversità come parola chiave per pianificare contesti didattici significativi per tutti.

<sup>10</sup> L'insegnamento dell'italiano L2 è una realtà sempre più importante nelle scuole italiane. Per alcuni dati su questo argomento e per gli aspetti normativi si rimanda a: <https://www.miur.gov.it/studenti-stranieri-inserimento-nelle-scuole-italiane%E2%80%AF> del 6/8/2024.

<sup>11</sup> La questione della mancanza di formazione degli insegnanti relativamente all'inclusione è stata oggetto di precedenti ricerche (Invalsi, 2006) ma è un punto di discussione anche in lavori contemporanei (Mitchell, Sutherland, 2022).

<sup>12</sup> Occorre sottolineare il fatto che la formazione degli insegnanti viene gestita a livello di singole istituzioni scolastiche che organizzano i corsi sulla base delle diverse esigenze territoriali e delle richieste dei docenti. Pertanto, è quasi impossibile trovare corsi comuni. L'unico elemento che ha accomunato i corsi nell'anno considerato è stato la durata, 25 ore in genere. Tuttavia, anche la durata dei corsi può variare sulla base di esigenze territoriali.

<sup>13</sup> Uno strumento di questo tipo è stato già utilizzato in precedenti ricerche sull'inclusione (cfr., ad es., Ianes, 2005; Invalsi, 2006; Booth, Ainscow, 2008 e 2014). In relazione alle variabili prese in considerazione, è

Le domande di ricerca sono due:

1. Come vengono percepite dagli insegnanti le prassi inclusive in atto nella scuola italiana (formazione degli insegnanti, strumenti collaborativi e amministrativi)?.
2. È possibile o auspicabile migliorare queste prassi, con particolare riferimento alla formazione?

Il questionario (riprodotto in appendice) è costituito da sedici domande a scelta multipla, il cui vantaggio è quello di fornire dati quantitativi, e tre domande a risposta aperta, che permettono di ottenere dati qualitativi più ampi (motivare la risposta alla domanda “La scuola italiana è inclusiva?”, indicare quali azioni organizzative possono migliorare la scuola dal punto di vista dell’inclusione, indicare quali azioni didattiche possono renderla più inclusiva), da utilizzare come basi per future ricerche. È stata inserita, laddove possibile, l’opzione “altro” per consentire agli informanti di esprimere il proprio punto di vista e per raccogliere dati qualitativi.

Una prima parte del questionario mira a comprendere le caratteristiche degli informanti, quindi raccoglie i dati professionali degli insegnanti, come il contesto di insegnamento (secondaria di primo o secondo grado), il tipo di scuola in cui insegnano (privata o pubblica), la lingua insegnata, la partecipazione o meno a specifici corsi di formazione sull’istruzione inclusiva.

Una seconda parte del questionario esamina l’insegnamento delle lingue in relazione alle pratiche inclusive e mira a testare conoscenze, percezioni e convinzioni degli insegnanti in questo campo sia dal punto di vista amministrativo sia dal punto di vista didattico (in particolare chi sono i destinatari di queste pratiche, che cosa si intende per inclusione): entrambi gli aspetti concorrono infatti alla creazione di un ambiente inclusivo.

In relazione alle questioni amministrative sono state poste alcune domande sui documenti centrali nei percorsi di inclusione, come PEI (*Piano educativo personalizzato*) e PDP (*Piano didattico personalizzato*): questi sono documenti centrali perché programmano il lavoro da svolgere con discenti ‘speciali’<sup>14</sup>.

Una terza parte dell’indagine riguarda la percezione degli insegnanti rispetto ai percorsi formativi e organizzativi in atto e alle azioni da pianificare per favorire l’inclusione nelle classi.

## 6. DATI

Sono state raccolte centodue risposte. Ne risulta un campione costituito al 97,1% da insegnanti della scuola pubblica, al 93,1% da insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado, impiegati a vario titolo nell’insegnamento delle lingue.

Il dato importante è legato alla formazione relativa all’inclusione, che ha riguardato un’ampia maggioranza del campione, coerentemente con il consistente investimento fatto in tal senso nella scuola italiana. Infatti, l’89,2% degli informanti ha seguito almeno un corso di formazione in servizio sull’inclusione: questo dato è di per sé positivo perché da solo racconta la disponibilità ad impegnarsi in questo campo. Rispetto a questo tipo di percorsi di formazione, il 70% degli informanti mostra un atteggiamento positivo, valutandoli come utili o formativi mentre il 30% li percepisce inutili.

chiaro che considerare le differenze legate alle aree geografiche o al genere potrebbe essere molto interessante ma questo studio è concepito come esplorativo e considera altre variabili.

<sup>14</sup> Per un approfondimento su questi temi si può consultare il sito <https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>.

Alcune domande sono state poste per comprendere se i corsi di formazione già frequentati dai docenti siano sufficienti a far sentire gli insegnanti adeguatamente preparati per una scuola inclusiva: il 44% degli informanti ha chiaramente affermato di non sentirsi pronto per affrontare le sfide poste da una scuola inclusiva. Inoltre, nell'ultima parte del questionario è stato chiesto se il sistema scolastico italiano sia inclusivo o meno: secondo l'86,3% degli informanti, il sistema scolastico italiano non è (o non è del tutto) inclusivo.

Molto interessanti sono le motivazioni fornite dagli insegnanti per spiegare la loro percezione di una scuola non pienamente inclusiva (domanda aperta), motivazioni legate a quattro elementi di criticità: una formazione troppo teorica e poco legata alla pratica didattica, la mancanza di formazione rispetto al lavoro in gruppo, la mancanza di risorse importanti quali personale adeguatamente formato e spazi attrezzati e, soprattutto, un'eccessiva burocrazia che sottrae tempo alla formazione e alla preparazione del lavoro in classe.

Queste risposte ritornano anche in altre parti del questionario: il 65% degli informanti sottolinea la necessità di una maggiore formazione nel campo dell'inclusione. Due domande, una aperta e una a scelta multipla, riguardano l'attività di insegnamento. La prima, "Come suggeriresti di migliorare le pratiche inclusive nelle lezioni di lingua?", ha ottenuto risposte ascrivibili a questi quattro elementi di criticità. Infatti, sebbene la domanda riguardasse specificatamente l'insegnamento delle lingue, le risposte si sono concentrate soprattutto su questioni organizzative, ribadendo in primo luogo, la necessità di burocratizzare la funzione docente per dedicare più tempo ed energie all'insegnamento e alla formazione; in secondo luogo, emerge la necessità di aumentare le risorse destinate all'inclusione, intendendo come risorse non solo docenti ma anche assistenti, personale delle ASL, laboratori, spazi attrezzati e un minor numero di studenti per classe; in terzo luogo, gli insegnanti percepiscono come una necessità il miglioramento del lavoro di squadra, dove la parola squadra comprende insegnanti e altre figure (personale dell'ASL, psicologi, famiglia, assistenti), coerentemente con quanto emerso nel paragrafo 4. Infine, è stata ulteriormente ribadita la necessità di migliorare la formazione degli insegnanti attraverso esempi di attività da realizzare nelle classi inclusive.

Come emerge dalle risposte alla domanda "Su quali aspetti dell'inclusione sente il bisogno di essere formato?", la richiesta per una ulteriore formazione su aspetti didattici è forte.

Stando a queste risposte, la percezione dei docenti, in gran parte già formati sull'inclusione, è che ci sia la necessità di essere formati su aspetti didattici in parte noti (tecniche di facilitazione e semplificazione, unità didattiche stratificate, CAD) in parte non noti (il 44% parla di aspetti didattici in generale). Le questioni amministrative (norme e diritti) interessano il 15% del campione. Alla domanda aperta sui loro bisogni formativi, gli insegnanti hanno indicato l'esigenza di essere formati con esempi di attività didattiche, modelli operativi e sussidi didattici, abbandonando una prospettiva teorica sull'inclusione in favore di un approccio guidato dalle prassi didattiche.

Come sottolineano gli stessi informanti nella risposta alla domanda «Quali delle seguenti prassi sono utilizzate per l'inclusione linguistica?», nelle scuole sono già in uso alcuni strumenti importanti per l'inclusione, quali strategie di semplificazione e facilitazione, strumenti compensativi e misure dispensative per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), test di ingresso in lingua e unità didattiche stratificate, entrambi importanti in una lezione di lingua: questi però non sono percepiti come sufficienti per creare un ambiente inclusivo.

D'altro canto, i dati sembrano confermare l'idea che la cultura dell'inclusione si sia ormai fatta strada, almeno a livello teorico, tra gli insegnanti italiani: ad esempio, l'80% degli informanti sa che l'inclusione è il riconoscimento della diversità (non solo della disabilità) di ogni persona come risorsa e il 96% sa che un approccio inclusivo è

vantaggioso per ogni studente, ma le loro idee diventano più confuse quando le domande vertono sulla pratica amministrativa e didattica in materia di inclusione.

Una delle domande valuta la conoscenza dei documenti ministeriali da parte degli insegnanti, che pure sono parte importante nel percorso di inclusione poiché ad essi sono legate le risorse fornite. Alcuni di questi documenti sono legati alla programmazione amministrativa della scuola, come il RAV (Rapporto di autovalutazione della scuola), o didattica e organizzativa come il PTOF (Piano triennale dell'offerta formativa), altri pianificano il lavoro didattico di personalizzazione e individualizzazione, come PDP e PEI, e pertanto incidono direttamente sul lavoro dell'insegnante. Ovviamente questi ultimi sono i più importanti per un docente, perché PEI e PDP appartengono all'area degli interventi didattici personalizzati e individualizzati: l'85% degli informanti ha collaborato a un PDP, il 71% a un PEI, ma il 18% pensa che RAV e PTOF siano documenti utilizzati per progettare interventi didattici inclusivi, personalizzati e individualizzati.

Dopo aver verificato le conoscenze e le opinioni degli informanti sui temi dell'inclusione, e sulle azioni inclusive già previste in classe, il questionario presenta tre domande volte ad indagare le possibili azioni per migliorare l'inclusione nelle classi, in particolare in quelle di lingua.

La domanda a scelta multipla, "Quali azioni didattiche pensi che possano migliorare il livello di inclusione nelle scuole italiane?", era ovviamente più focalizzata su strategie e attività linguistiche inclusive. Qui gli informanti hanno elencato alcuni strumenti e strategie importanti in un ambiente di apprendimento inclusivo (ascrivibili in parte a quanto emerso nel paragrafo 4), quali strategie collaborative (*peer tutoring, cooperative learning*), l'incoraggiare il coinvolgimento degli apprendenti nell'autovalutazione e nella gestione della classe (condividere gli obiettivi delle attività didattiche) e il lavoro sul processo inferenziale. Coerentemente con le risposte precedenti, sembra necessario un miglioramento generale del lavoro in team (incontri tra docenti dei diversi ordini di scuola, miglioramento della qualità del lavoro nel gruppo docente). Infine, gli insegnanti indicano alcune importanti strategie di inclusione come l'uso della lingua in un contesto autentico anche attraverso materiali motivanti e autentici (video, canzoni, ecc...), attività laboratoriali, compiti autentici, attività di supporto linguistico per studenti italiani e stranieri, attività che illustrino gli aspetti pragmatici e culturali della lingua. Altre azioni didattiche menzionate dagli informanti sono l'uso di unità didattiche stratificate e la metodologia CLIL.

Colpisce il fatto che, nonostante molte domande siano volte ad elicitarne aspetti didattici, molte risposte fanno riferimento ad aspetti organizzativi, percepiti (giustamente) come centrali nella gestione di un ambiente di apprendimento inclusivo, quali ad esempio il lavoro in team e gli incontri tra insegnanti di ordini diversi. È stata, inoltre, posta una domanda specifica sugli aspetti organizzativi<sup>15</sup>: "Quali azioni organizzative ritieni che possano migliorare l'inclusione nelle scuole italiane?". Le risposte sono coerenti con quanto emerso fin qui: gli insegnanti percepiscono la necessità di pianificare alcune azioni organizzative per costruire un ambiente di apprendimento inclusivo, quali un numero inferiore di studenti per classe, maggiore personale di supporto (autorità sanitarie locali, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, personale amministrativo, insegnanti specializzati), maggiori spazi dedicati ai bambini con bisogni educativi speciali, maggiore accesso ai supporti didattici, formazione specifica sul lavoro in team. Sul versante dei

<sup>15</sup> Una domanda sulle questioni organizzative legate ai contesti di apprendimento inclusivi è coerente con gli assunti di alcune teorie legate al mondo dell'inclusione, che rimandano all'importanza di organizzare un contesto di apprendimento adeguato. Tra queste teorie si ricordano il già menzionato ICF e lo *Universal design for learning* (Cast, 2011).

bisogni formativi professionali, si afferma la necessità di una formazione che coinvolga tutto il personale scolastico (dirigenti, amministrativi, docenti), che spesso appare impreparato a lavorare in un ambiente educativo inclusivo, ma si richiedono anche laboratori e corsi di formazione su tematiche specifiche (autismo, ADHD, ecc...).

## 7. DISCUSSIONE DEI DATI

Dai dati discussi fin qui emerge con chiarezza la necessità di ripensare alcuni aspetti dei processi d'inclusione in atto nelle scuole italiane, a partire però dalla considerazione che questo processo è in corso ed ha già dato risultati positivi, garantendo l'accesso all'istruzione inclusiva a discenti un tempo esclusi da questa possibilità.

Il primo aspetto da ripensare in termini qualitativi e quantitativi è sicuramente la formazione offerta agli insegnanti: corsi di breve durata, venticinque ore, destinati solo agli insegnanti e non a tutto il personale che lavora nelle scuole, non sono sufficienti a supportare la strutturazione di un ambiente di apprendimento inclusivo. Inoltre, corsi generici e teorici per insegnanti (comunque già formati a livello teorico) non soddisfano le esigenze professionali dei docenti, che indicano con chiarezza la necessità di formarsi su temi specifici legati alla gestione di situazioni presenti all'interno delle classi, utilizzando esempi di attività inclusive da implementare nelle classi: insegnamento dell'italiano a stranieri, tecniche specifiche di facilitazione e semplificazione, autismo, ADHD e così via.

La prima domanda di ricerca riguarda il modo in cui gli strumenti amministrativi e didattici legati alle prassi inclusive vengono percepiti: come emerso dalle risposte al questionario, una conoscenza teorica sull'inclusione e sui suoi effetti positivi è diffusa ma non è ancora sufficiente. In realtà, è necessario un miglioramento generale della formazione innanzitutto in termini di destinatari: non solo gli insegnanti, ma tutto il personale a vario titolo coinvolto nella gestione dell'ambiente di apprendimento deve essere adeguatamente formato<sup>16</sup>. In generale, dai dati risulta che i percorsi formativi legati alla questione dell'inclusione hanno contribuito a diffondere la cultura dell'inclusione nella scuola italiana; emerge, però, la necessità di una formazione che dovrebbe essere legata al lavoro che gli insegnanti svolgono nelle loro classi. In altre parole, gli insegnanti italiani sanno cos'è l'inclusione, quanto sia positiva per l'intero sistema scolastico, ma hanno bisogno di più supporto e di una formazione che indichi concretamente quali attività inclusive si possono implementare nelle classi.

Troviamo qui la risposta alla seconda domanda di ricerca: per progettare un'educazione inclusiva possono essere utilizzati migliori e maggiori interventi sia formativi sia organizzativi.

Tra gli interventi amministrativi è auspicabile la diminuzione del numero di studenti per classe, il miglioramento delle modalità di lavoro condivise con altre figure professionali come psicologi, neuropsichiatri infantili, l'utilizzo di supporti più affidabili (collaborativi e amministrativi). Per quanto riguarda gli strumenti che potrebbero essere utilizzati in una lezione di lingua inclusiva, gli insegnanti sembrano avere una discreta preparazione teorica ma anche didattica.

Infine, è interessante sottolineare che l'insistente richiesta degli insegnanti per un miglioramento quantitativo e qualitativo delle risorse da destinare all'inclusione è coerente con altri dati rilasciati dal Ministero dell'istruzione, che mostrano una seria diminuzione di queste risorse soprattutto nella scuola pubblica. In particolare, nelle scuole statali 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: «nell'a.s. 2020/2021 tale il rapporto

<sup>16</sup> Sulle luci e sulle ombre dell'inclusione nella scuola italiana si rimanda a Ianes, Augello (2019).

si è attestato sul valore di 1,50 alunni con disabilità per posto di sostegno mentre nell'a.s. 2009/2010 si era attestato a 2,09»<sup>17</sup>. Inoltre, con riferimento all'a. s. 2020/ 2021 solo il 43,7% degli insegnanti di sostegno aveva un contratto a tempo indeterminato, mentre nell'a. s. 2001/2002 il 60,8% degli insegnanti di sostegno aveva un contratto a tempo indeterminato: la percezione degli insegnanti circa la carenza di risorse è fondata, così come è fondata la richiesta di personale adeguatamente formato, cosa che viene garantita solo dal personale assunto a tempo indeterminato.

## 8. CONCLUSIONI

Questa analisi delle percezioni e delle convinzioni degli insegnanti riguardo all'inclusione nella scuola italiana evidenzia la necessità di realizzare alcune importanti azioni formative, didattiche e organizzative. Dall'indagine emerge che le idee degli insegnanti sul tema dell'inclusività a scuola sono abbastanza chiare: acclarata la ricaduta positiva su tutti gli studenti di un ambiente di apprendimento inclusivo, occorre ancora lavorare su alcuni aspetti organizzativi e didattici. Come mostrato nel paragrafo 2, la sostituzione della parola "integrazione" con "inclusione" ha a che fare con la pianificazione di contesti progettati e organizzati – sia sul piano amministrativo sia sul piano didattico – per essere inclusivi. Un buon punto di partenza potrebbe essere quello di invertire la tendenza al taglio delle risorse, percepito dagli insegnanti come una questione centrale a tal punto da essere citato anche quando la questione riguarda temi didattici (si veda la discussione dati). Sul versante della formazione, emerge con chiarezza la necessità di ripensare e riorganizzare i corsi (strutturandoli intorno alla gestione, all'interno del contesto classe, di situazioni e patologie specifiche) e di rivolgerli a tutto il personale scolastico.

In conclusione, il quadro che emerge da questi dati è quello di una scuola che lavora e s'impegna sull'inclusione, ma che sente il bisogno di migliorare attraverso le azioni organizzative e di formazione sopramenzionate.

Future ricerche potranno contare su un maggior numero di dati, erogando il questionario a tutti i docenti, essendo le competenze linguistiche trasversali a tutte le discipline. Un altro aspetto che sarebbe eventualmente interessante indagare è quello delle differenze geografiche e – cosa più interessante – le differenze tra ordini di scuola, coerentemente con i dati pubblicati dal Ministero (vedi nota 17).

<sup>17</sup> Per ulteriori dati si veda il rapporto *I principali dati relativi agli alunni con disabilità* dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione (2022), consultabile al link:

[https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020\\_2020-2021.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf). del 7/1/2023: 25. La centralità del dato riportato si comprende considerando il fatto che per sopperire alla carenza di personale in ruolo si può fare ricorso, attraverso un complesso meccanismo di reclutamento annuale, addirittura a personale neolaureato, privo di qualunque formazione specifica sull'inclusione e – talora – sulla didattica, col meccanismo della "messa a disposizione" nelle scuole.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aldabas R. (2020), "Special education teachers' perceptions of their preparedness to teach students with severe disabilities in inclusive classrooms: a Saudi Arabian perspective", in *SAGE Open*, July-September, pp.1-14.
- Baldacci M. (2006), "Personalizzazione e Individualizzazione: la parola a ...", in *Innovazione educativa*, 5-6, pp. 11-15.
- Booth T., Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.
- Booth T., Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*:  
<https://udlguidelines.cast.org/>.
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F., Zoletto D. (2016), "Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane, A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness", in *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16, pp. 65-87:  
<https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3606/3606>.
- Cottini L. (2016), "Il paradigma dell'inclusione scolastica", in *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 1,1, pp. 32-50.
- Daloiso M., Ghirarduzzi A. (2022) "Il sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva: un'analisi linguistica delle auto – ed etero – rappresentazioni di un gruppo di educatori in formazione", in *LEND, Lingua e Nuova Didattica*, 5, pp. 69-83.
- Daloiso M. (2023) (a cura di), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola*, Erickson, Trento.
- Dweck C. S., Yeager D. S. (2019), "Mindsets: A View From Two Eras", in *Perspectives on Psychological Science*, 14, 3, pp. 481-496.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2013), "Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness", in *International Journal of Inclusive Education*, 18, 6, pp. 626-653.
- Ianes D., Augello G. (2019), *Gli inclusioscettici*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Demo H., Dell'Anna S. (2020), "Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges", in *Prospects*, 49, pp. 249-263.
- INVALSI (2006), *Rapporto Finale relativo al Questionario sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* – anno scolastico 2005-2006: <http://www.invalsi.it/invalsi/download>.
- Mitchell D., Sutherland D. (2022), *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Seconda edizione italiana a cura di Ianes D., Erickson, Trento.
- Menichetti L., Piccioli M. (2022), "Docenti in formazione per attività di sostegno e loro consapevolezza delle competenze acquisite. Trainee teachers for support activities and their awareness of acquired skills", in *Pedagogia oggi*, 20, 1, pp.188-190.
- MIUR, Ufficio di statistica (2022), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*:  
[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=1.0andt=1664209031873](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=1.0andt=1664209031873).
- Moriña A. (2017), "Inclusive education in higher education: challenges and opportunities", in *European Journal of Special Needs Education*, 32, 1, pp. 3-17:  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>.
- Pomarolli G. (2021), "Teaching Russian to Visually Impaired Students during COVID-19: Technological Tools, Teaching Strategies, and Digital Materials", in *Russian Language Journal*, 71, 2, pp. 171-193.

- Silcock P. (1994), "The Process of Reflective Teaching", in *British Journal of Educational Studies*, 42, 3, pp. 273-285.
- Surkamp C., Viebrock B. (2018), *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*, Springer-Verlag, Stuttgart.
- Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K., Struyf E. (2020), "An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review", in *International Journal of Inclusive Education*, 24, pp. 675-689.
- Vianello R., Lanfranchi S. (2011), "Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class", in *Life Span and Disability: An Interdisciplinary Journal*, 14, 1, pp. 75-84.
- Whittle A., Nuzzo E. (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, AitLA, 3, Officinaventuno, Milano:  
<http://www.aitla.it/news/archivio/20-pubblicazioni/244-studi-aitla-3>.
- World Health Organisation (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*: <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health#:~:text=ICF%20is%20the%20WHO%20framework,and%20measure%20health%20and%20disability>.

## APPENDICE

### Classe di lingua e inclusione - Questionario

Gentile professore di lingua (italiano L1, L2, Lingue straniere), il presente questionario nasce dal bisogno di conoscere il punto di vista degli insegnanti di lingua sulle pratiche inclusive nella scuola italiana. Ti informiamo che si tratta di un questionario anonimo il cui unico scopo è la ricerca sulle questioni dell'inclusione.

Sono un insegnante di

- Scuola secondaria di I grado
- Scuola secondaria di II grado
- Altro:

Insegno

- In una scuola pubblica
- In un CPIA
- In una scuola privata
- Altro:

Insegno:

- Italiano
- Lingue straniere
- Italiano L2
- Insegno lingue ma sono utilizzata momentaneamente su altro ruolo (Ata, sostegno ecc...)
- Altro:

Ha frequentato corsi di formazione specifici sulla questione dell'inclusività:

- Sì
- No

A quali tra questi documenti ha collaborato per programmare interventi didattici inclusivi, personalizzati e individualizzati (sono possibili più risposte)?

- PDP
- PEI
- PAI
- RAV
- PTOF
- Altro:

Quale tra le seguenti affermazioni è vera secondo lei?

- L'inclusione è il riconoscimento delle diversità (non solo disabilità) di ogni persona come una risorsa.
- L'inclusione è l'aiuto dato ai più deboli, i quali altrimenti sarebbero esclusi dalla società e dalla scuola.
- L'inclusione è un insieme di prassi di supporto fornite ai soli studenti inclusi nell'area dei Bisogni Educativi speciali (Bes).

Quali tra le seguenti prassi vengono normalmente utilizzate ai fini dell'inclusione linguistica (sono possibili più risposte)?

- Test ingresso per accertare le competenze linguistiche.
- Strategie di semplificazione e facilitazione.
- Uda stratificate.
- Strumenti compensativi e misure dispensative per DSA.
- Altro:

Secondo lei, una scuola inclusiva

- Ha effetti positivi su tutti gli studenti.
- Ha effetti positivi solo sui discenti in situazione di disabilità.
- Ha effetti positivi solo sui BES ma non sugli altri.
- Altro:

Ritiene che la scuola italiana sia una scuola realmente inclusiva?

- Sì
- No
- In parte

Motivi la risposta precedente

Sente il bisogno di formarsi sull'inclusione?

- Sì
- No

Se ha risposto sì alla domanda precedente, su quali aspetti dell'inclusione sente il bisogno di formarsi (sono possibili più risposte)?

- Aspetti didattici.
- Tecniche di facilitazione e semplificazione.
- Didattica dell'italiano a stranieri.
- Uda stratificate.
- Cad.
- Aspetti normativi.
- Altro:

Quali azioni organizzative secondo lei potrebbero migliorare il livello di inclusione nelle scuole italiane (sono possibili più risposte)?

- Corsi di formazione sull'inclusione destinati a tutto il personale scuola (docenti, ATA e dirigenti).
- Corsi di formazione teorici solo per docenti.
- Corsi di formazione laboratoriali su specifiche tematiche (autismo, adhd ecc...).
- Stabilizzazione dei docenti nelle scuole.
- Maggiore personale di supporto (Asl, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, personale amministrativo, docenti).
- Classi differenziali.
- Numero più basso di studenti per classe.
- Presenza di spazi dedicati ai bambini che ne abbiano necessità.
- Riunioni più frequenti (anche con gli specialisti dell'ASL).
- Maggiore presenza di docenti specializzati.
- Corsi di formazione sul lavoro in team.
- Corsi di formazione su aspetti normativi.
- Maggior accesso agli ausili didattici e non.
- Periodo di formazione dei docenti all'estero.
- Altro:

Considerando la domanda precedente, quali sono i punti di maggiore criticità secondo Lei?

Quali azioni didattiche secondo lei potrebbero migliorare il livello d'inclusione nelle classi di lingua (sono possibili più risposte)?

- Incontri tra insegnanti dei diversi ordini di scuola per favorire l'ingresso delle classi in entrata.
- Coinvolgimenti dei discenti nella gestione delle regole, (auto) valutazione, formulazione e gestione delle regole per la classe.
- Migliorare la qualità del lavoro nel team docenti.
- Attività di supporto linguistico per discenti italiani e stranieri.
- Condivisione delle finalità dell'attività didattica.
- Graduazione e stratificazione delle attività in relazione alla classe.
- Favorire le attività collaborative (peer tutoring, cooperative learning).
- Utilizzo di diversi stili di insegnamento per rispondere ai diversi stili di apprendimento.
- Utilizzo della lingua in contesto autentico anche attraverso materiali autentici motivanti (video, canzoni ecc...).
- Proporre dei task autentici.
- Proporre attività laboratoriali pratiche.
- Perseguire una valutazione valida e motivante.
- Lavorare su aspetti pragmatici e culturali della lingua.
- Stimolare il processo inferenziale.
- Utilizzo del Clil.

Si sente adeguatamente preparato ad affrontare le sfide poste da una scuola inclusiva e alla creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo?

- Sì
- No
- Altro:

Come percepisce i corsi di formazione sull'inclusione che ha frequentato?

- Efficaci.
- Utili.
- Una perdita di tempo.
- Formativi.
- Altro:

Su quali aspetti legati all'inclusività vorrebbe ricevere una formazione specifica (sono possibili più risposte)?

- Aspetti teorici sull'inclusività in generale.
- Modelli operativi.
- Ausili didattici.
- Aspetti normativi.
- Esempi concreti di attività da svolgere in classi inclusive.
- Altro:

Che cosa suggerirebbe per migliorare le pratiche inclusive in classe?