

La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione

The inclusive quality of the school and the teacher's skills: a survey tool

Gabriella Ferrara^a

^a *Università degli Studi di Palermo*, gabriella.ferrara@unipa.it

Abstract

Da molti anni la ricerca in campo pedagogico e didattico sta sensibilizzando i docenti sui temi dell'inclusione scolastica e delle competenze inclusive dell'insegnante. Tale riflessione per potersi trasformare in un agire educativo inclusivo e consapevole necessita di strumenti di valutazione e monitoraggio sia della comunità in cui il docente opera, sia delle competenze possedute dai docenti stessi.

Il presente lavoro documenta il processo di costruzione e di validazione di uno strumento originale che permette allo stesso tempo agli insegnanti di autovalutare il proprio agire inclusivo e di rilevare la qualità inclusiva della scuola. Lo studio mostrerà, nella prospettiva di una pedagogia che guarda all'inclusione, il percorso compiuto e la metodologia che è stata utilizzata per la redazione di un questionario in grado di offrire, da un lato, specifiche forme di misurazione per la valutazione della qualità inclusiva della scuola, dall'altro, la promozione di processi di riflessione sull'agire educativo che conducano alla pianificazione di una didattica inclusiva e di ambienti scolastici inclusivi.

Parole chiave: inclusione; questionario; autovalutazione; competenze insegnante; comunità inclusiva.

Abstract

For many years, research in pedagogical and educational field is sensitizing teachers on school inclusion and inclusive skills of teacher. This reflection in order to be transformed into an inclusive and conscious education needs assessment and monitoring tools both of the community in which the teacher works, and of the skills possessed by the teachers themselves.

This work documents the process of construction and validation of an original instrument that allows teachers to self-evaluate their inclusive actions and, at the same time, detect the inclusive quality of the school. In the perspective of a pedagogy that looks for inclusion, the study will show the route taken and the methodology that was used for the preparation of a questionnaire able to provide specific forms of measuring for the evaluation of inclusive quality of school on one hand, and the promotion of methods of reflection about the didactic action that lead to the planning of an inclusive education and inclusive educational environments on the other.

Keywords: inclusion; questionnaire; self-evaluation; teacher's skills; inclusive community.

1. Introduzione

Il contributo a partire dalle sfide educative che la società oggi pone, legate in particolar modo al bisogno di comunità, di inclusione, di rispetto della diversità, si concentra sulla necessità di diffondere una cultura dell'autovalutazione negli insegnanti, diretta a programmare piani di miglioramento della didattica. La messa a punto e la realizzazione di un intervento educativo richiedono di assumere criticamente il proprio agire educativo e di analizzarlo per accertare le proprie capacità, abilità e performance. Ciò esige da parte degli insegnanti capacità riflessive (Pollard, 2014; Schön, 2006) e capacità di auto-analisi in grado di avere ripercussioni sull'ambiente nel quale avviene il processo educativo. Nel panorama delle scienze pedagogiche, ed in particolare nell'ambito della pedagogia speciale, si registra una variegata presenza di strumenti applicativi pensati per l'autoformazione degli insegnanti e in grado di elevare il loro livello di riflessività sul processo inclusivo.

Il lavoro si è avviato dall'analisi degli strumenti esistenti, visti come elementi da combinare e far comunicare, al fine di costruire un questionario in grado di aiutare gli insegnanti ad autovalutare il proprio agire inclusivo e a rilevare la qualità inclusiva della scuola in cui operano.

2. Quadro di riferimento teorico

Grazie all'azione di organismi internazionali, che hanno posto con forza il tema dell'educazione in una dimensione mondiale, è stato possibile avviare un processo di sistematizzazione e rielaborazione dei paradigmi teorici dell'inclusione, dimostrandone il carattere di vera emergenza e la necessità di promuovere un'educazione per tutti.

La logica inclusiva ha come obiettivo la creazione di una "nuova cultura", aperta e democratica, in grado di valorizzare le peculiarità e le differenze, concepite come ricchezza da condividere. Grazie alla valorizzazione della diversità, ogni persona trova un terreno fertile per esprimere i propri e speciali "talenti", contro ogni forma di discriminazione. Ciò nonostante l'assenza di una definizione univoca del concetto di inclusione rende l'applicazione, e di conseguenza la sua misurazione, molto complessa. Tuttavia a livello nazionale¹ ed internazionale² sono stati promossi vari modelli esplorativi e di indagine volti ad analizzare l'implementazione del concetto di inclusione e della sua applicazione nei contesti scolastici.

Il termine "inclusione" appare nei documenti ufficiali dell'Unesco nel 1994 che fanno seguito alla Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali secondo cui l'educazione deve essere per tutti. La Dichiarazione di Salamanca, nonostante la sua incompletezza legata ai tempi, "segna l'avvio di un cambiamento e di un rinnovamento, spostando l'attenzione dall'educazione

¹ Ad esempio si vedano il Quadis (<http://www.quadis.it/jm/index.php>) progettato da un gruppo di ricerca dell'USR della Lombardia nell'ambito territoriale del Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale (GLIP) di Brescia e Milano; la Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi messa a punto da Cottini et al. (2016).

² Ad esempio si vedano l'Index per l'inclusione messo a punto da Booth e Ainscow (2008; 2014) del Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE); Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma U. e Deppeler J. (2014).

speciale, in senso stretto, alla diversità intesa come valore in sé, e al suo riconoscimento in una scuola per tutti” (De Polo, Pradal & Bortolot, 2011, pp. 19-20).

L’attuazione di processi inclusivi in ambito scolastico, in primo luogo, richiede l’innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e partecipazione, che procede di pari passo con lo sviluppo di competenze del pensiero critico e riflessivo; in secondo luogo, poiché opera sulle politiche, sulle strategie, sul contesto, facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze, richiede la messa in campo di azioni educative a livello individuale e collettivo.

Il dibattito italiano degli ultimi cinquanta anni sui bisogni educativi si è articolato intorno a tre parole chiave: inserimento, integrazione e inclusione. Tali termini descrivono non solo il percorso nazionale dal punto di vista pedagogico-didattico, ma anche normativo³. Il passaggio dall’inserimento all’integrazione e poi, da questa all’inclusione non implica un semplice cambiamento semantico⁴, ma si configura come un percorso formativo, un processo, che l’intera comunità scolastica deve svolgere in modo trasversale soffermandosi, in particolare, sui valori che il concetto di inclusione porta con sé: la libertà, la dignità, la solidarietà, l’uguaglianza, il diritto, la partecipazione, la sostenibilità, il rispetto per la diversità, la comunità, la non violenza, la fiducia, l’onestà (Booth & Ainscow, 2014).

La dimensione dell’inclusione fin qui indicata non è quella di una pedagogia dell’emergenza che nasce indirizzata per un alunno ideale per poi adeguarsi all’alunno reale diramandosi in percorsi personalizzati, bensì è concepita come una pedagogia della consapevolezza in cui la progettazione guarda a tutti gli alunni sin dall’inizio, non eclissando le differenze ma osservandole con attenzione, volgendo lo sguardo allo sviluppo di ciascuno al fine di offrire a ciascuno le migliori opportunità di crescita personale. La prospettiva di una piena inclusione si fonda su aspetti indispensabili quali le procedure organizzative e il loro funzionamento, le azioni di coordinamento e collaborazione, le azioni metodologico-didattiche (Cottini et al., 2016), ciò richiede una partecipazione e una riflessione costante.

La scuola inclusiva è un diritto di tutti e la partecipazione ad essa è espressione della dignità dell’autonomia individuale della libertà. Compito della scuola è orientare in modo proattivo sia verso obiettivi da raggiungere e competenze da sviluppare, sia verso l’autonomia e l’indipendenza, la consapevolezza di sé e della propria identità nonché del proprio progetto di vita: questo processo costituisce la dimensione etica dell’inclusione. Pertanto, è dovere del sistema scolastico adeguarsi in modo da corrispondere alle necessità di tutti gli studenti (Medeghini, 2006).

La costruzione di una scuola inclusiva non può che avvenire attraverso gli insegnanti quali

³ L’iter normativo italiano iniziato con la L. n. 517/1977 e approdato alla L. n.104/1992 ha portato il concetto di integrazione scolastica ad affermarsi e a consolidarsi nella società e nella scuola; tuttavia oggi si fa concreta la necessità di un dibattito su quanto messo in atto soprattutto alla luce delle recenti direttive normative e circolari ministeriali. Negli ultimi decenni il termine “inclusione” ha cominciato gradualmente a sostituire quello di “integrazione”. Il concetto e la pratica di inclusione educativa sono diventati l’iniziativa prevalente dei sistemi di istruzione in quasi tutta Europa occidentale.

⁴ Ad esempio Liasidou (2012, p. 5) definisce l’inclusione come un “camaleonte semantico” che cambia il suo colore, cioè il suo significato quando è usato da persone diverse, in tempi e contesti differenti.

“agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci cioè di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell’apprendimento permanente” (Chiappetta Cajola & Cirani, 2013, pag. 9).

L’Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005) suggerisce che migliorare la qualità del corpo docente è l’iniziativa politica che più verosimilmente produrrà un miglioramento del rendimento scolastico degli alunni. L’ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili (2011) indica che questo settore può essere oggetto di ulteriori sviluppi: preparare a rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che i docenti incontrano in classe è l’iniziativa politica che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive.

Molti autori (Arnáiz, 2003; Casanova, 2011; González-Gil et al., 2013) hanno sottolineato come la trasformazione delle scuole in contesti inclusivi implichi un’attenzione specifica alle esigenze degli alunni e lo sviluppo di proposte didattiche in grado di migliorare e incoraggiare la partecipazione di tutti gli studenti.

L’inclusione è il processo attraverso il quale la scuola risponde alle esigenze di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background (Ainscow 1999; 2007). Secondo la prospettiva inclusiva, inoltre, la scuola si pone come istituzione accogliente, laddove non si richiede allo studente di adattarsi al contesto, ma è il contesto che si deve adattare allo studente, assicurandosi che tutti i suoi bisogni educativi vengano soddisfatti (Makoelle & Van Der Merwe, 2014). Obiettivo dell’inclusione è la trasformazione dei sistemi educativi e delle pratiche didattiche, al fine di soddisfare le diverse esigenze educative degli studenti, in modo da garantire l’apprendimento e la piena partecipazione di ogni discente.

Sia i sistemi educativi, sia le pratiche didattiche volte alla promozione dell’inclusione necessitano di forme di monitoraggio e valutazione che permettano di verificare la situazione, i punti di forza e di debolezza nonché gli eventuali progressi. Per far ciò risultano necessari strumenti strutturati atti alla valutazione e all’autovalutazione che, da un lato possano permettere ai docenti una “riflessione-in-azione” (Damiano, 2007) sulla qualità inclusiva del contesto in cui operano e del proprio agire inclusivo e, dall’altro, contribuiscano alla regolazione e alla pianificazione dei processi educativi inclusivi.

3. Obiettivi, fasi e metodi di ricerca

Nella Dichiarazione di Salamanca (Unesco, 1994) si sostiene che: “L’inclusione e la partecipazione sono essenziali per la dignità umana e per il godimento e l’esercizio dei diritti umani. Nel campo della formazione, questo si riflette nello sviluppo di strategie che cercano di realizzare una vera e propria equalizzazione di opportunità” (p. 11). Ciò può avvenire all’interno di una comunità qual è quella della scuola inclusiva. La riforma delle istituzioni sociali non è solo un compito meramente tecnico che può provenire dall’esterno ed essere imposto, per questo misurare la qualità inclusiva della scuola è un’esigenza riconosciuta. Per avviare processi di rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività della scuola risulta evidente la necessità di adottare strumenti strutturati che facilitino la valutazione della qualità inclusiva della scuola e di accrescere la consapevolezza dell’intera comunità educante al fine di desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale (C.M. n. 8/2013).

Misurare la qualità inclusiva è un'esigenza che può derivare da scopi diversi: dare un orientamento allo sviluppo della scuola, declinare punti di forza e di debolezza dell'istituzione, riflettere sulla prassi educativa e sulla formazione personale, pianificare adeguati interventi, selezionare le informazioni necessarie alla comunità educativa. L'obiettivo che ci si è posti è stato quello di creare uno strumento idoneo in grado di valutare la qualità inclusiva della comunità educativa validato sul territorio e volto ad indagare il costrutto nella sua interezza, che permetta ai docenti che lo utilizzano di monitorare e valutare la qualità inclusiva del contesto scolastico e delle proprie prassi.

L'indagine e il confronto con chi opera attivamente nelle istituzioni scolastiche ha fatto emergere la necessità di costruire uno strumento ad hoc per il nostro obiettivo: raccogliere i dati, al fine di riflettere sul proprio agire e sulle capacità inclusive che la comunità in cui si opera possiede.

Nel periodo compreso tra ottobre 2014 e giugno 2016, è stata condotta, dopo un'attenta revisione della letteratura sul tema oggetto di studio, un'indagine volta all'analisi della qualità inclusiva della scuola e sulla formazione degli insegnanti quali agenti per la promozione dell'inclusione di tutti gli alunni e finalizzata alla costruzione di uno strumento di in grado di acquisire i dati utili per conoscere la qualità inclusiva della scuola e rilevare le competenze possedute dal docente come professionista dell'inclusione.

Il processo di costruzione e di validazione del questionario ha visto coinvolti a vario titolo circa 1000 soggetti, ed è stato suddiviso in otto fasi, così articolate:

1. fase preparatoria. Il primo passo della ricerca è stato finalizzato all'individuazione e alla definizione del termine inclusione e dei concetti pedagogici e didattici ad esso connessi attraverso un'attenta analisi del paradigma teorico esistente a livello nazionale ed internazionale, per definire l'ambito e il campo della ricerca;
2. fase di realizzazione. Il secondo momento è stato diretto alla produzione di una gamma di item ritenuti rappresentativi del costrutto studiato, l'inclusione scolastica. Sono stati prodotti 132 item raggruppati in due macro aree: la prima relativa alla qualità inclusiva della scuola come contesto educativo, la seconda inerente le competenze possedute dal docente come professionista in grado di promuovere processi inclusivi;
3. fase di validità di facciata. Gli item sono stati sottoposti al giudizio di cinque valutatori indipendenti (*face validity*), allo scopo di identificare le dimensioni chiave e le caratteristiche fondamentali. Sulla base dell'osservazione degli esperti, si è dunque proceduto con la rielaborazione del questionario, alcune voci sono state riformulate, mentre altre sono state rimosse. Gli item che hanno ricevuto in giudizio favorevole rispetto ai criteri generali concordati sono stati inclusi nella prima versione dello strumento (questionario di prova) costituito da 61 item. Dopo un'ulteriore revisione, gli esperti sono stati invitati a classificare le voci corrispondenti in sette aree tematiche. Si è inoltre proceduto, seguendo le indicazioni ricevute, all'inserimento di una sezione qualitativa con l'introduzione di cinque domande aperte;
4. fase di validità di contenuto. Il questionario di prova (61 item) è stato somministrato a 15 insegnanti, che hanno compilato lo strumento offrendo spunti d'analisi sullo stesso sia dal punto di vista sintattico che semantico. Per verificarne la corretta comprensione degli item (*content validity*), si è proceduto con una sessione di *thinking aloud* al fine di verbalizzare i pensieri che accompagnano la formulazione di una risposta (Bosco, 2003), consentendo di indagare la corretta comprensione delle domande da parte dell'intervistato;

5. fase di prima sperimentazione. In questa fase l'obiettivo è stato quello di indagare la validità di costruito (*construct validity*) al fine di rilevare l'affidabilità e la coerenza interna tra le sette aree e 61 item. Il questionario è stato somministrato a 200 insegnanti in servizio presso diverse scuole del territorio siciliano, distribuiti equamente per ordine di scuola e genere. Preliminarmente è stata esplorata la normalità distributiva degli item tramite l'analisi degli indici di asimmetria e curtosi (Bosco, 2003; Ercolani & Perugini, 1997). Al termine di questa procedura sono stati eliminati otto item. Sulla base delle analisi si è scelta per la prima macro area, relativa alla valutazione della qualità inclusiva della scuola come comunità educante, una soluzione a tre fattori; per la seconda, sulle competenze del docente come professionista dell'inclusione si è preferita una soluzione a quattro fattori;
6. fase di seconda sperimentazione. Secondo Boncori (1993) una buona validità di costruito deve essere dimostrata su tre analisi fattoriali, si è scelta di doppiare di sperimentazione e di consolidarle attraverso una fase di validazione. La seconda fase di sperimentazione si è svolta somministrando il questionario a 222 insegnanti, distribuiti equamente per ordine di scuola e genere. L'analisi di attendibilità delle due somministrazioni ha condotto alla versione definitiva del questionario composta da 42 item;
7. fase di validazione. La versione definitiva è stata proposta ad un campione di 370 docenti in servizio sul territorio siciliano in equa distribuzione per genere e ordine di scuola;
8. fase di analisi. Per ciascuna delle tre somministrazioni è stata eseguita l'analisi fattoriale esplorativa; infine, prendendo come riferimento la versione definitiva del questionario è stata eseguita anche l'analisi fattoriale confermativa.

4. La struttura del questionario

Nella sua versione finale, lo strumento risulta essere composto da 42 item raggruppati in due macro aree, queste a loro volta articolate in sette fattori. Lo strumento, dunque, risulta così articolato:

- la prima macro area, inerente la qualità inclusiva della scuola come una comunità educante, è costituita da tre fattori:
 - culture inclusive (sette item): si riferisce all'insieme di valori condivisi e trasmessi che gli insegnanti riconoscono nell'istituzione scolastica in cui operano;
 - politiche inclusive (cinque item): include l'insieme dei protocolli scritti o sottesi che la comunità scolastica ascrive a se stessa;
 - pratiche inclusive (quattro item): comprende tutte le azioni svolte dall'insegnante volte alla formazione di modelli di integrazione e modi organizzativi inclusivi che permettano a ciascun allievo di raggiungere il proprio massimo potenziale.
- la seconda macro area, relativa alle competenze possedute dal docente come professionista dell'inclusione, si articola in quattro fattori:
 - valorizzare la diversità dell'alunno (quattro item): si riferisce alle azioni dell'insegnante che tendono alla promozione della diversità come risorsa e ricchezza;

- sostenere gli alunni (dieci item): include le azioni didattiche svolte dagli insegnanti al fine di massimizzare l'apprendimento e garantire l'uguaglianza;
- lavorare con gli altri (sette item): include i modi e gli elementi utilizzati per comunicare, condividere con tutti i membri della comunità scolastica (colleghi, dirigenza, famiglie);
- sviluppo e aggiornamento professionale (cinque item): comprende l'insieme delle competenze che gli insegnanti riconoscono come necessarie per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive e l'insieme delle azioni volte alla formazione e al miglioramento degli stessi.

La riduzione degli item ha reso il questionario più fruibile e ha consentito di introdurre una sessione di domande aperte che permettesse ai docenti di esprimere il loro punto di vista sul concetto di inclusione e di didattica inclusiva, per sottolineare i punti di forza e di debolezza sia dei concetti che della loro applicazione all'interno del loro contesto lavorativo.

4.1. La costruzione della scala

I 42 item del questionario sono stati formulati rispettando i principi metodologici richiesti dalla ricerca qualitativa, dalla tecnica del questionario e della scala Likert (Heinemann, 2003; Thomas, Nelson & Silverman, 2015). Affinché il questionario basato su una scala di rilevazione di tipo Likert, rispondesse pienamente ai principi di comprensibilità richiesti, si è proceduto con la formulazione della scala stessa. Si è attribuito un valore da 5 a 1 per rilevare il grado di accordo con i 42 item, secondo la scala di cinque categorie in Figura 1:

Valore	Categoria
5	Moltissimo
4	Abbastanza
3	Poco
2	Per nulla
1	Ho bisogno di maggiori informazioni

Figura 1. Scala categoriale.

La scala trova riscontro all'interno degli studi condotti a livello internazionale⁵ per la tematica oggetto d'esame, l'utilizzo di scale testate da gruppi di lavoro riconosciuti all'interno della comunità scientifica, ha condotto a considerare il principio di validità della scala come soddisfatto.

5. Analisi per l'attendibilità e la validità

Il lavoro di validazione del questionario nel suo complesso ha soddisfatto i tre principi fondamentali della ricerca empirica in pedagogia, vale a dire il principio dell'attendibilità/riproducibilità, della validità e della comparabilità dei risultati. I dati ricavati dal questionario sono stati analizzati attraverso il software statistico IBM SPSS.

⁵ La scala categoriale ripropone nella sua articolazione semantica la scala presentata nell'Index for Inclusion da Booth e Ainscow (2008; 2014).

5.1. Attendibilità

Per determinare l'attendibilità/riproducibilità, cioè la capacità dello strumento di mantenere misure costanti e coerenti, sono state condotte il calcolo dell'Alpha (α) di Cronbach per ciascuna somministrazione e la procedura del test-retest. Come è noto l'Alpha di Cronbach⁶ si configura come una media, in grado di descrivere la coerenza interna di raggruppamenti di item (Sekaran & Bougie, 2010).

Macroaree	Fattori	Campione			α di Cronbach		
		1	2	3	1	2	3
prima macroarea	culture inclusive	200	222	370	,899	,910	,905
	politiche inclusive	200	222	370	,703	,766	,769
	pratiche inclusive	200	222	370	,722	,765	,755
seconda macroarea	valorizzare la diversità dell'alunno	200	222	370	,693	,763	,700
	sostenere gli alunni	200	222	370	,904	,906	,897
	lavorare con gli altri	200	222	370	,899	,902	,898
	sviluppo e aggiornamento professionale.	200	222	370	,827	,811	,826

Figura 2. Analisi dell'affidabilità: α di Cronbach.

Il coefficiente Alpha di Cronbach (Figura 2) è stato calcolato su un campione costituito da 792 docenti, rispettivamente 200 durante la prima somministrazione, 222 per la seconda e, infine, 370 durante l'ultima. I valori variano da un minimo di ,693 a un massimo di ,904 durante la prima somministrazione, tra ,763 e ,910 nella seconda rilevazione, e da ,700 a ,905. Per l'intero campione gli indici sono buoni indicando un ottimo grado di attendibilità.

Macro aree	Fattori	Coefficiente di Pearson 1°-2° rilevazione
prima macro area	culture inclusive	,981
	politiche inclusive	,974
	pratiche inclusive	,903
seconda macro area	valorizzare la diversità dell'alunno	,933
	sostenere gli alunni	,995
	lavorare con gli altri	,955
	sviluppo e aggiornamento professionale	,912

Figura 3. Analisi dell'affidabilità: coefficiente di Pearson.

⁶ Il coefficiente Alpha di Cronbach, che può variare tra 0 e 1 più si avvicina a quest'ultimo valore più è indice di una buona o ottima attendibilità, secondo Nunnally (1978) il grado di attendibilità minimo accettabile è fissato a 0,70.

Per superare alcuni limiti legati all'utilizzo dell'Alpha di Cronbach come misura esclusiva dell'attendibilità di una scala si è stabilito di compiere un test-retest. La procedura ha calcolato attraverso il coefficiente di Pearson il grado di attendibilità dello strumento: maggiore è il coefficiente tanto più alto sarà il livello di affidabilità⁷. Il questionario è stato somministrato a 46 docenti equamente distribuiti per genere e ordine di scuola in cui insegnano, ad una distanza temporale di quattro mesi. I risultati, sintetizzati nella Figura 3, indicano una buona attendibilità dello strumento somministrato in relazione a tutte le sue dimensioni.

5.2. Validità

L'attendibilità di uno strumento non implica la sua validità, che si esprime nelle capacità di uno strumento di misurare effettivamente ciò che si prefigge di rilevare. Per misurare la validità del questionario sono state valutate la validità di facciata, la validità di contenuto e la validità di costrutto.

La validità di facciata o apparente si riferisce a quanto appaiono rilevanti e convincenti le domande alle quali i soggetti sono chiamati a rispondere. Anche se singolarmente la validità apparente è del tutto insufficiente a sostenere la validità generale di uno strumento, essa ha fornito utili indicazioni in relazione alla chiarezza sintattica e semantica degli item e alla facilità di compilazione (con particolare attenzione alla chiarezza delle istruzioni e del format delle risposte).

Il questionario di prova (QP) è stato sottoposto a cinque valutatori indipendenti, esperti nell'ambito della pedagogia e della didattica con comprovata esperienza. È stato chiesto a ciascun valutatore di compilare il questionario, di annotare le proprie opinioni e di compilare, anonimamente e in piena libertà, una breve scheda in cui veniva chiesto di indicare il livello di utilità percepito dello strumento, di appropriatezza e di chiarezza.

I risultati hanno evidenziato che il giudizio degli esperti è stato ampiamente positivo, gli item che non hanno ottenuto un alto grado di soddisfazione sono stati rimossi o modificati seguendo le indicazioni, infine sono stati ordinati secondo quanto espresso dagli esperti nelle aree tematiche rilevate e condivise.

Non potendo assumere quanto registrato presso un campione di soli esperti rappresentativo della percezione dei potenziali destinatari dello strumento, abbiamo somministrato lo strumento ad un campione di 15 docenti chiedendo loro di compilare la stessa scheda utilizzata con gli esperti nella fase di validazione di facciata. Gli insegnanti hanno compilato lo strumento offrendo spunti d'analisi sullo stesso sia dal punto di vista sintattico che semantico. Per ottenere ulteriori indicazioni si è proceduto con una sessione di *thinking aloud*, tale procedura ha fornito un gran numero di osservazioni e di informazioni utili, attraverso la quale è stata confermata l'effettiva semplicità di comprensione degli item e l'appropriatezza degli stessi in relazione agli scopi della ricerca.

Per rilevare la validità di costrutto delle prove è stata effettuata l'analisi fattoriale. Per controllare tale tipo di validità è stata realizzata un'analisi fattoriale che, partendo da una matrice di correlazione tra i diversi item che compongono lo strumento, ha condotto al raggruppamenti delle 7 aree tematiche, individuate precedentemente, in due macro-aree: la prima volta ad indagare la qualità inclusiva della scuola (Figura 4), la seconda relativa alle competenze inclusive dei docenti (Figura 5). L'analisi fattoriale è stata svolta

⁷ Sostiene Holzberg (1960) che un coefficiente è soddisfacente se non inferiore a 0,80.

separatamente per le due macro aree con lo scopo di semplificare la matrice di correlazione (De Lillo, Argentin, Lucchini, Sarti & Terraneo, 2007).

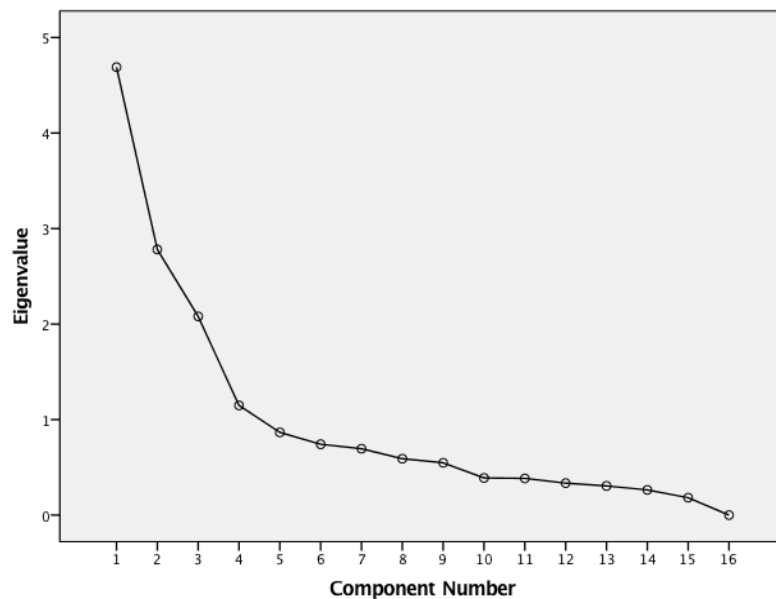


Figura 4. Scree plot prima macroarea.

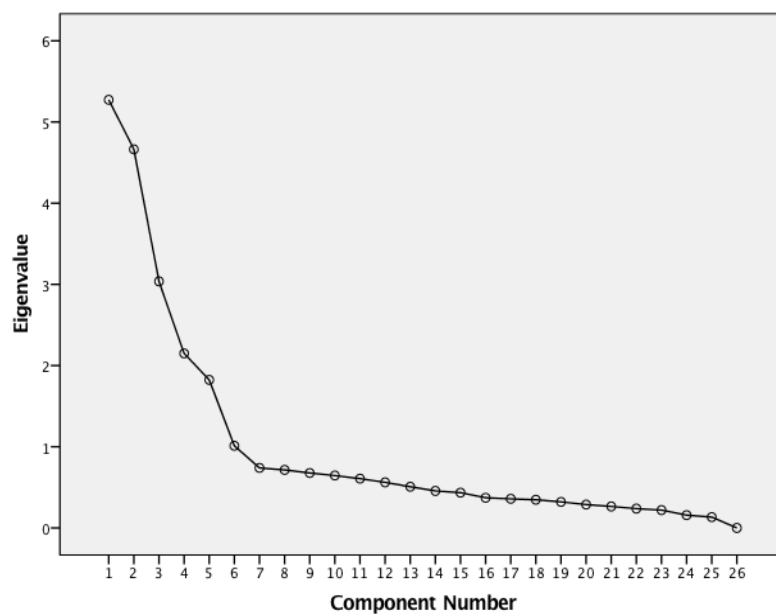


Figura 5. Scree plot seconda macroarea.

L'analisi fattoriale (condotta con il metodo *Varimax*, con matrice ruotata) è stata condotta per le tre somministrazioni effettuate. Tutti gli item hanno una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle componenti, e in nessun caso gli item presentano una saturazione in altri fattori superiore a 0,30.

È stata effettuata l'analisi fattoriale per rilevare la validità di costrutto dello strumento. L'analisi della prima macroarea (Figura 6) spiega complessivamente il 59,69% della varianza, con l'estrazione a tre fattori. Il primo spiega il 29,31% della varianza, il secondo il 17,38% ed il terzo il 13,00%.

Item	Fattori		
	1	2	3
3. Nella mia scuola gli insegnanti incentivano la reciproca collaborazione	,698	,203	-,027
4. Nella mia scuola gli alunni si aiutano l'un l'altro	,745	,087	,032
5. Nella mia scuola minori e adulti sono sensibili alle differenze di ciascuno	,846	,164	-,017
11. La mia scuola sviluppa valori inclusivi condivisi	,751	-,089	,239
14. La scuola stimola a capire le relazioni tra le persone	,850	,165	,025
16. La mia scuola contrasta tutte le forme di discriminazione	,842	,068	,017
36. Nella mia scuola vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno	,785	,074	,044
10. Il bullismo viene contrastato	-,246	,579	-,143
12. La mia scuola promuove il rispetto dei diritti umani	,201	,692	-,164
13. La mia scuola è un modello di cittadinanza democratica	-,282	,823	-,155
21. La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive	,065	,548	-,199
2. Nella mia scuola il Gruppo di lavoro per l'Inclusione (GLI) ha individuato le linee strategiche per incrementare la qualità dell'integrazione e dell'inclusione culturale	-,282	,823	-,155
31. Nella mia scuola sono previste attività/percorsi per aiutare tutti gli alunni a maturare conoscenze e abilità relazionali adeguate	-,116	,261	,640
35. Nella mia scuola gli alunni sono valorizzati in modo uguale	,043	-,074	-,541
37. Le classi sono organizzate in modo eterogeneo così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni	-,155	,237	,786
9. Docenti e personale sono disponibili in modo da permettere la partecipazione di tutti	-,131	,247	,750

Figura 4. Analisi fattoriale prima macroarea.

L'analisi per la seconda macroarea (Figura 7) spiega complessivamente il 58,17% della varianza, con l'estrazione a quattro fattori. Il primo spiega il 20,28% della varianza, il secondo il 17,93%, il terzo l'11,68% ed il quarto l'8,27%.

Questi valori permettono di sostenere che le due soluzioni fattoriali sono tra loro convergenti (Barbaranelli, 2003) è quindi sostenibile che esiste una valida correlazione interna tra item e aree per il campione di riferimento.

Item	Fattori			
	1	2	3	4
24. Nella mia programmazione didattica utilizzo differenti mediatori didattici (iconici, simbolici...) in funzione delle esigenze diversificate degli alunni	,672	,082	,254	,069
25. Nello svolgimento delle attività didattiche presto attenzione ad adattare la progettazione didattica ai ritmi e alle esigenze di apprendimento di ciascun alunno	,672	,082	,254	,069
26. Utilizzo normalmente strumenti/strategie per favorire l'interazione tra tutti gli alunni, nessuno escluso	,636	,106	,185	-,030
27. Durante le lezioni presto attenzione al fatto che ogni alunno sia coinvolto il più possibile	,765	,062	,041	-,048
28. Capita che per rispettare le esigenze degli alunni modifichi intenzionalmente i ritmi di lavoro della classe	,753	,047	-,005	-,039
29. Nella mia attività didattica sto attento a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP e nei PEI	,838	,023	-,019	-,076
33. Nella mia attività didattica mi preoccupo che gli alunni comprendano le motivazioni di eventuali diversificazioni nei compiti assegnati a ciascuno	,669	,080	-,073	-,104
34. Nelle mie classi uso modalità didattiche che coinvolgono tutti gli allievi in azioni di tutoring, compiti di aiuto reciproco o altre modalità didattiche inclusive	,808	,047	-,114	,007
39. Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	,660	,055	-,137	,007
17. Al momento della redazione di PEI o del PDP i docenti condividono le informazioni relative alle strategie per agevolare l'inclusione degli allievi	,680	,074	-,054	,004
32. Nei rapporti con i genitori di allievi mi è capitato di acquisire informazioni utili per la mia pratica didattica	-,110	,667	-,043	,271
41. Il personale e le famiglie collaborano	-,027	,723	-,100	,050
38. Tutte le forme di sostegno sono coordinate	-,098	,826	-,049	,141
19. Tra i docenti sono condivise le informazioni derivanti dall'osservazione iniziale degli allievi e del contesto classe	-,110	,747	-,185	-,156
20. Tra i docenti sono condivise le informazioni relative agli allievi e al loro percorso scolastico	-,070	,829	-,078	,214
22. I docenti condividono le informazioni relative alle strategie da loro conosciute o sperimentate per agevolare l'inclusione	-,075	,830	-,124	,052
6. Tutti i docenti del consiglio di classe partecipano alla definizione degli obiettivi dei PDP per gli alunni della classe che ne hanno esigenza	-,050	,779	-,105	,051
1. Le attività di formazione aiutano gli insegnanti a gestire la diversità degli alunni	-,086	,096	,763	-,163
23. La scuola attiva percorsi di formazione continua sull'innovazione metodologico-didattica mirata al riconoscimento e al sostegno dei BES	-,095	,197	,839	-,128
8. Le attività di formazione o di autoformazione hanno avuto una ricaduta sulle attività didattiche in classe	-,047	,247	,707	-,169
42. Di fronte a problemi relativi al processo di integrazione so a chi rivolgermi	-,054	-,011	,575	-,049
15. Ho una visione chiara delle mie competenze in relazione alla normativa sugli alunni con BES	-,106	,262	,717	-,127
7. Considero l'inclusione come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	,048	-,227	,218	,652
30. I docenti chiedono il rispetto delle regole comuni da parte di tutti gli alunni, con le opportune strategie di aiuto in caso di difficoltà	,142	,234	,132	,677
40. Mi vengono fornite conoscenze e informazioni sui bisogni educativi speciali degli alunni inseriti nelle classi	-,078	-,229	,125	,698
18. Utilizzo strumenti e procedure di osservazione iniziale per la rilevazione dei bisogni degli alunni	,058	-,295	,201	,697

Figura 5. Analisi fattoriale seconda macroarea.

6. Conclusioni

Il presente contributo ha voluto evidenziare come occorrono strumenti per la rilevazione e il monitoraggio dell'agire educativo in un'ottica inclusiva. La rilevazione ed il monitoraggio devono essere finalizzati ad una maggiore consapevolezza e ad una assunzione di responsabilità da parte di chi si occupa di educazione, solo in questo modo sarà possibile attivare interventi tempestivi ed efficaci in grado di favorire il processo di equo apprendimento ed effettivo coinvolgimento e riconoscimento delle esigenze educative di ogni alunno.

In altri termini misurare e monitorare un costrutto così complesso e poliedrico com'è quello dell'inclusione è necessario affinché negli insegnanti si sviluppi una maggiore riflessività ed un atteggiamento più critico e consapevole; in questo modo potranno sviluppare strategie per comprendere meglio il contesto culturale e sociale in cui agiscono e il contributo che la loro azione produce ai fini dell'inclusione di tutti gli alunni. In questa prospettiva è necessario avere a disposizione strumenti che siano validi e affidabili e, allo stesso tempo, facilmente utilizzabili e adatti alla professionalità degli insegnanti.

Il questionario che è stato presentato nelle pagine precedenti ha soddisfatto i criteri di validità e affidabilità; esso potrebbe richiedere adattamenti nel caso venisse utilizzato in contesti culturali molto distanti da quello di riferimento, tuttavia riteniamo che possa configurarsi come un valido strumento per l'analisi, il monitoraggio e lo sviluppo di contesti educativi ed agire didattici inclusivi.

In conclusione possiamo dire che lo studio ha condotto alla costruzione di uno strumento formativo che vuole essere pedagogico e non semplicemente statistico, che funga da facilitatore per la messa in atto di pratiche e azioni volte alla promozione della didattica inclusiva.

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa - Sfide ed Opportunità*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London, UK: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. In L. Florian (ed.), *The sage handbook of special education* (pp. 146-159). London: Sage.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: LED.
- Boncori, L. (1993). *Teorie e tecniche dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

- Bosco, A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando Editore.
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*.
- 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. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 16(2), 65–87. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18512> (ver. 15.12.2016).
- Damiano, E. (ed.). (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: Franco Angeli.
- De Lillo, A., Argentin, G., Lucchini, M., Sarti, S., & Terraneo, M. (2007). *Analisi Multivariata per le Scienze sociali*. Piacenza: Pearson Paravia Bruno Mondadori.
- De Polo, G., Pradal, M., & Bortolot, S. (eds.). (2011). *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Ercolani, A.P., & Perugini, M. (1997). *La misura in psicologia. Introduzione ai test psicologici*. Milano: LED.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C. Poy, R., & Gomez-vela, M. (2013). Teaching, learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 783–788.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona, ES: Editorial Paidotribo.
- Holzberg, D.J. (1960). *Reliability re-examined*. In M.A. Rickers-Ovsiankina (ed.), *Rorschach Psychology* (pp. 361-379). New York, NY: Wiley.
- SPSS. Statistical Package for Social Science software. <http://www.ibm.com/analytics/us/en/technology/spss/> (ver. 15.12.2016).
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive education, politics and policymaking*. London: Continuum International Publishing Group.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In C. Forlin & T. Loreman (eds.), *Measuring inclusive education* (pp. 3-17). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Makoelle, T.M., & Van Der Merwe, M.P. (2014). Educational change and inclusion: lessons from a collaborative action research. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(14), 169–179.

- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Bagnolo Mella: Vannini.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, F: OECD.
- Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in school*. London, UK: Bloomsbury.
- Schön, D.A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2010). *Research methods for business: a skill building approach* (5th ed.). West Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Thomas, J., Nelson, J., & Silverman, S. (2015). *Research methods in physical activity*. (7th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: Unesco.
- Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Ufficio XI Ambito Territoriale Brescia. *Progetto Quadis*. <http://www.quadis.it/jm/index.php> (ver. 15.12.2016).