

Promuovere l'inclusione attraverso la riflessione: un'analisi sulla riflessività dei docenti[°]

di Gabriella Ferrara, Francesca Pedone, e Maria Moscato

Riassunto

Il concetto di riflessività ha subito un'evoluzione significativa nel dibattito scientifico nazionale e internazionale, sviluppandosi attraverso diverse prospettive teoriche, tra cui l'approccio socio-materiale, intersezionale e fenomenologico. Nel contesto educativo, la riflessività si configura come uno strumento essenziale per il miglioramento delle pratiche didattiche e per la promozione dell'inclusione. Questo studio esplora il ruolo della riflessività nella professionalizzazione degli insegnanti, evidenziandone le potenzialità e i limiti rispetto alle nuove sfide educative. Attraverso un'indagine empirica basata sul Modello di riflessività, condotta su un campione di 1119 docenti italiani di diversi ordini scolastici, la ricerca analizza l'efficacia della riflessione critica nel favorire lo sviluppo di pratiche inclusive e trasformative. I dati, raccolti mediante gli strumenti standardizzati SACIE-R e TEIP, hanno permesso di esaminare opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni degli insegnanti rispetto all'inclusione scolastica, nonché di individuare strategie per il potenziamento della riflessività professionale. I risultati suggeriscono che la riflessività non solo facilita l'autoanalisi e il miglioramento delle pratiche educative, ma rappresenta anche una leva fondamentale per l'innovazione pedagogica e per l'adattamento ai cambiamenti della scuola contemporanea.

Parole chiave: inclusione, riflessività, competenze docente, TEIP, SACIE-R, Modello di riflessività.

[°] Il presente lavoro è frutto della collaborazione delle tre autrici le quali si attribuiscono, nel dettaglio, le seguenti parti: Ferrara paragrafi 2, 3.2, 3.3.2, 4, 4.2; Pedone paragrafi 1, 3, 3.3.3, 4.3, Conclusioni; Moscato paragrafi Introduzione, 3.1, 3.3, 3.3.1, 4.1.

Fostering Inclusion through Reflection: An Analysis of Teachers' Reflexivity

Abstract

The concept of reflexivity has undergone significant evolution in both national and international scientific debate, developing through various theoretical perspectives, including socio-material, intersectional, and phenomenological approaches. In the educational context, reflexivity serves as an essential tool for enhancing teaching practices and promoting inclusion. This study explores the role of reflexivity in the professionalisation of teachers, highlighting its potential and limitations in relation to emerging educational challenges. Through an empirical investigation based on the Reflexivity Model, conducted on a sample of 1,119 Italian teachers from different school levels, this research analyses the effectiveness of critical reflection in fostering the development of inclusive and transformative practices. The data collected using the standardised SACIE-R and TEIP instruments enabled an examination of teachers' opinions, attitudes, and concerns regarding school inclusion, as well as the identification of strategies to enhance professional reflexivity. The findings suggest that reflexivity not only facilitates self-analysis and the improvement of educational practices but also constitutes a fundamental driver of pedagogical innovation and adaptation to the evolving landscape of contemporary schooling.

Keywords: inclusion, reflexivity, teacher skills, TEIP, SACIE-R, Reflexivity Model

First submission: 07/03/2025 accepted: 10/06/2025

Introduzione

Le evoluzioni del dibattito scientifico nazionale e internazionale sul tema della riflessività hanno messo in evidenza una pluralità di approcci teorici che hanno contribuito alla comprensione di come e in quale direzione questo costrutto si sia trasformato nel tempo. Dalle prospettive socio-materiali a quelle intersezionali, dal costruttivismo alle ricerche fenomenologiche, l'uso della riflessività si intreccia con tradizioni teoriche diverse che ne ampliano e ne arricchiscono il significato.

Nella visione socio-materiale della riflessività si pone l'accento sull'interazione tra gli insegnanti, gli studenti e l'ambiente educativo (Fenwick, Edwards e Sawchuk, 2011). Questo approccio evidenzia come la riflessione non sia solo un'attività mentale individuale, ma un fenomeno che emerge dalle relazioni tra umani e oggetti materiali, tecnologie e spazi di apprendimento (Latour, 2005). La prospettiva intersezionale, invece, considera le dimensioni di potere e disuguaglianza che influenzano le pratiche riflessive (Crenshaw, 1991). In ambito educativo, questa prospettiva aiuta a comprendere come le identità multiple degli insegnanti e degli studenti – legate a genere, etnia, classe sociale e altre categorie – influenzino il modo in cui la riflessività si sviluppa e viene esercitata (Collins e Bilge, 2016). Infine, le ricerche fenomenologiche si concentrano sull'esperienza vissuta dagli insegnanti e sugli aspetti emozionali e corporei della riflessione. Questo approccio sottolinea come la riflessività non sia solo un processo cognitivo, ma anche un'esperienza incarnata, radicata nella percezione e nelle emozioni del soggetto che riflette (Merleau-Ponty, 1945).

La sfida principale per la riflessività nel contesto educativo contemporaneo è come mantenerla viva e generativa, dopo decenni di applicazioni che ne hanno evidenziato sia le potenzialità che i limiti. In un panorama educativo sempre più complesso e diversificato, dove le esigenze degli insegnanti e degli studenti si stanno evolvendo, è fondamentale rivedere i processi riflessivi, per renderli più adatti alle nuove realtà sociali e culturali. Le sfide emergenti richiedono una riflessività che non si limiti a una semplice analisi tecnica delle pratiche educative, ma che stimoli un impegno profondo e trasformativo nei confronti dei contesti formali e informali di apprendimento.

A partire da queste premesse, il presente lavoro intende concentrarsi sulla validazione empirica dei processi riflessivi svolti da insegnanti nei contesti formali e informali di apprendimento, esplorando le tensioni tra l'uso strumentale della riflessività per lo sviluppo dei processi inclusivi cercando di tracciare le trasformazioni in atto nei paradigmi educativi contemporanei.

La riflessività come strumento educativo per l'inclusione

La riflessività, intesa come capacità di esaminare criticamente le proprie pratiche, convinzioni e processi di apprendimento, ha ricoperto un ruolo centrale nella ricerca educativa degli ultimi decenni (Schön, 2006; Brookfield, 2017). Tuttavia, mentre il concetto di riflessività si è consolidato come uno strumento fondamentale per il miglioramento delle pratiche

pedagogiche, emergono nuove sfide e questioni che sollevano interrogativi sulla sua evoluzione e applicazione in contesti educativi e formativi (Fendler, 2003; Marchisio *et al.*, 2024).

In una prospettiva inclusiva, la riflessività ha il potenziale di promuovere l'apprendimento, favorendo l'autoconsapevolezza degli insegnanti e degli studenti, e alimentando la creazione di ambienti di apprendimento accoglienti e capacitanti. Essa permette agli insegnanti di mettere in discussione le proprie pratiche pedagogiche, sfidando le convenzioni consolidate e cercando soluzioni innovative per rispondere alle esigenze degli studenti e alla pluralità dei contesti educativi. In questo modo, la riflessività si configura come una leva per l'auto-sviluppo professionale, per la costruzione di una relazione educativa più autentica e inclusiva, e per l'adattamento alle mutevoli richieste di un mondo educativo in continuo cambiamento (Mezirow, 1991; Larrivee, 2000; Farahi Sarabi, 2024).

Nella direzione in cui la riflessività è utilizzata in funzione strumentale, essa può rappresentare un valido supporto per il miglioramento continuo delle pratiche educative, favorendo lo sviluppo di competenze specifiche, l'ottimizzazione dei processi didattici e una maggiore efficacia nell'adattarsi alle esigenze degli studenti e ai cambiamenti del contesto educativo, promuovendo l'acquisizione di competenze specifiche, abilità pratiche e saperi utili per il miglioramento delle performance professionali degli insegnanti (Korthagen e Vasalos, 2005; Marchisio *et al.*, 2024). La riflessività, in questo contesto, diventa uno strumento per raggiungere obiettivi concreti e misurabili, piuttosto che per favorire un cambiamento profondo e trasformativo nel modo di pensare e agire degli educatori. Sebbene questo approccio possa sembrare pragmatico, esso solleva interrogativi sul rischio di ridurre la riflessività a una mera tecnica di perfezionamento delle proprie pratiche, dimenticando il suo potenziale liberatorio e trasformativo (Fendler, 2003).

Negli ultimi anni, il dibattito accademico ha esplorato nuovi paradigmi che arricchiscono la prospettiva della riflessività, introducendo l'idea di un paradigma post-riflessivo che ne propone una riflessione critica sull'evoluzione del concetto (Cunliffe, 2016), con l'obiettivo di mantenerlo vivo e generativo. La necessità di un rinnovamento nasce dalle sfide emergenti nei contesti educativi globalizzati e in continua trasformazione (Edwards e Nicoll, 2006), in un processo che non implica l'abbandono del suo significato originario, bensì il suo stesso recupero, riaffermandone le radici nell'impegno etico e nella consapevolezza sociale (Dall'Alba, 2009).

Il paradigma post-riflessivo, quindi, potrebbe rappresentare una risposta alle criticità evidenziate dagli studi degli ultimi decenni, introducendo nuove prospettive epistemologiche (Nuzzaci, 2020; Bocci, Guerini, & Trava-

glini, 2021) che sfidano i confini tradizionali del concetto e lo rendono ancora rilevante per i processi educativi contemporanei.

L'insegnante professionista riflessivo

Nella società contemporanea il cambiamento, la simultaneità e l'immediatezza sono diventati degli elementi costanti e permanenti, con la conseguenza immediata di «rendere oscillanti e mobili i fondamenti del sapere e delle conoscenze, i quali hanno perso la solidità di un tempo, attraversati come sono da incessanti processi di trasformazione e di continua messa in discussione» (Lipari, 2007, p. 347). Ne consegue che un insegnante professionista dovrebbe dunque essere in grado di analizzare situazioni complesse con molteplici griglie di lettura, scegliendo in modo rapido e riflessivo strategie adatte a obiettivi e fini educativi (Castoldi, 2016), rivedendo rapidamente i propri piani in funzione ai nodi problematici analizzando in modo critico azioni e risultati.

La formazione deve pertanto rinnovarsi all'insegna di nuovi profili di competenze, flessibili e aperti, in continua ricombinazione e con aree di sovrapposizione, visto che l'innovazione è legata alla possibilità di generare nuova conoscenza a partire dall'esperienza accumulata nelle pratiche lavorative consolidate, valorizzando il *capitale intellettuale* (Stewart e Astrologo, 1999; Bolognesi, 2020) di ogni persona, investendo in ricerca e in saperi.

Attualmente, il paradigma più dominante nell'ambito della riflessività vede nel professionista riflessivo colui che deve produrre metodicamente dispositivi e strumenti d'intervento, esplicitare e giustificare i loro fondamenti, e valutare sistematicamente gli effetti (Paquay e Wagner, 2006; Schön, 2006).

Perrenoud (1994) riporta tale fenomeno al mondo dell'apprendimento e dell'educazione, definendo l'insegnante professionista come colui che opera in autonomia e responsabilità dopo una formazione impegnativa, appartenendo ad un'organizzazione con un codice etico e definendo la professionalizzazione come capacità di accumulare l'esperienza, e riflettere sulle pratiche per riorganizzarle. Nella formazione, tale prospettiva orienta da un lato alla chiusura in dimensioni e mondi identitari e dall'altro alla disponibilità all'apertura e al confronto con l'innovazione professionale, rivedendo le teorie, le tecniche e i metodi d'intervento (Quaglino, 2006; Marchisio *et al.*, 2024). La scuola è il *luogo* dell'esperienza concreta con le sue pratiche didattiche, generate nelle relazioni quotidiane, è il luogo dove nascono problemi e dove s'inventano soluzioni ritenute appropriate; luogo d'innova-

zione e di apprendimenti rilevanti. Lo sviluppo organizzativo, pertanto, può avvalersi della conoscenza prodotta grazie alla riflessione sull'esperienza da parte degli stessi protagonisti dell'azione, una conoscenza che in tal modo è socialmente elaborata e legittimata (Cecchinato e Nicolini, 2005). Allo stesso tempo, i presupposti dell'insegnare e dell'apprendere richiedono la capacità degli attori di elaborare l'esperienza di sé, del rapporto con gli altri, del mondo, fonte principale di conoscenza. Il nuovo paradigma assume l'esperienza come cuore dei processi di apprendimento, scardina e apre nuove prospettive all'elaborazione metodologica, stimolando a partecipare al riconoscimento delle proprie soggettività, della rilevanza dell'azione e, soprattutto, della riflessività in atto: una *svolta riflessiva* (Schön, 2006) poiché comporta stati di dubbio, esitazione e perplessità, che, «danno origine al pensiero e alla messa in atto d'indagini, di strategie di ricerca per trovare soluzioni ai dubbi» (Dewey, 1910/1961, p. 72), presupposti della ricerca-azione quale strumento di supporto dello sviluppo professionale (Moretti, 2003).

Attraverso la riflessione e il confronto, l'esperienza vissuta s'integra con il sapere personale (Alberici, 2005); l'apprendimento è quindi reso possibile dalla pratica riflessiva, intesa come capacità da parte del pensiero di retroagire continuamente sull'azione realizzando un circolo virtuoso tra *azione-sapere-azione* (Giddens, 1999; Pugnaghi e Gariboldi, 2020).

Per Luhmann e Schorr (1988), «il compito dell'istruire e dell'educare implica scelte di insegnamento che hanno a che fare con un “doppio riferimento sistemico”: quello personale e quello sociale» (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013, p.18). Ciò esige una competenza di autoriflessione da parte degli insegnanti rispetto alla necessità di estendere il loro sguardo sull'ambiente dove avviene il processo istruzionale e educativo, rilevandone e rimuovendone gli ostacoli e favorendo l'impegno qualitativo e quantitativo di facilitatori. Così «tutti gli insegnanti, tra attivazione di riflessività e assunzione di responsabilità, divengono progressivamente consapevoli della complessità della loro competenza, che è tale da costringerli ad una ineludibile “sorveglianza teoretica” relativa alle proprie conoscenze e ad una verifica operativa delle prassi didattiche» (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013, pp.18-19).

La dinamica riflessiva circolare vede «la pratica – intesa come capacità di mettere in azione nell'esperienza specifica i saperi taciti dei soggetti e delle organizzazioni – illumina, anzi crea, la teoria intesa come macroscenario della scoperta, delle nuove domande che nascono, appunto, da quella pratica riflessiva» (Alberici, 2005, p. 307). Questo rapporto a spirale tra teoria e pratica, tra sapere e azione caratterizza il processo formativo ed è alla base degli apprendimenti significativi, definiti tali perché destinati a

generare cambiamenti riflessivi e trasformativi. Gli apprendimenti significativi si pongono come punto di rottura tra le prospettive di significato che consentono agli individui di dare un senso al loro agire e le relazioni con i diversi contesti della vita e del lavoro (Alberici, 2005; Bolognesi, 2020).

La costruzione di autentiche esperienze di apprendimento si avvale del rapporto tra l'agire e il fare, dove i processi cognitivi ed emotivi integrano la conoscenza tout court con quella situata e sociale poiché essi sono regolati dalla pratica riflessiva. «È l'esperienza ad ancorare l'apprendimento e non viceversa: per una teoria della formazione che abbia in mente soggetti adulti e contesti collettivi di apprendimento [...]. L'esperienza è presente come insieme di significati: è il dare senso che motiva l'apprendere e l'avere senso che lo consolida. Ciò risulta tanto più cruciale quanto più l'apprendere diviene “fatto” collettivo, com'è in ogni caso per ciò che intendiamo quando parliamo di formazione» (Quaglino, 2006, p. 119-120).

In tal senso la pratica riflessiva, professionalizzazione, lavoro di gruppo e per progetti, autonomia e responsabilità aumentate, pedagogie differenziate, centralità assegnata ai dispositivi e alle situazioni di apprendimento, sensibilità nei riguardi del sapere e della legislazione, disegnano uno “scenario per un mestiere nuovo” (Meirieu, 1989; Pultorak, 2010) per colui che agisce in contesti educativi e formativi.

In questo senso la riflessività è legata alla capacità di modificare l'azione e, in tal modo, alla capacità di apprendere e di generare il cambiamento (Giddens, 1999). Sembra necessario, quindi, che il soggetto si mobiliti con le sue risorse, le sue capacità, la sua energia, le sue possibilità reali di influenzare ciò che lo riguarda, il suo *potere* interno, ovvero come *empowerment*, in cui convergono elementi fondamentali quali l'energia, la motivazione, la sicurezza in sé, il senso di padronanza (Costello, 2011).

L'insegnante, per essere il *professionista riflessivo* di cui parla Schön, deve partire dalla razionalità tecnica della propria professionalità (definita scientifica, specialistica, standardizzata), fondata sulla scienza pedagogica di base e sulla scienza didattica applicata, per arrivare alla riflessione durante l'azione e, dunque, ad una professionalità (artistica, iniziatica, immersiva, pratica) che confronta il caso unico con le altre situazioni educative, costruisce una teoria (contesto), esplora e fa interagire mezzi e fini per produrre un mutamento intenzionale (esperimento), discrimina fra soluzioni contrastanti ed opera una transazione con la situazione (verifica ipotesi).

La competenza professionale dell'insegnante deve diventare il risultato complesso dell'interazione tra conoscenze dichiarative, procedurali, condizionali, filtrate dalla irregolarità delle situazioni organizzative e modellate sulla diversità dei *soggetti che apprendono* e sulla particolarità dei contesti educativi-socio-culturali (Galliani e De Waal, 2006; Farahi Sarabi, 2024).

Secondo Perrenoud (1994), il professionista riflette prima, durante e dopo l'azione. Nel corso della sua riflessione, utilizza rappresentazioni e saperi di fonti diverse; poiché senza questa capacità di mettere in gioco e attualizzare i saperi (attraverso gli schemi d'azione), non ci sono competenze, ma soltanto conoscenze.

Una ricerca sul *Gibbs' Reflective Cycle*

La riflessività è un processo essenziale per l'apprendimento e lo sviluppo professionale, soprattutto nel campo dell'educazione e della formazione. Uno dei modelli più noti per facilitare la riflessione strutturata è il *Gibbs' Reflective Cycle*, sviluppato nel 1988, il quale propone un approccio sistematico alla riflessione, che aiutano gli individui a esaminare criticamente le proprie esperienze e a trarne insegnamenti utili per il miglioramento continuo.

Il ciclo di riflessione di Gibbs trova ampio utilizzo nella formazione degli insegnanti, nella didattica e nella valutazione delle pratiche educative. Gli insegnanti possono adottarlo per: analizzare situazioni di insegnamento (ad esempio, una lezione che non ha avuto l'esito sperato); migliorare le strategie pedagogiche, adattandole alle esigenze degli studenti; gestire le difficoltà in classe, sviluppando maggiore consapevolezza emotiva e professionale; stimolare il pensiero critico e la riflessività negli studenti, incoraggiandoli a utilizzare il modello per migliorare il proprio apprendimento.

La riflessività, inoltre, permette di prendere consapevolezza delle proprie credenze e pregiudizi; analizzare criticamente le pratiche educative e sociali, individuare eventuali barriere all'inclusione e a progettare interventi più equi ed efficaci; adattare il proprio approccio in base alle esigenze dell'altro; favorire una cultura del cambiamento, sviluppare un'attitudine al miglioramento continuo, promuovendo ambienti più accoglienti e rispettosi delle diversità.

L'aspetto pratico e processuale rivestito dalla riflessività in rapporto alla qualificazione professionale è stato indagato tramite una ricerca basata sull'approccio del Modello di Riflessività di Gibbs (1988), allo scopo di mettere in luce le azioni e i processi riflessivi attivati nella quotidianità scolastica. Attraverso l'analisi delle risposte fornite dagli insegnanti attraverso due strumenti standardizzati, si sono individuate non solo l'ambito dell'agire "in classe", ma anche le condizioni ritenute facilitanti per l'agire inclusivo intese quali esperienze pratiche e riflessive fondamentali, capaci di influenzare in modo decisivo l'azione professionale.

Lo studio ha avuto l'obiettivo di analizzare il ruolo della riflessività professionale degli insegnanti, esplorando in che modo questo modello possa favorire lo sviluppo di una maggiore consapevolezza critica, la rielaborazione delle esperienze didattiche e l'adozione di strategie di miglioramento nelle pratiche educative.

Ipotesi della ricerca

Nell'ambito del progetto di ricerca, si è ipotizzato che la riflessività avrebbe aiutato i docenti a:

- Riflettere sulle proprie esperienze professionali, analizzando in modo più approfondito le situazioni critiche vissute in classe;
- Valutare criticamente le proprie pratiche didattiche, individuando punti di forza e aree di miglioramento;
- Rielaborare in modo critico gli episodi significativi, traducendo la riflessione in strategie concrete per l'innovazione e il miglioramento della didattica;
- Ripensare ai processi inclusivi, traducendoli in possibili azioni concrete.

Queste ipotesi hanno guidato l'analisi dei dati raccolti come strumento per lo sviluppo della riflessività e il miglioramento delle pratiche educative.

Campione

Il campione è composto da 1119 docenti, distribuiti come segue:

- Scuola primaria: 402 insegnanti (36%);
- Scuola secondaria di primo grado: 356 insegnanti (32%);
- Scuola secondaria di secondo grado: 361 insegnanti (32%).

I docenti provengono da diverse regioni italiane con una distribuzione equilibrata tra Nord (37%), Centro (12%) e Sud e Isole (51%). Hanno un'anzianità di servizio variabile tra 1 e 35 anni, così suddivisa: docenti con meno di 5 anni di esperienza (18%), con un'esperienza compresa tra 6 e 15 anni (34%), con un'esperienza compresa tra 16 e 25 anni (28%) e, infine, con più di 25 anni di esperienza (20%).

Strumenti di raccolta dati

I due strumenti principali adottati nella ricerca sono il SACIE-R e il TEIP, che permettono di esplorare e analizzare diversi aspetti del comportamento e delle percezioni degli insegnanti.

SACIE-R (Self-Assessment Checklist for Inclusive Education-Revised)

Il SACIE-R è un questionario progettato per raccogliere dati relativi a tre principali dimensioni delle opinioni e delle preoccupazioni degli insegnanti rispetto all'educazione inclusiva. Le tre scale che compongono il SACIE-R sono:

- Opinioni degli insegnanti sull'educazione inclusiva: questa sezione esplora come gli insegnanti vedono il concetto di educazione inclusiva, e come percepiscono l'importanza di integrare gli studenti con bisogni educativi speciali all'interno del contesto educativo generale;
- Atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusività: qui vengono indagati gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle pratiche inclusive. Si cerca di comprendere se gli insegnanti abbiano un atteggiamento positivo o negativo nei confronti dell'inclusione, e come tale atteggiamento influenzi la loro pratica quotidiana;
- Preoccupazioni degli insegnanti sull'educazione inclusiva: questa sezione esplora le ansie o le difficoltà che gli insegnanti possono sperimentare nell'applicazione di pratiche inclusive, come la gestione di gruppi eterogenei, la preparazione del materiale didattico o la mancanza di risorse adeguate.

Grazie alle sue dimensioni dettagliate, il SACIE-R permette di ottenere un quadro completo delle sfide percepite dagli insegnanti e delle loro convinzioni sull'efficacia dell'inclusività nelle scuole.

TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices)

Il TEIP è un altro strumento chiave utilizzato nella ricerca, focalizzandosi sulle credenze degli insegnanti riguardo alla loro capacità di implementare pratiche didattiche inclusive. Si concentra su tre aspetti principali, fondamentali per la realizzazione di un'educazione inclusiva efficace:

- Efficacia nell'utilizzare istruzioni inclusive: questa parte del TEIP esplora la convinzione degli insegnanti nella loro capacità di adattare le istruzioni per soddisfare le diverse esigenze degli studenti, specialmente quelli con bisogni educativi speciali;
- Efficacia nella collaborazione: questa sezione indaga la percezione degli insegnanti riguardo alla loro abilità nel collaborare con colleghi, famiglie e specialisti per implementare pratiche inclusive in modo efficace;
- Efficacia nella gestione del comportamento: qui vengono esplorate le credenze degli insegnanti sulla loro capacità di gestire i comportamenti

degli studenti in modo inclusivo, creando un ambiente di apprendimento positivo e supportivo per tutti.

Il TEIP è particolarmente utile per identificare le aree in cui gli insegnanti si sentono più sicuri e quelle in cui potrebbero aver bisogno di ulteriore supporto o formazione, al fine di migliorare le loro pratiche didattiche inclusive.

Interconnessione tra gli Strumenti

L'uso combinato di SACIE-R e TEIP permette una comprensione approfondita e multifacetica delle percezioni degli insegnanti sull'educazione inclusiva. Mentre il SACIE-R esplora le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni relative all'inclusività, il TEIP fornisce un quadro più specifico sulla fiducia degli insegnanti nelle loro capacità pratiche di attuare l'inclusività. Insieme, questi strumenti offrono una base solida per analizzare come la riflessività si articola nei contesti di apprendimento, sia in termini di consapevolezza che di efficacia percepita nelle pratiche inclusive. In questo modo, la ricerca non solo indaga le convinzioni degli insegnanti, ma anche le modalità con cui queste influenzano il loro comportamento, le loro interazioni con gli studenti e la loro capacità di affrontare le sfide dell'inclusione in aula.

Risultati

La riflessività condizionale sull'agire professionale si esprime in una serie di comportamenti che denotano atteggiamenti positivi e metacognitivi, nonché di inclusione partecipata. Tali componenti dell'agire professionale sembrerebbero derivare dall'interazione delle capacità personali con fattori intervenienti, identificati nei termini di fattori di conversione di tipo ambientale, esperienziale e situazionale, che innescano e attivano capacità interpretative e rielaborative superiori, gradi di consapevolezza e autonomia maggiori, che determinano quelle capacità combinate in grado di perseguire il raggiungimento dei funzionamenti.

Dall'analisi due strumenti di indagine a cui gli insegnanti sono stati sottoposti, il SACIE-R e il TEIP, per raccogliere dati sulle loro opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni in merito all'educazione inclusiva, nonché sulle loro credenze relative alla capacità di attuare pratiche didattiche inclusive, è emerso quanto segue.

Tab. 1 – Rilevazione SACIE-R e TEIP

SACIE-R	Scuola Primaria	Scuola Secondaria	TEIP	Scuola Primaria	Scuola Secondaria
Opinioni favorevoli	210,32	172,70	Efficacia nell'uso di istruzioni inclusive	204,47	186,12
Atteggiamenti positivi	216,56	182,26	Efficacia nella collaborazione	209,45	174,21
Preoccupazioni	161,65	182,55	Efficacia nella gestione del comportamento	200,41	181,39

Discussione dati SACIE-R

Gli insegnanti del campione si sono mostrati generalmente favorevoli all'educazione inclusiva, con il 62% che ha dichiarato di ritenere fondamentale l'integrazione degli studenti con bisogni educativi speciali all'interno dei contesti scolastici. Tuttavia, vi è una certa variabilità tra i diversi ordini scolastici: mentre il 78% degli insegnanti della scuola primaria ha espresso opinioni molto positive sull'inclusività, solo il 45% degli insegnanti delle scuole secondarie ha condiviso lo stesso punto di vista. Questo dato suggerisce che, mentre gli insegnanti della scuola primaria sembrano essere più convinti dell'importanza di pratiche inclusive, quelli delle scuole secondarie di primo e secondo grado potrebbero avere una percezione più critica o meno positiva dell'inclusività.

Circa il 70% degli insegnanti ha dichiarato di sentirsi motivato a implementare pratiche inclusive nelle proprie classi, ma le differenze tra i vari ordini scolastici sono evidenti. In particolare, gli insegnanti della scuola primaria si sono mostrati più entusiasti e sicuri delle proprie capacità di gestire situazioni inclusive rispetto ai colleghi della scuola secondaria. Nella scuola secondaria di secondo grado, solo il 58% degli insegnanti ha espresso atteggiamenti favorevoli verso l'inclusione, suggerendo che, in alcuni casi, l'educazione inclusiva può essere percepita come una sfida difficile da affrontare.

Le principali preoccupazioni riguardano la mancanza di risorse adeguate, con il 64% degli insegnanti che ha segnalato come principale difficoltà la scarsità di materiale didattico specifico per gli studenti con bisogni educativi speciali. In secondo luogo, il 52% degli insegnanti ha riferito preoccupazioni legate alla gestione di gruppi eterogenei e al supporto insufficienti per l'adattamento del curriculum. Queste preoccupazioni sono state particolarmente espresse dagli insegnanti delle scuole secondarie, dove le sfide legate alla gestione delle diversità sono percepite in modo più intenso.

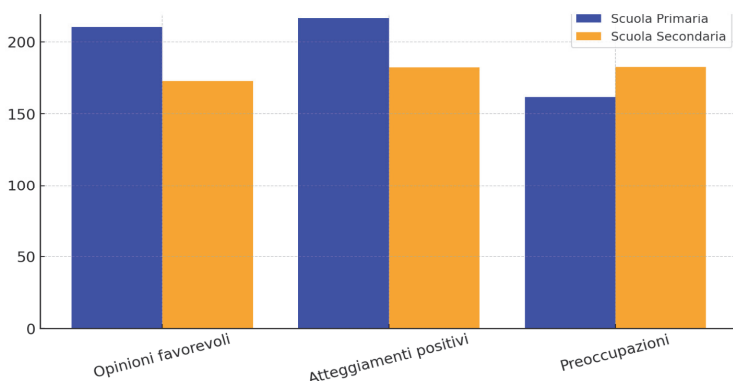


Fig. 1 – Risultati delle aree del SACIE-R, per ordine di scuola

Discussione dati TEIP

Gli insegnanti hanno espresso un buon livello di fiducia nella loro capacità di adattare le istruzioni per soddisfare le esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali. Il 68% degli insegnanti della scuola primaria si è dichiarato molto fiducioso nell'uso di pratiche inclusive, ma questa percentuale scende al 55% nelle scuole secondarie, con gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado che mostrano il livello di fiducia più basso. Questa tendenza evidenzia una certa difficoltà nell'adattare le proprie pratiche pedagogiche alle necessità di una classe sempre più eterogenea.

Per quanto riguarda la collaborazione con colleghi, specialisti e famiglie, il 60% degli insegnanti ha riferito di sentirsi competente e sicuro nella creazione di un lavoro di squadra per gestire l'inclusività. Tuttavia, la scuola secondaria, soprattutto quella di secondo grado, ha mostrato risultati inferiori, con solo il 30% degli insegnanti che ha dichiarato di collaborare efficacemente con altri professionisti. Questo suggerisce che, soprattutto nei contesti secondari, potrebbero esserci ostacoli organizzativi o strutturali che limitano la collaborazione interdisciplinare.

Gli insegnanti hanno dichiarato una buona percezione della loro capacità di gestire il comportamento in modo inclusivo. Il 72% degli insegnanti della scuola primaria ha affermato di essere molto sicuro nella gestione dei comportamenti degli studenti, mentre la percentuale scende al 45% nelle scuole secondarie. Le preoccupazioni legate alla gestione del comportamento sono state particolarmente rilevanti nella scuola secondaria di secondo grado, dove gli insegnanti hanno segnalato difficoltà nel mantenere un ambiente di apprendimento positivo per tutti gli studenti, inclusi quelli con necessità particolari.

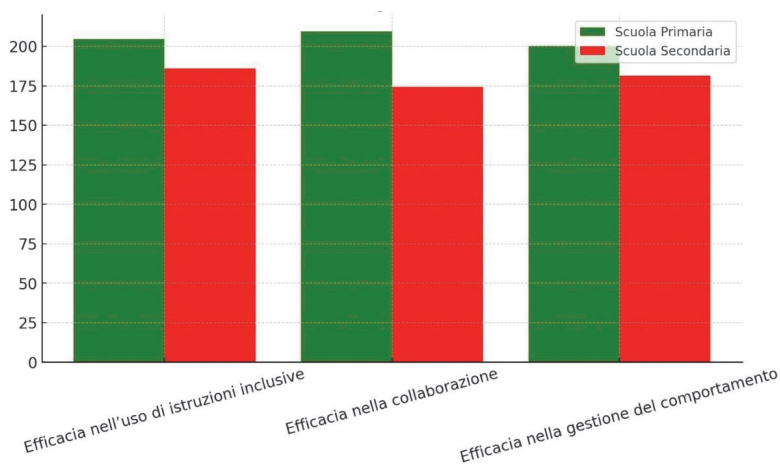


Fig. 2 - Risultati delle aree del TEIP, per ordine di scuola

Analisi comparativa per ordine scolastico

Gli insegnanti della scuola primaria hanno mostrato la maggiore fiducia nelle proprie capacità di attuare pratiche inclusive. Le opinioni e gli atteggiamenti verso l'inclusività erano complessivamente positivi, con una buona gestione delle difficoltà e una forte propensione alla collaborazione.

Sebbene gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado abbiano mostrato un buon livello di convinzione nei confronti dell'inclusività, le preoccupazioni legate alla mancanza di risorse adeguate e alla gestione dei comportamenti sono emerse come sfide significative.

Gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado hanno mostrato il livello più basso di fiducia nelle pratiche inclusive, con particolare difficoltà nella gestione dei comportamenti e nella collaborazione interprofessionale. Le preoccupazioni legate alla complessità di lavorare con studenti con bisogni educativi speciali sono risultate essere più pronunciate.

Conclusioni

La riflessività, come concetto chiave nell'ambito dell'apprendimento e della pratica professionale, è stata trattata da diversi autori con prospettive complementari. Schön, con il suo concetto di pratica riflessiva, ha fornito una delle basi principali per l'applicazione della riflessione nei contesti professionali. La riflessività non solo contribuisce alla crescita professionale e personale degli insegnanti, ma promuove anche una comprensione più pro-

fonda delle dinamiche sociali e educative che influenzano le pratiche didattiche e l'inclusività di queste e dei comportamenti promossi.

I risultati della ricerca suggeriscono che, sebbene la riflessività e l'impegno verso l'inclusività siano presenti a tutti i livelli scolastici, vi sono significative differenze nelle percezioni e nelle competenze tra gli insegnanti delle scuole primarie e quelle secondarie. Le scuole primarie mostrano una maggiore apertura e fiducia nelle pratiche inclusive, mentre le scuole secondarie, in particolare quelle di secondo grado, sembrano affrontare sfide più complesse, sia in termini di risorse che di competenze professionali. Le preoccupazioni legate alla gestione dei comportamenti e alla collaborazione interprofessionale appaiono come temi cruciali da affrontare nei futuri interventi formativi e nelle politiche educative.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2005). Prefazione. In Cerrai, S., & Beccastrini, S. (Eds.). *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni* (pp. 98-134). Firenze: Arpat.
- Bleakley A. (1999). From Reflective Practice to Holistic Reflexivity. *Studies in Higher Education*, 24(3), pp. 315-330. DOI: 10.1080/03075079912331379925.
- Bocci F., Guerini M., & Travaglini L. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione. *Form@re*, 11(2), pp. 254-266. DOI: 10.13128/form-10463.
- Bolognesi I. (2020). Formare gli insegnanti ad una prospettiva inclusiva: Il progetto europeo RISE per l'integrazione scolastica degli alunni rom e sinti. *Ricerche Pedagogiche*, 53(215), pp. 75-99.
- Brookfield S.D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass. DOI: 10.37074/jalt.2019.2.2.22.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cecchinato F., & Nicolini D. (Eds.). (2005). *Lo sviluppo manageriale centrato sull'azione. Gli strumenti dell'Action Learning*. Milano: Sole 24 Ore.
- Chiappetta Cajola L. & Ciraci A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Collins P.H., & Bilge S. (2016). *Intersectionality*. Malden: Polity Press.
- Costello P. (2011). *Effective action research: developing reflective thinking and practice (2nd ed.)*. New York: Continuum International Pub Group. DOI: 10.33524/cjar.v13i1.31.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), pp. 1241-1299. DOI: 10.2307/1229039.
- Cunliffe A.L. (2016). On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. *Journal of Management Education*, 40(6), pp. 747-768. DOI: 10.1177/1052562916674465.

- Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), pp. 34-45. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00475.x.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1910).
- Edwards R., & Nicoll K. (2006). Expertise, Competence and Reflection in the Rhetoric of Professional Development. *British Educational Research Journal*, 32(1), pp. 115-131. DOI: 10.1080/01411920500402052.
- Farahi Sarabi F. (2024). L'insegnante inclusivo e la pedagogia interculturale. *Education Sciences and Society*, 1, pp. 294-309. DOI: 10.3280/ess1-2024oa17413.
- Fendler L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), pp. 16-25. DOI: 10.3102/0013189X032003016.
- Finwick T., Edwards R., & Sawchuk P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*. Abingdon: Routledge.
- Galliani L., & De Waal P. (2006). Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti. *Generazioni*, 5, pp. 245-270.
- Gibbs G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning method*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- Giddens A. (1999). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. Londra: Profile.
- Korthagen F.A.J., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), pp. 47-71. DOI: 10.1080/1354060042000337093.
- Larriee B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Reflective Practice*, 1(3), pp. 293-307. DOI: 10.1080/713693162.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780199256044.001.0001.
- Lipari D. (2007). Metodi della formazione oltre l'aula: apprendere nelle comunità di pratica. In Montedoro C., & Pepe, D. (Eds.). *La riflessività nella formazione, in preparazione con I Libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol, Roma*. (pp. 343-378). Soveria Mannelli (Catanzaro): Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali.
- Luhmann N., & Schorr K.E. (1988). *Il sistema educativo*. Roma: Armando.
- Marchisio C., Graziano F., Monchietto A., & Calandri E. (2024). Insegnanti di sostegno e educazione inclusiva: una ricerca su atteggiamenti, autoefficacia, autovalutazione di conoscenze e competenze, e comportamenti in classe. *ECPS Journal*, 29. DOI: 10.7358/ecps-2024-029-marc.
- Meirieu P. (1989). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*. Parigi: ESF éditeur.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Parigi: Gallimard.

- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. DOI: 10.1177/074171369204200309.
- Moretti G. (Eds.) (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione*. Roma: Anicia.
- Nuzzaci A. (2020). Applicazione e analisi della Tecnica dell'Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività. Possibilità e limiti. In: Ghirrotto, L. (Ed.). *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione* (pp. 72-85). Bologna: Alma Mater Studiorum. DOI 10.6092/unibo/amsacta/5634.
- Paquay L. & Wagner M.C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione. In: Altet M., Chartier E., Paquay L., & Perrenoud P. (Eds.). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 149-174). Roma: Armando.
- Perrenoud P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), pp. 45-48. DOI: 10.1080/0261976940170108
- Pugnaghi A., & Gariboldi A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), pp. 45-60. DOI: 10.7346/sipes-02-2020-16.
- Pultorak E.G. (2010). *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first-century teachers and students*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Quaglino G.P. (2006). *Scritti di formazione 3*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Stewart T.A., & Astrologo M. (1999). *Il capitale intellettuale: la nuova ricchezza*. Milano: Ponte alle Grazie.