

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15110

# Formazione insegnanti e atteggiamenti positivi verso l'inclusione: uno studio esplorativo su un campione di insegnanti curricolari

## Teacher training and positive attitudes towards inclusion: an exploratory study on a sample of curricular teachers

Sara Germani, Clara Leone, Giorgio Asquini<sup>1,2</sup>

### Sintesi

Il recente dibattito internazionale sulle politiche educative ha ribadito la necessità di una formazione mirata alla promozione di competenze inclusive da parte di tutti gli insegnanti. Nel contesto italiano, il divario esistente tra la formazione dei docenti curricolari e dei docenti specializzati per il sostegno sta continuando a portare alla luce le difficoltà incontrate, durante e dopo la pandemia, nell'attuazione di processi inclusivi. Il presente contributo ha l'obiettivo di indagare il ruolo della formazione inclusiva sulla promozione degli atteggiamenti positivi degli insegnanti curricolari verso le pratiche inclusive. Attraverso un'analisi della varianza emergono differenze significative tra gli insegnanti che hanno una formazione inclusiva recente, rispetto agli insegnanti che non hanno questo tipo di formazione. I risultati sottolineano la necessità di una formazione mirata allo sviluppo di competenze inclusive per tutti gli insegnanti, a prescindere dal ruolo ricoperto.

**Parole chiave:** Formazione insegnanti; Atteggiamenti verso l'inclusione; Autoefficacia nelle pratiche inclusive; Insegnanti curricolari.

### Abstract

The recent international debate on educational policies has stressed the need for training aimed at promoting inclusive skills by all teachers. In the Italian context, the gap between the training of curricular and support teachers is continuing to highlight the difficulties faced, during and after the pandemic, in the implementation of inclusive processes. The present paper aims to investigate the role of inclusive education in promoting positive attitudes of curricular teachers in inclusive practices. Through an analysis of variance, significant differences emerge between teachers who had inclusive recent training, compared to teachers who didn't have this kind of training. Results underline the need for teacher training aimed at promoting inclusive skills for all teachers, independently of their role.

**Keywords:** Teacher training; Attitudes towards inclusion; Self-efficacy in inclusive practices; Curricular teacher.

1. Sapienza Università di Roma, [sara.germani@uniroma1.it](mailto:sara.germani@uniroma1.it), [leone.1912999@studenti.uniroma1.it](mailto:leone.1912999@studenti.uniroma1.it), [giorgio.asquini@uniroma1.it](mailto:giorgio.asquini@uniroma1.it)

2. Sono attribuiti a Sara Germani i paragrafi 3.1, 3.2, 4.2, e 5; a Clara Leone i paragrafi 2, 3 e 4; a Giorgio Asquini i paragrafi 1 e 4.1. Il paragrafo 6 è frutto del lavoro comune dei tre autori.

## 1. Introduzione

Per la promozione di un contesto educativo inclusivo, il ruolo cruciale degli insegnanti e il loro bisogno di sviluppo professionale sono elementi che non possono essere ignorati. Le competenze inclusive dell'insegnante rivestono un ruolo chiave per un sistema di istruzione e formazione che sia in grado di riconoscere e rispondere alle diverse esigenze degli alunni e delle alunne, per garantire un apprendimento efficace e una positiva esperienza educativa. Lo sviluppo professionale dei docenti in tema di inclusione è considerato da tempo un elemento essenziale per lo sviluppo del capitale culturale, sociale e umano del nostro Paese (MIUR, 2016) e le recenti misure per l'attuazione del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) delineano un nuovo percorso di formazione dei docenti, che ha come obiettivo quello di «sviluppare e di accertare nei futuri docenti le competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, didattiche e metodologiche, specie quelle dell'inclusione, rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti» (art. 44, D.L. 30 Aprile 2022). La professionalità del docente è collegata dunque alla consapevolezza che insegnare richiede una pluralità di competenze (Baldacci, 2017). Competenze che risultano centrali per «garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere le opportunità di apprendimento per tutti» (ONU, 2015).

Già alla fine degli anni '90, il modello proposto dal sociologo Philippe Perrenoud (1999), evidenziava l'ampio spettro delle

competenze necessarie per la professione docente e successivamente l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE; 2005) ha posto come obiettivo centrale, per una scuola inclusiva, il miglioramento della professionalità degli insegnanti, promuovendo la necessità di una formazione di qualità per *tutti* i docenti. Necessità che ben si delinea nell'idea alla base dell'*Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2011), secondo cui l'inclusione è un processo che riguarda tutti gli alunni, non solo quelli con disabilità o con bisogni educativi speciali, con la conseguenza di non limitarla esclusivamente agli insegnanti specializzati per il sostegno, bensì a tutte le figure educative della scuola. Il più recente dibattito internazionale sulle politiche educative ha posto le basi per la nuova figura dell'insegnante, sottolineando la necessità di una formazione mirata alla promozione e allo sviluppo delle competenze necessarie per l'attuazione di pratiche inclusive (European Agency, 2021; European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). In modo particolare, l'UNESCO (2020) richiama l'attenzione sugli atteggiamenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità, sottolineando che gli insegnanti, pur mostrando atteggiamenti positivi, nutrono ancora un sentimento di sfiducia nei confronti delle pratiche inclusive, poiché non tutti hanno pieno accesso a una formazione completa sull'inclusione.

Nel contesto educativo italiano, «benché vi sia una sostanziale convergenza sul ritenere che sia necessario un investimento, economico e culturale, sulla formazione inclusiva degli insegnanti non vi è altrettanto accordo sul come farlo» (Bocci *et al.*, 2021,

p. 9). Il mancato accordo su come garantire una formazione inclusiva adeguata per tutti deriva dal fatto che esiste ancora una marcata differenziazione nei percorsi formativi tra insegnanti curricolari e di sostegno, separando conoscenze e competenze da acquisire. Questo porta inevitabilmente a un divario tra i diversi ruoli delle due figure all'interno dei processi educativi, divario che tende a rafforzare la convinzione che l'inclusione sia un tema a "sé stante" (Bocci *et al.*, 2021), con il rischio che le competenze inclusive non siano percepite da tutti gli insegnanti come un fattore fondante della loro professionalità, a prescindere dal ruolo ricoperto. Nell'ottica dell'educazione inclusiva, risulta sempre più evidente la necessità di un «effettivo cambiamento del ruolo e delle funzioni di *tutti* i docenti» (Gaspari, 2017), attraverso «l'adeguata e necessaria formazione di tutti gli insegnanti in servizio su posto comune nelle scuole di ogni ordine e grado» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2018, p. 293), per acquisire sempre maggiore consapevolezza del fatto che il profilo inclusivo dell'insegnante non può e non deve riguardare esclusivamente quello dell'insegnante specializzato (Gaspari, 2017; Bocci, 2018).

Il presente contributo, a partire dai risultati di una più ampia indagine esplorativa (Germani & Leone, 2022), ha lo scopo di indagare il ruolo della formazione inclusiva, soffermandosi nello specifico, per gli insegnanti curricolari, sul collegamento con l'efficacia didattica e con lo sviluppo degli atteggiamenti positivi verso l'inclusione di alunni con disabilità.

## 2. Atteggiamenti e autoefficacia dei docenti: il ruolo della formazione inclusiva

Quando si parla di atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione ci si riferisce principalmente alle preoccupazioni, alle convinzioni e ai sentimenti riguardanti gli alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali (BES, Avramidis & Norwich, 2002; Forlin *et al.*, 2011). La formazione iniziale e l'inserimento nel contesto educativo sono i primi passi del processo di sviluppo professionale degli insegnanti (European Commission/EA-CEA/Eurydice, 2021) e l'approccio inclusivo dovrebbe essere un elemento fondamentale della formazione di tutti gli insegnanti, non riservato solo alle figure specializzate.

Come ribadito anche dall'UNESCO (2020), percorsi di formazione separati possono aumentare lo scetticismo nell'implementazione di effettive pratiche inclusive da parte dei docenti curricolari, dovuta alla scarsa sensibilità che maturano riguardo al proprio ruolo nei confronti dell'inclusione, rispetto agli insegnanti di sostegno (Fiorucci, 2014; Bocci *et al.*, 2021). Nel contesto italiano, la recente emergenza pandemica ha contribuito a evidenziare il divario formativo tra gli insegnanti di diverso ruolo. Per far fronte alle esigenze degli alunni con disabilità, durante la didattica a distanza e subito dopo il ritorno in presenza, si è cercato di ampliare l'offerta di insegnanti specializzati per il sostegno, arrivando a contare, secondo i dati ISTAT (2022), circa 206.000 insegnanti di sostegno, di cui più di 70.000 «sono stati selezionati dalle liste cur-

ricolari, si tratta cioè di insegnanti che non hanno una formazione specifica ma vengono impegnati nelle classi frequentate da alunni con disabilità per far fronte alla carenza di figure specializzate» (ISTAT, 2022, p. 3).

Come evidenziano recenti studi e metanalisi (Fiorucci, 2019; van Steen & Wilson, 2020; Yada *et al.*, 2022), la formazione iniziale e l'aggiornamento su tematiche inerenti l'educazione inclusiva risultano avere particolare influenza sull'efficacia didattica dei docenti, che a sua volta ha importanti ricadute sui loro atteggiamenti riguardanti le pratiche inclusive (Aiello *et al.*, 2016; Aiello *et al.*, 2017; Savolainen *et al.*, 2022). In generale, come emerge anche in TALIS 2018 (OCSE, 2019), la *Teacher efficacy* (senso di autoefficacia degli insegnanti; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), si riferisce alle convinzioni degli insegnanti di sentirsi sicuri di utilizzare una vasta gamma di insegnamenti, pratiche e strategie. Nel contesto dell'educazione inclusiva, il senso di "autoefficacia degli insegnanti nelle pratiche inclusive" è considerato come un costrutto specifico (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*; Sharma *et al.*, 2012; Park *et al.*, 2016) e si riferisce a diverse percezioni che hanno i docenti: delle proprie capacità di attuare una didattica inclusiva in grado di coinvolgere tutti gli studenti; della propria propensione alla collaborazione, sia con i genitori sia con le altre figure professionali coinvolte nei processi inclusivi; della propria capacità di gestire i comportamenti degli studenti in classe. Negli ultimi anni, la ricerca sugli atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione ha dimostrato la correlazione positiva tra l'autoefficacia e gli atteggiamenti degli insegnanti

verso gli alunni con disabilità, confermando la necessità di una formazione sempre più mirata allo sviluppo di competenze inclusive (Sharma *et al.*, 2018; Savolainen *et al.*, 2022; Yada *et al.*, 2022); in modo particolare, alla luce delle difficoltà incontrate nell'inclusione durante e dopo la pandemia, risulta ancora più evidente la necessità di porre attenzione ai bisogni manifestati dagli insegnanti, curricolari e non, offrendo una formazione quanto più possibile mirata a un'educazione equa e sostenibile per tutti (ISTAT, 2020; 2022; ONU, 2021; Viola *et al.*, 2021; Zanfroni *et al.*, 2021).

### 3. Metodologia

Lo studio qui presentato si basa su una più ampia indagine esplorativa (Germani & Leone, 2022), che ha coinvolto un campione di convenienza di 437 insegnanti - 254 curricolari e 183 di sostegno - con lo scopo di esplorare ed evidenziare le differenze tra i due gruppi, sia negli atteggiamenti verso l'inclusione, sia nei livelli di autoefficacia percepita. I risultati emersi sono in linea con quanto emerge dalla letteratura sul ruolo che ha l'autoefficacia nelle pratiche inclusive nel prevedere gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli alunni con disabilità (Savolainen *et al.*, 2022; Yada *et al.*, 2022), facendo emergere, in particolare, l'importante effetto sull'attenzione degli insegnanti curricolari verso la realizzazione di un insegnamento inclusivo. Partendo da questi risultati, nel presente contributo si è deciso di fare un'ulteriore analisi prendendo in considerazione il sotto campione di 254 insegnanti curricolari, per

indagare il ruolo che ha la formazione specifica sui temi dell'inclusione nello sviluppo di atteggiamenti positivi. Il sotto campione è distribuito equamente nei diversi gradi scolastici di insegnamento ed è prevalentemente di genere femminile (95%), per la raccolta dati è stato utilizzato un questionario, composto da due scale di misura, una relativa al livello di efficacia dei docenti nelle pratiche inclusive e una per rilevare opinioni e preoccupazioni rispetto all'educazione inclusiva. Per indagare il ruolo della formazione è stato chiesto agli insegnanti di rispondere alla domanda: («Ha partecipato nell'ultimo anno a un corso di formazione specifico sui temi dell'inclusione?») Inoltre, per gli insegnanti che hanno risposto di aver seguito una formazione inclusiva, è stato chiesto di rispondere a una domanda aperta («Che tipo di corso di formazione inclusiva ha seguito nell'ultimo anno?») per avere una più ampia visione dei bisogni formativi degli insegnanti.

### 3.1. Scopo e ipotesi di ricerca

Lo scopo principale del presente studio è quello di indagare il ruolo che ha la formazione sul senso di autoefficacia nelle pratiche inclusive e sullo sviluppo degli atteggiamenti positivi, intesi come accettazione degli studenti con bisogno di supporto e preoccupazioni verso l'educazione inclusiva, degli insegnanti curricolari. Le ipotesi che guidano lo studio seguono le principali evidenze della letteratura nazionale e internazionale, ovvero:

1. gli insegnanti che hanno avuto una formazione inclusiva nell'ultimo anno si

sentono più capaci di implementare effettive pratiche inclusive e hanno atteggiamenti più positivi, rispetto agli insegnanti che nell'ultimo anno non hanno avuto una formazione inclusiva;

2. esiste una correlazione significativa tra autoefficacia e atteggiamenti degli insegnanti curricolari verso l'inclusione.

Inoltre, lo studio ha anche lo scopo di capire il tipo di formazione inclusiva seguita dagli insegnanti curricolari, rispondendo alla domanda di ricerca: «Che tipo di formazione inclusiva segue la maggior parte degli insegnanti curricolari?».

### 3.2. Strumenti e analisi dati

Come specificato nel paragrafo 3, il presente studio fa riferimento a un'analisi secondaria dei dati. Per questo motivo e per ragioni di spazio si descriveranno brevemente gli strumenti utilizzati (per una spiegazione più dettagliata sulle scale e sulle relative analisi psicometriche si veda Germani e Leone 2022).

Per l'analisi degli atteggiamenti sono state utilizzate due sottoscale della versione rivista della scala *Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education* (SACIE-R Forlin *et al.*, 2011): Accettazione degli Allievi con diversi bisogni di supporto e Preoccupazioni sull'educazione inclusiva. Per l'autoefficacia, la scala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP; Sharma *et al.*, 2012; Park *et al.*, 2016;), che conta tre dimensioni: Efficacia nell'istruzione inclusiva; Efficacia nella collaborazione; Efficacia nella gestione di

comportamenti problema. Entrambe le scale sono state utilizzate seguendo la versione italiana elaborata da Aiello e colleghi (2016).

Per la verifica della prima ipotesi di ricerca è stata condotta un'analisi della varianza (Anova), che ha permesso di indagare la differenza nei livelli di autoefficacia e negli atteggiamenti a seconda dell'esperienza di formazione degli insegnanti. La seconda ipotesi è stata verificata attraverso la correlazione lineare di Pearson. Le analisi statistiche sono state condotte attraverso il software *Jamovi 2.0* (The Jamovi project, 2021, <https://www.jamovi.org>), considerando un livello di significatività  $p < 0.05$ .

## 4. Risultati

Di seguito verranno riportate prima le analisi descrittive del campione (compresi i diversi tipi di formazione seguita dagli insegnanti); successivamente i risultati relativi alle ipotesi di ricerca, ovvero le Anova e la matrice di correlazione.

### 4.1. Analisi descrittive del campione

Gli insegnanti che nell'ultimo anno non hanno partecipato a un corso di formazione inclusiva sono 59 (il 23.2% del campione). Come riportato nella Tab. 1, la percentuale più alta tra questi insegnanti (7.5%) si registra tra gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado, con 19 insegnanti su 50 che dichiarano di non aver seguito nessun corso di formazione inclusiva nell'ultimo anno.

Le risposte alla domanda aperta dei 195 insegnanti che hanno dichiarato di aver partecipato a un corso di formazione inclusiva nell'ultimo anno, sono state categorizzate, individuando 14 tipi di formazione. Dal grafico (Fig. 1) è possibile vedere che i corsi di formazione più seguiti nell'ultimo anno sono quelli sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA; 18.44%) e sull'autismo (10.64%). Al contrario, i corsi meno seguiti risultano essere quelli sul nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI; 2.84%), sul metodo dell'analisi del comportamento applicata (ABA; 2.84%) e sul disturbo da deficit dell'attenzione/iperattività (ADHD; 2.84%).

Grado scolastico	No	Sì	Totale
Nido e Infanzia (0-6)	17	48	65
Primaria	6	62	68
Secondaria Primo grado	19	50	69
Secondaria Secondo grado	17	35	52

Tab. 1 - "Ha partecipato nell'ultimo anno a un corso di formazione specifico sui temi dell'inclusione?"



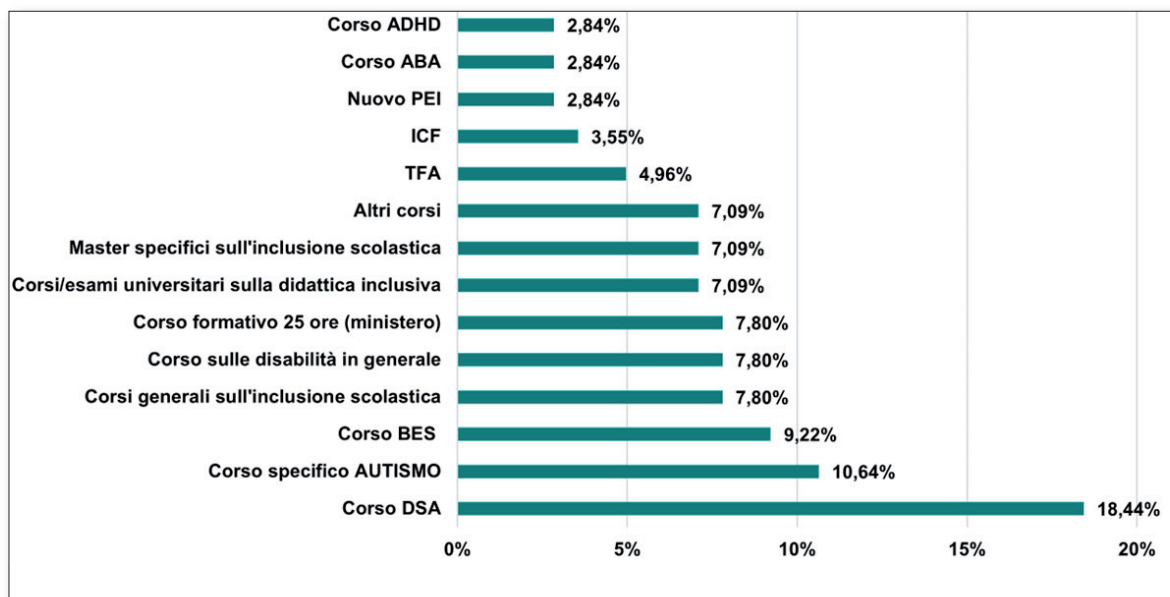


Fig. 1 - % dei 159 docenti che hanno seguito una formazione inclusiva nell'ultimo anno.

## 4.2. Anova e correlazioni

I risultati dell'Anova si mostrano, solo in parte, in linea con la prima ipotesi di ricerca. Differenze significative, tra insegnanti che hanno partecipato a corsi di formazione inclusiva nell'ultimo anno e quelli che dichiarano il contrario, si hanno solamente

in uno dei due fattori degli atteggiamenti, Preoccupazioni per l'educazione inclusiva ( $F(1,95.5)=11.70, p<0.001$ ) e in due fattori dell'autoefficacia: Efficacia nell'istruzione inclusiva ( $F(1,104.3)=7.03, p=0.009$ ) e Efficacia nella gestione di comportamenti problema ( $F(1,97.5)=7.08, p=0.009$ ). Nella Tab. 2 sono riportati i punteggi medi in tutte le variabili.

Dimensioni degli atteggiamenti e dell'Autoefficacia	Formazione inclusiva nell'ultimo anno	Media (massimo teorico 6)	Dev. Standard
Accettazione degli allievi con bisogni di supporto	No	4.68	0.88
	Sì	4.83	0.88
Preoccupazioni per l'educazione inclusiva*	No	2.98	1.07
	Sì	2.43	1.06
Efficacia nell'istruzione inclusiva*	No	4.43	0.85
	Sì	4.77	0.94
Efficacia nella collaborazione	No	4.21	0.87
	Sì	4.47	0.98
Efficacia gestione di comportamenti problema*	No	4.37	0.85
	Sì	4.71	0.87

Tab. 2 - Punteggi medi negli atteggiamenti e nell'autoefficacia - \*differenze significative.

Per quanto riguarda la seconda ipotesi di ricerca, si registrano coefficienti di correlazione statisticamente significativi in tutte le coppie di variabili indagate, come si può vedere dalla Tab. 3.

## 5. Discussione

La formazione inclusiva influenza l'efficacia didattica dei docenti curricolari, nonché le opinioni e le intenzioni necessarie per innescare pratiche inclusive (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma, 2012; Aiello & Sharma, 2018). Formazione che deve intendersi come acquisizione di competenze trasversali che possano aiutare tutti gli insegnanti ad affrontare efficacemente i processi inclusivi che coinvolgono tutti gli alunni negli attuali contesti educativi (Aiello *et al.*, 2021). Come mostrano i risultati del presente studio, gli insegnanti che hanno avuto una formazione inclusiva recente si sentono più capaci di implementare effettive pratiche inclusive e hanno atteggiamenti più positivi rispetto ai colleghi che non hanno avuto una formazione inclusiva. Nello specifico, le analisi della varianza confermano che gli insegnanti formati si sentono meno preoccupati per l'inclusione degli alunni con disabilità e più efficaci sia nelle loro capacità di gestire pratiche inclusive, sia nella gestione

di comportamenti problema. Inoltre, la matrice di correlazione evidenzia come questi aspetti siano, in generale, correlati tra loro, mostrando meno preoccupazione all'aumentare della percezione di autoefficacia, per i 159 insegnanti formati come per i restanti 59.

Questi risultati sono in linea con la più recente letteratura sul ruolo della *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* nel prevedere gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'educazione inclusiva (Savolainen *et al.*, 2022; Yada *et al.*, 2022). Per quanto riguarda l'accettazione degli allievi con bisogni di supporto, le analisi non mostrano una differenza significativa tra i due gruppi di docenti. Differenza che non si è mostrata significativa neanche nello studio principale (Germani & Leone, 2022) tra insegnanti curricolari e di sostegno. I dati emersi, inducono a riflettere sul ruolo che hanno le caratteristiche individuali sulle opinioni e sui sentimenti riguardanti questi aspetti dell'inclusione (Van Steen & Wilson, 2020), elementi sicuramente da approfondire in uno studio più ampio, poiché i dati presentati non permettono di isolare diversi fattori individuali (l'età, il genere, gli anni di esperienza professionale, etc.). Un'altra delle dimensioni indagate che non si differenzia tra i due gruppi di insegnanti è il sentirsi efficaci nella collaborazione. La formazione non sem-

Correlazione tra atteggiamenti e Autoefficacia	Accettazione degli allievi con bisogni di supporto	Preoccupazioni per l'educazione inclusiva
Efficacia nell'istruzione inclusiva	0.330***	-0.169**
Efficacia nella collaborazione	0.265***	-0.228***
Efficacia gestione di comportamenti problema	0.383***	-0.148*

Tab. 3 - Matrice di correlazione tra atteggiamenti e autoefficacia – \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ .



bra avere effetti significativi sulla capacità di collaborare, intesa sia come il saper lavorare con i genitori e le famiglie, sia come il saper lavorare con più professionisti dell'educazione con tutti i 254 insegnanti che mostrano elevati livelli nella dimensione dell'autoefficacia (si veda Tab. 2). Nello studio principale a risultare più efficaci nella collaborazione sono stati gli insegnanti curricolari rispetto a quelli di sostegno. L'interpretazione di tali risultati avvalorava quanto precedentemente detto sulla differenziazione dei processi formativi tra insegnanti curricolari e di sostegno. Questi ultimi sembrerebbero percepirsi meno capaci nella collaborazione, forse perché si percepiscono come i principali responsabili dei processi inclusivi, finendo per estendere il divario esistente nella formazione anche nell'effettiva pratica quotidiana.

Per quanto riguarda il tipo di formazione seguita, l'alta percentuale registrata sui corsi riguardanti i DSA, rispetto a corsi generali sull'inclusione o a quelli più specifici come i corsi ABA, potrebbe trovare spiegazione nel recente report *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità* (ISTAT, 2022), in cui si rileva il repentino aumento della presenza degli alunni con BES, soprattutto nella scuola secondaria. La scelta degli insegnanti di seguire certi corsi denota dei bisogni formativi molto chiari, a cui istituzioni e enti della formazione devono dare adeguata risposta, per garantire un'istruzione di *qualità, equa ed inclusiva*, che negli anni della pandemia si è rivelata molto difficile da assicurare nei diversi sistemi educativi (ONU, 2021).

## 6. Conclusioni

È ormai evidente che l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità «rappresenta una delle priorità da perseguire dalle politiche educative del nostro Paese nell'era del post Covid-19» (Viola, Zappalà & Aiello, 2021, p. 54). I dati appena esposti contribuiscono a evidenziare l'importante ruolo che ha la formazione inclusiva sugli atteggiamenti degli insegnanti, portando a riflettere su come gli atteggiamenti negativi rappresentino la principale barriera all'educazione inclusiva. I risultati, pur basandosi su un campione di convenienza e dunque non generalizzabili, possono essere letti come un ulteriore tentativo di portare alla luce la necessità di «superare la rappresentazione statica di funzioni didattiche diversificate: quelle pensate per la classe mainstream e quelle dedicate agli altri alunni (disabili, stranieri, poveri, etc.)» (Bocci, Guerrini & Travaglini, 2021, p. 14). Come viene ribadito da anni, «l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale preparare ad esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive» (European Agency, 2012).

## Bibliografia

---

- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M.** (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 64-87.
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M.** (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 13-28.
- Aiello, P., & Sharma, U.** (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@re -Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(1), 207-219. Retrieved from: <https://doi.org/10.13128/formare-22605>.
- Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M.** (2021). A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882056>.
- Avramidis, E., & Norwich, B.** (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Baldacci, M.** (2017). La nuova formazione dei docenti. *Pedagogia più didattica*, 3(1).
- Bocci, F.** (2018). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, 1069-1081. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A.** (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23. Retrieved from: <https://doi.org/10.13128/form-10463>.
- Booth, T., & Ainscow, M.** (2011). *Index for Inclusion - Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed). Bristol, UK: CSIE.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M.** (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 292-329.
- European Agency for Development in Special Needs Education** (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf) [Accessed 10.02.23].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education** (2021). *Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper*. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-conceptual-working-paper> [Accessed 10.02.23].
- European Commission/EACEA/Eurydice** (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiorucci, A.** (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A.** (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293. Retrieved from: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>.
-

- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U.** (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. Retrieved from: <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>.
- Gaspari, P.** (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più Didattica*, 1, 1-7.
- Germani, S., & Leone, C.** (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 148-162.
- ISTAT** (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2019-2020*. Retrieved from: <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf> [Accessed 10.02.23].
- ISTAT** (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2021-2022*. Retrieved from: <https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf> [Accessed 10.02.23].
- MIUR** (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. Retrieved from: <https://www.slideshare.net/miursocial/piano-per-la-formazione-dei-docenti-il-documento> [Accessed 10.02.23].
- OCSE** (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OCSE, Paris.
- OCSE** (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- ONU** (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*. Retrieved from: <https://unric.org/it/agenda-2030/> [Accessed 10.02.23].
- ONU** (2021). *The Sustainable Development Goals Report 2021*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Statistics Division. Retrieved from: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/> [Accessed 10.02.23].
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M.** (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>.
- Perrenoud, P.** (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris: ESF.
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S.** (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>.
- Sharma, U.** (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C.** (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P.** (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>.
- Tschannen-Moran M., & Hoy A. W.** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).

- UNESCO** (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.
- Van Steen, T., & Wilson, C.** (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and teacher Education*, 95, 103127. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>.
- Viola, I., Zappalà, E., & Aiello, P.** (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@ re*, 21(1).
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S.** (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>.
- Zanfroni, E., Maggiolini, S., & d'Alonzo, L.** (2021). Quando tutto è ricominciato: il ritorno a scuola degli alunni più fragili. Esiti della ricerca FocuScuola Inclusione 20.20. *Form@ re*, 21(3), 25-40.