

Fiducia dei docenti e pratiche di inclusione: un binomio possibile?

*Uno studio esplorativo nella scuola secondaria
di II grado*

Elisa De Carlo,¹ Andrea Fiorucci,¹ Dina Guglielmi,² Emanuela Ingusci,¹ Giovanna Alessia Sternativo¹ e Fulvio Signore¹

Sommario

I docenti rappresentano una risorsa fondamentale per il pieno sviluppo dell'autonomia personale e della maturazione del progetto di vita degli studenti; essi possono incidere non solo sull'apprendimento ma anche sui reali processi di inclusione. Recenti evidenze empiriche hanno mostrato l'importanza di esplorare il legame tra le convinzioni dei docenti e alcuni esiti scolastici. Partendo da questi presupposti, l'obiettivo di questo studio è stato quello di esplorare la relazione tra la fiducia nelle potenzialità degli interventi didattici, le pratiche di inclusione e il Life Crafting. Si tratta di un primo studio preliminare, condotto nel periodo tra maggio e settembre 2023, su N = 150 docenti che insegnano in due istituti tecnico-professionali del sud Italia. Dal punto di vista teorico, i risultati contribuiscono a spiegare il ruolo che la fiducia nelle potenzialità didattiche gioca nell'influenzare le pratiche di inclusione messe in atto dai docenti e come il Life Crafting rafforzi tale relazione. Dal punto di vista pratico, lo studio offre diverse implicazioni, tra cui l'implementazione di interventi o percorsi formativi rivolti a potenziare le risorse personali dei docenti.

Parole chiave

Pratiche di inclusione, Fiducia, Credenze dei docenti, Life Crafting, Interventi sui docenti, strategie didattiche.

¹ Università del Salento, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Lecce.

² Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G. Maria Bertin», Bologna.

Teachers Confidence and Inclusion Practices: Is There a Connection?

An Exploratory Study in Secondary School

Elisa De Carlo,¹ Andrea Fiorucci,¹ Dina Guglielmi,² Emanuela Ingusci,¹ Giovanna Alessia Sternativo,¹ and Fulvio Signore¹

Abstract

Teachers represent a fundamental resource for the full development of personal autonomy and the development of one's life project, they can affect not only learning but also real inclusion processes. Recent empirical evidence has shown the importance of exploring the link between teachers' beliefs and certain school outcomes. Based on these assumptions, this study aimed to explore the relationship between belief in the potential of teaching interventions, inclusion practices and life crafting. This is a preliminary study, conducted in the period between May and September 2023, on N = 150 teachers teaching in two technical-professional institutes in Southern Italy. From a theoretical point of view, the results help explain that confidence in teaching potential affects the inclusion practices implemented by teachers and that life crafting supports this relationship. From a practical point of view, the study offers several implications, including the implementation of interventions or training courses aimed at enhancing teachers' resources.

Keywords

Inclusion practices, Confidence, Teachers' beliefs, Life crafting, Teacher interventions, Teaching strategies.

¹ University of Salento, Department of Human and Social Sciences, Lecce.

² University of Bologna, Department of Educational Sciences «G. Maria Bertin», Bologna.

Introduzione

Nessuno può vivere senza progetti per il futuro, senza aspettative di un traguardo o di una meta da raggiungere, uno scopo nella propria vita (Chen et al., 2022). Sebbene questo principio sia connaturato nell'esistenza umana, la capacità di definire un proprio personale progetto di vita, di partecipare attivamente alla vita sociale, di guardare oltre verso un nuovo orizzonte e di autodeterminarsi secondo alcuni autori è direttamente proporzionale alle possibilità che vengono offerte di farlo (Aiello et al., 2023; Pavone et al., 2022).

Nei contesti formativi e educativi, questo principio è, o dovrebbe essere, il motore trainante di tutti i percorsi di crescita e di sviluppo dell'essere umano messi in atto dalle figure educative di riferimento come gli insegnanti. I docenti, infatti, rappresentano una risorsa fondamentale per il pieno sviluppo dell'autonomia personale e della maturazione del personale progetto di vita per il presente e per il futuro. Rientrando nel novero dei fattori ambientali che influenzano il contesto di vita e di apprendimento di ogni individuo, i docenti possono avere un impatto facilitante o ostacolante sul funzionamento degli studenti (Fiorucci, 2019).

Ai docenti e a tutti coloro che operano all'interno dei contesti educativi è richiesto continuamente di individuare nuovi «sentieri di accompagnamento» che facilitino la possibilità di partecipare, con le proprie caratteristiche, nei contesti di tutti sperimentando una vita dignitosa (Canevaro et al., 2021). Le ricerche sugli insegnanti di fatto hanno una lunga tradizione nel dibattito psico-pedagogico internazionale: infatti numerosi sono gli studi che hanno cercato correlazioni tra i metodi di insegnamento e i risultati di apprendimento degli studenti (Ciani & Vannini, 2017; SIPES, 2023).

Alcuni autori adoperano l'etichetta «strategie didattiche» (SIPES, 2023; Wiggins & McTighe, 2008) per rimarcare l'uso funzionale delle tecniche e dei metodi per gestire e promuovere l'apprendimento dei loro studenti e supportarli ad acquisire le conoscenze e le abilità richieste in ambito didattico-educativo. In molti studi sono state anche analizzate le percezioni che gli insegnanti hanno della loro efficacia didattica (Yada et al., 2022). È noto, infatti, come l'efficacia delle strategie di insegnamento, oltre che da aspetti di efficacia endogena — qualità e pertinenza della strategia —, dipenda dal contesto in cui esse vengono applicate e da quanto un docente, in termini di atteggiamenti, postura professionale, rappresentazioni, creda che tale strategia possa realmente impattare sulla vita scolastica dei propri studenti.

Oggi, nel dibattito scientifico, il focus prevalente si è spostato sui comportamenti, sulle rappresentazioni e sugli atteggiamenti degli insegnanti orientati all'inclusione e all'equità, e al loro impatto sui sistemi scolastici (Avramidis et al., 2019; Dignath et al., 2022; Fives et al., 2015; Forlin & Chambers, 2011; Ismailos et al., 2019). In molteplici ricerche italiane è stato trattato il tema delle convinzioni

degli insegnanti in relazione agli ideali di scuola democratica, inclusiva e di equità nelle pratiche didattiche (Fiorucci & Pinnelli, 2020; Murdaca et al., 2016; Sharma et al., 2018; Ciani & Vannini, 2017).

In effetti, alcuni studi presenti in letteratura pongono enfasi sul ruolo che i comportamenti e gli atteggiamenti dei docenti hanno nella percezione di autoefficacia dei propri alunni (Becker et al., 2015) e nell'incremento, ad esempio, della fiducia nelle proprie potenzialità, nella possibilità di migliorarsi e di imparare collaborando con i propri simili, condividendo con i pari e con gli adulti dei progetti di crescita (Friso & Caldin, 2022). Inoltre, numerosi autori sono concordi nell'identificare, negli atteggiamenti e nelle percezioni degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità, quei fattori che ostacolano o agevolano le pratiche e i processi inclusivi a scuola (Fiorucci, 2019; van Steen & Wilson, 2020; Yada et al., 2022).

Questo riconoscimento del potere delle percezioni e delle aspettative degli insegnanti è rappresentativo del ruolo che i docenti svolgono nella promozione di processi di inclusione e di partecipazione piena e attiva alla vita sociale di tutti gli studenti e studentesse (Fiorucci, 2019).

Partendo da questa prospettiva, lo studio delle convinzioni dei docenti e delle loro modalità di attribuzione dei significati diventa centrale per poter agire, affinché vengano identificati percorsi di sviluppo professionale degli insegnanti.

Il presente lavoro ha come obiettivo generale quello di esplorare il legame tra le convinzioni dei docenti circa le potenzialità della didattica, il modo in cui i docenti attribuiscono significato alle proprie azioni e le attività di inclusione da loro messe in atto.

In particolare, la finalità dell'indagine preliminare, condotta sul personale docente della scuola secondaria di II grado, è stata quella di esplorare il ruolo di mediazione del Life Crafting nella relazione tra la fiducia nelle potenzialità della didattica e le pratiche di inclusione.

La fiducia nelle potenzialità degli interventi didattici sulle pratiche di inclusione da parte dei docenti

La ricerca in ambito educativo e psicologico, negli ultimi quarant'anni, ha posto enfasi sulle variabili che incidono sulle prestazioni degli studenti e sul loro apprendimento (Sun et al., 2023). Tra le variabili esplorate, la fiducia degli insegnanti nei propri alunni è stata tra quelle esaminate più frequentemente. In effetti, come riportato nella recente rassegna di Sun e colleghi (2023), un numero considerevole di studi ha segnalato l'importanza della fiducia degli insegnanti nel predire alcuni esiti organizzativi nonché il miglioramento dell'apprendimento degli studenti (ad esempio, Forsyth & Adams, 2014).

In generale, il concetto di fiducia rimanda a un insieme di comportamenti, che dipendono dall'interazione con gli altri, basati sulla convinzione/credenza che una persona si comporti in un certo modo. Tali convinzioni sono il frutto del connubio tra conoscenze maturate ed esperienza diretta; sono dunque un prodotto complesso che deriva da conoscenze acquisite e abilità esercitate nel proprio ambiente socio-culturale, dalle motivazioni sottese alla professione di docente, da tratti distintivi e dalle caratteristiche psicologiche personali, dalle conoscenze e abilità maturate durante il proprio percorso formativo (Ciani & Vannini, 2017; Vannini, 2012).

L'interesse crescente verso alcune competenze trasversali dei docenti, come l'autoefficacia, la comunicazione, il capitale psicologico, hanno, di conseguenza, posto l'attenzione sulle azioni della didattica inclusiva, che già di per sé avevano destato interesse sia per la ricerca che per gli ambiti di applicazione. Negli ultimi anni, infatti, considerando gli effetti della pandemia sulla relazione docente-discente, gli studi hanno evidenziato la necessità di lavorare su tali temi, ovvero sullo sviluppo e sul potenziamento di queste competenze trasversali che si trasformano in risorse personali dei docenti, ma anche in opportunità di crescita per gli alunni che diventano i beneficiari diretti di tale cambiamento.

Oltre alla fiducia degli insegnanti nei propri alunni, dunque, recenti studi hanno messo in evidenza il ruolo dell'autoefficacia dei docenti e della loro fiducia nelle pratiche didattiche (Woodcock et al., 2023). Diversi autori hanno esplorato la relazione tra atteggiamenti espliciti e impliciti, autoefficacia percepita dai docenti e didattica inclusiva (Wilson et al., 2022).

Molteplici ricerche significative suggeriscono che le convinzioni degli insegnanti sono spesso fortemente legate alle pratiche di insegnamento messe in atto (Maggioni & Parkinson, 2008; Wladis et al., 2017).

Alla luce di queste premesse, il dibattito su come favorire la reale inclusione è tuttora aperto. L'inclusione richiama ai temi della qualità della vita e del supporto all'autonomia di ogni individuo. Nell'ambito scolastico, l'idea di inclusione rimanda alla piena partecipazione alla vita scolastica di tutti gli studenti e le studentesse. Tale processo si concretizza nella capacità da parte della scuola, in primis dei docenti, di fornire una cornice entro cui tutti, a prescindere dalle specifiche abilità, dal genere, dal linguaggio, dall'origine etnica o culturale, possono essere valorizzati, rispettati e sottoposti alle stesse opportunità formative (Canevaro & Ianes, 2008; Chiaro, 2016).

In linea con quanto ribadito dalla Convenzione ONU (2006), il sistema educativo deve favorire la promozione dell'apprendimento e del benessere all'interno della classe. La scuola inclusiva è diventata una politica condivisa nei Paesi europei (Paseka & Schwab, 2020).

È noto come le attività didattiche finalizzate allo sviluppo delle abilità sociali e di cooperazione, all'aumento della coesione di gruppo insieme alla realizzazione

di attività specifiche finalizzate a far emergere e valorizzare positivamente le differenze culturali siano correlate a esiti positivi, come ad esempio lo sviluppo delle risorse personali nonché l'apprendimento degli studenti (McKellar et al., 2020; Schwab & Alnahdi, 2020).

L'impatto del Life Crafting nella vita degli individui

Il concetto di Life Crafting è un costrutto nuovo nella letteratura e si basa su suggerimenti provenienti da diverse aree di ricerca, tra cui la psicologia positiva (Ingusci et al., 2023; Schippers & Ziegler, 2019). Il Life Crafting è stato definito da Schippers e Ziegler (2019) come un processo in cui le persone riflettono attivamente sulla loro vita presente e futura, fissano obiettivi per importanti aree della vita sociale, professionale e del tempo libero e, se necessario, elaborano piani concreti e intraprendono azioni per il cambiamento di queste aree in un modo più congruente con i loro valori e desideri (Schippers & Ziegler, 2019). Tale processo prende in considerazione le azioni proattive che gli individui intraprendono per scoprire i propri valori/passioni, cercare sfide e accumulare le risorse per favorire la crescita e lo sviluppo personale (Dekker et al., 2020; Ingusci et al., 2023). Altri autori, invece, hanno concettualizzato il Life Crafting come una strategia specifica volta a perseguire un significato. Trovare un significato nella vita è un principio centrale dell'esperienza umana. In linea con ciò, gli individui tendono a cercare attivamente fonti di significato nella loro vita o a mettere in atto consapevolmente sforzi per creare significato in diversi ambiti della loro esistenza. Il significato, definito come «il senso che le persone danno alla propria esistenza» (Steger et al., 2014, p. 27), ha dimostrato di essere un elemento rilevante per un migliore funzionamento in quasi tutti gli ambiti della vita (Chen et al., 2022).

Chen e colleghi hanno mostrato che il Life Crafting si riferisce agli sforzi coscienti che gli individui esercitano per creare significato nella loro vita attraverso: a) una ristrutturazione cognitiva del modo in cui vedono la vita, b) la ricerca di supporto sociale per gestire le sfide della vita, c) la ricerca di sfide per facilitare la crescita personale. Da questa definizione, si evince che il Life Crafting consiste in tre differenti fattori che forniscono agli individui i mezzi per cercare nuove fonti di significato nella loro vita, ma offrono anche l'opportunità di (ri)creare la vita in modo tale da consentire al sé qualcosa di più grande di sé (Chen et al., 2022; Ingusci et al., 2023).

Sebbene gli studi nell'ambito siano ancora limitati, e in letteratura il Life Crafting sia stato esplorato ad esempio come metodo per migliorare il rendimento accademico degli studenti e delle studentesse e il loro benessere (Dekker et al., 2020), non vi sono studi che hanno esplorato il ruolo del Life Crafting nel personale docente della scuola. Una recente revisione della letteratura sul Life

Crafting (van Zyl et al., 2023) ha messo in evidenza che il Life-Crafting è un processo olistico e continuo di creazione proattiva di significato, bilanciando intenzionalmente le esigenze della vita con le risorse disponibili e alterando gli aspetti cognitivi, ambientali, di interesse, relazionali, di abilità e legati ai compiti della vita per promuovere la crescita e il benessere personale. Ciò fornisce una comprensione completa di come gli individui possono modellare attivamente la propria vita per promuovere esperienze più significative in diversi ambiti.

Sulla base delle premesse fin qui descritte, il presente studio preliminare intende quindi esplorare la relazione diretta tra la fiducia nelle potenzialità degli interventi didattici e le pratiche di inclusione messe in atto dai docenti di scuola secondaria di II grado. Intende, inoltre, verificare un eventuale effetto mediatore da parte della propensione dei docenti a riflettere attivamente sulle loro modalità di attribuzione di significati, ovvero il Life Crafting.

Basandosi sulla letteratura discussa, dunque, la prima ipotesi alla base del presente studio è stata formulata come segue:

Ipotesi 1 (H1). La fiducia nelle potenzialità degli interventi didattici ha un impatto positivo sulle pratiche di inclusione messe in atto dai docenti di scuola secondaria di II grado.

Sulla base del quadro emerso in letteratura, inoltre, si ipotizza, che esista una relazione significativa tra la fiducia nelle potenzialità degli interventi didattici, le pratiche di inclusione e il Life Crafting; in particolare l'ipotesi è la seguente:

Ipotesi 2 (H2). Il Life Crafting media la relazione tra la fiducia nelle potenzialità degli interventi didattici e nelle pratiche di inclusione messe in atto dai docenti di scuola secondaria di II grado.

Metodo

A seguire i paragrafi relativi ai partecipanti alla ricerca, gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati e la procedura impiegata per il loro utilizzo e infine le analisi dei dati svolte.

Partecipanti

La presente ricerca è un primo studio esplorativo pilota condotto nel periodo tra maggio e settembre 2023 su docenti che insegnano in due istituti tecnico-professionali del sud Italia. In particolare, i partecipanti allo studio sono 150 docenti, di cui l'83,2% di genere femminile, il 16,1% di genere maschile e l'0,7%

in transizione/indefinito. L'età dei soggetti va dai 26 ai 67 anni (media = 51.5 ± 9.81). La maggior parte dei partecipanti (66.2%) si è dichiarato coniugato/a o convivente, mentre i restanti si sono dichiarati celibi/nubili (25%) e Separato/a o Divorziato/a o Vedovo/a (8.8%). Gran parte dei soggetti (70.3%) ha figli e proviene dal Sud (96.3%), mentre i restanti dal Nord e dal Centro Italia (rispettivamente il 2.7% e l'1.3%). Il 45.6% dei rispondenti ha dichiarato di avere avuto accesso all'insegnamento, possedendo la laurea, il 19.5% tramite la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), il 17.4% tramite altro percorso, l'11.4% avendo frequentato il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) e il restante 6% tramite il Percorso Formativo 24 CFU.

Rispetto all'ambito lavorativo, il 78.5% è un docente di ruolo, l'8.1% è un docente in formazione, il 7.4% possiede un incarico annuale, il 3.4% svolge una supplenza temporanea e il 2.7% ha dichiarato di svolgere un altro ruolo. Tra tutti i docenti il 58.4% ha conseguito la specializzazione per il sostegno, il 36.9% non l'ha conseguita e il 4.7% è in fase di formazione per ottenerla. Il 43.6% dei docenti si occupa di materie umanistiche, il 22.8% di materie scientifiche, l'11.4% di lingue straniere, il 10.7% di sostegno, il 7.4% dell'ambito tecnico e il 4% di educazione motoria. La media degli anni lavorativi come docenti è pari a $20.3 (\pm 12.5)$.

Strumenti

Lo strumento di rilevazione è un questionario appositamente strutturato per le finalità della ricerca. Il questionario si compone di due sezioni. La prima contiene informazioni di carattere descrittivo e informazioni socio-demografiche quali: genere, età, stato civile, ruolo lavorativo, percorso formativo, posizione occupazionale, anni esperienza professionale, possesso di specializzazione, ambito disciplinare.

La seconda si compone di scale per l'esplorazione delle variabili oggetto di studio. Il questionario è stato digitalizzato per essere somministrato in modalità telematica mediante la piattaforma Qualtrics.

Le scale comprese nel questionario sono le seguenti:

Fiducia nelle potenzialità della didattica. Questo costrutto fa riferimento alla subscale elaborata da Ciani e Vannini (2017) appartenente alla scala rifiuto/adesione per l'ideologia delle doti naturali e conseguente fiducia/sfiducia nelle potenzialità degli interventi didattici (batteria DOTIDID-Alpha di Cronbach pari a .74). Tale subscale intende esplorare la percezione dei docenti rispetto al concetto di didattica come mezzo fondamentale per perseguire gli obiettivi di apprendimento. Gli item fanno riferimento alla conoscenza dei docenti rispetto ai punti di forza e alle aree di miglioramento degli allievi, ai loro bisogni e alla messa in atto di azioni didattiche volte al recupero delle difficoltà attraverso interventi intenzionali. La scala, nello specifico, si compone di 4 item e le risposte

si collocano su una scala Likert a 5 punti (da per niente d'accordo a totalmente d'accordo). Un esempio di item è: «Se un insegnante, fin dall'inizio dell'anno, si impegna a identificare i punti deboli e i punti forti delle conoscenze degli allievi, riesce certamente a recuperare gli allievi con lacune».

Inclusione. Questo costrutto è stato tratto dal volume di Perla (2013) e adattato per gli scopi della ricerca (Alpha di Cronbach pari a .70). Lo strumento è volto a esplorare la messa in atto dei docenti di pratiche di inclusione; la scala si compone di 4 item su una scala Likert a 5 punti (da per niente d'accordo a totalmente d'accordo). Un esempio di item è: «Faccio svolgere attività specifiche per «insegnare» le abilità sociali e di cooperazione in gruppo».

Life Crafting. Questo costrutto è stato tratto dallo studio condotto da Ingusci e colleghi (2023) e intende esplorare il modo in cui i docenti tendono a cercare attivamente fonti di significato nella loro vita o a mettere in atto consapevolmente sforzi per creare significato in diverse aree della vita (Alpha di Cronbach pari a .82). Tale scala si compone di 9 item su una scala Likert a 5 punti (da per niente d'accordo a totalmente d'accordo). Un esempio di item è: «Penso a come le mie azioni influiscano positivamente sulla mia comunità».

Procedura

Lo studio, prima di essere effettuato, è stato sottoposto e approvato dalla commissione etica dell'Università del Salento. I soggetti della ricerca sono stati reclutati grazie al coinvolgimento della dirigenza scolastica e alla divulgazione dell'indagine e delle sue finalità attraverso un'apposita circolare contenente i dettagli per partecipare, ovvero il QR-code e il link alla compilazione di un questionario informatizzato, adeguatamente preparato attraverso la piattaforma *Qualtrics*.

Prima di partecipare all'indagine, attraverso un'informativa, i docenti sono stati informati circa lo scopo, le procedure e gli esiti attesi. A ogni partecipante, è stato esplicitato il carattere volontario dell'indagine ed è stato comunicato che, in qualsiasi momento, potevano decidere di interrompere la loro partecipazione; inoltre è stato specificato che i dati sarebbero stati raccolti ed elaborati in forma aggregata e confidenziale. Per poter partecipare alla ricerca, i docenti hanno espresso il loro consenso informato in formato digitale.

La compilazione del questionario self-report ha richiesto circa 15 minuti.

Analisi dei dati

I dati raccolti tramite le suddette scale di misura sono stati sottoposti a delle analisi, suddivisibili in due fasi:

1. *Prima fase.* Mediante l'Analisi delle Componenti Principali (ACP) sono state evidenziate le componenti che costituiranno le variabili del modello teorico

(Fiducia nelle potenzialità della didattica, Life Crafting e Inclusione). L'ACP è una tecnica statistica multivariata che ha l'obiettivo di ottenere un insieme ridotto di variabili ortogonali (q) a partire da un set maggiore di variabili numeriche correlate originarie (p), combinando linearmente in maniera appropriata le variabili originarie. La potenza informativa di una componente è definita dalla sua variabilità ed è quantificata principalmente con l'indice statistico della varianza. Quindi, le componenti vengono espresse in funzione delle variabili originarie mediante una combinazione lineare di cui si dovrà massimizzare la varianza. I criteri utilizzati a supporto della scelta del numero di componenti sono quello di stabilire una soglia minima sulla quota di varianza spiegata da un gruppo di componenti ($> 70\%$) e la regola di Keiser, secondo cui si scelgono le componenti che hanno autovalori maggiori di 1 (Greenacre et al., 2022; Jolliffe & Cadima, 2016; Kaiser, 1958).

2. *Seconda fase.* Attraverso la *Confirmatory Composite Analysis* basata sul *Partial Least Squares* (CCA-PLS) è stato valutato il modello di misurazione (Ciavolino et al., 2022; Ferrante et al., 2022; Hair Jr et al., 2020; Sarstedt et al., 2019; Schuberth et al., 2018). La CCA-PLS (o *Method of Confirming Measurement Quality-MCMQ*) è una tecnica statistica che si compone di più passaggi utile a confermare modelli di misurazione riflessivi e formativi inseriti all'interno di una rete nomologica. La valutazione del modello segue principalmente 3 step:

Step 1. Valutazione del modello di misurazione con costrutti di ordine inferiore: questo step include la valutazione di diversi indici, ovvero i loading degli indicatori (tra .40 e .70; Hulland, 1999) e la loro significatività mediante la procedura bootstrap (Hair et al., 2012); l'Alpha di Cronbach e la Composite Reliability ($> .70$) che misurano la Consistenza Interna; la Varianza Estratta media-AVE ($> .500$) che misura la Validità Convergente; la *heterotrait-monotrait ratio* delle correlazioni-HTMT ($< .85$) che misura la validità discriminante.

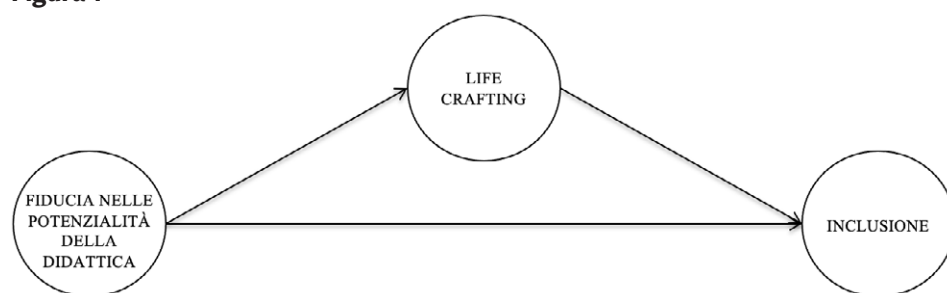
Step 2. Valutazione del modello di misurazione con costrutti di ordine superiore: tale step comprende la valutazione della Consistenza Interna tramite l'Alpha di Cronbach; la valutazione dei *loadings* dei costrutti di ordine inferiore e la rispettiva significatività tramite la procedura bootstrap.

Step 3. Risultati della valutazione del modello strutturale e del modello di mediazione: il modello strutturale è formato dalle relazioni tra costrutti latenti e la sua valutazione ha come finalità quella di esaminare le capacità predittive del modello e le relazioni tra costrutti. A tal fine sono valutate le stime dei *loadings* tra le variabili latenti e il coefficiente R^2 delle variabili latenti endogene (i valori di 0.75, 0.50 e 0.25 sono considerati sostanziali, moderati e deboli per l' R^2). Inoltre, l'ultimo step di analisi prevede l'assessment dell'effetto di mediazione della variabile Life Crafting sulla relazione diretta tra Fiducia nella Potenzialità della didattica e Inclusione, valutando sia gli effetti diretti che quelli indiretti con i relativi intervalli di confidenza.

Il modello di mediazione di ordine superiore teorico, supportato da una base teorica esposta precedentemente, è riportato nella Figura 1. Secondo tale modello, vi è una relazione diretta tra le variabili di primo ordine Fiducia nella potenzialità (FID_POT) e Inclusione (INC), mediata dalla variabile di secondo ordine Life Crafting (LIF_CRA). Le relazioni che intercorrono tra gli item e le variabili di primo ordine, così come quelle tra le variabili di primo e secondo ordine, sono riflesse. Nello specifico:

- la variabile esogena di primo ordine FID_POT è misurata dai suoi quattro indicatori;
- la variabile endogena di primo ordine INC è misurata dai suoi quattro indicatori;
- la variabile di mediazione di secondo ordine LIF_CRA è misurata da tre variabili di primo ordine, chiamate Cognitive Crafting (CO_CR), Seeking Challenges (SE_CH) e Seeking Social Support (SE_SS).

Figura 1



Modello di mediazione ipotizzato.

Risultati

I risultati di ciascuna fase verranno riportati di seguito, ovvero relativi alla ACP, CCA-PLS e modello PLS-SEM di mediazione di ordine superiore.

Risultati ACP: Questa analisi è stata eseguita su ciascuna scala di misura al fine di individuare le componenti sottostanti, ovvero le variabili latenti di primo e secondo ordine del modello di mediazione. Nello specifico:

- il costrutto Fiducia nelle Potenzialità (FID_POT) rivela una singola componente su cui saturano i quattro item FID_POT_1/2/3/4 (Tabella 1), come dimostrano anche i primi due autovalori (pari a 2.25 e .81);
- il costrutto Inclusione (INC) rivela una singola componente su cui saturano i quattro item INC_1/2/3/5 (Tabella 2), come dimostrano anche i primi due autovalori (uguali a 2.17 e .82);

- il costruito Life Crafting (LIF_CRA) rivela tre componenti (Cognitive Crafting – CO_CR, Seeking Social Support – SE_SS e Seeking Challenges – SE_CH) (Tabella 3) su cui saturano i seguenti set di item: CO_CR_1/2/3, SE_SS_1/2/3 e SE_CH_1/2/3, come rivelano i primi tre autovalori (pari a 2.40, 2.00 e 1.91).

Tabella 1

Risultati PCA sulla scala FID_POT

Item	Componente	Unicità
FID_POT_1	.74	.46
FID_POT_2	.82	.33
FID_POT_3	.76	.42
FID_POT_4	.68	.54

Tabella 2

Risultati PCA sulla scala INC

Item	Componente	Unicità
INC_1	.83	.31
INC_2	.82	.32
INC_3	.71	.50
INC_5	.55	.70

Secondo i risultati ACP, le variabili che comporranno il modello di mediazione saranno ξ^1_{FIDPOT} per la Fiducia nella Potenzialità, ξ^1_{INC} per l'Inclusione, ξ^1_{LIFCRA} per il Life Crafting, con i tre fattori sottostanti ξ^1_{COCR} , ξ^1_{SES} e ξ^1_{SECH} rispettivamente per il Cognitive Crafting, il Seeking Social Support e il Seeking Challenges.

1. Risultati CCA-PLS:

Step 1. Risultati della valutazione del modello di misurazione con costrutti di ordine inferiore: i loading degli indicatori sono tutti compresi tra .40 e .70 e sono tutti significativi, poiché non è presente lo 0 all'interno degli intervalli di confidenza (Tabella 4); la consistenza interna risulta buona in quanto l'Alpha di Cronbach e la Composite Reliability di ciascuna variabile sono superiori o pari alla soglia

prestabilita di .70; inoltre, la validità convergente di tutti i costrutti, misurata mediante l'AVE, risulta soddisfacente in quanto è superiore alla soglia di .50 (Tabella 5); infine, la validità discriminante risulta buona perché l'HTMT di ciascun costrutto risulta essere minore della soglia prestabilita di .85) (Tabella 6).

Tabella 3

Risultati PCA sulla scala LIF_CRA

Item	Componente 1	Componente 2	Componente 3	Unicità
CO_CR_1	.77			.37
CO_CR_2	.84			.21
CO_CR_3	.88			.15
SE_SS_1		.61		.43
SE_SS_2		.90		.17
SE_SS_3		.80		.28
SE_CH_1			.62	.52
SE_CH_2			.83	.27
SE_CH_3			.81	.28

Tabella 4

Risultati loading degli indicatori e relativi intervalli di confidenza

	Campio- ne origi- nario	Media del campione	Devia- zione standard	Statistiche- t	Valori- p	5.0 %	95.0 %
FID_POT_1 ← Fid. pot.	.74	.74	.06	13.57	.00	.64	.82
FID_POT_2 ← Fid. pot.	.77	.77	.06	13.86	.00	.67	.84
FID_POT_3 ← Fid. pot.	.76	.76	.06	13.12	.00	.65	.83
FID_POT_4 ← Fid. pot.	.72	.71	.05	13.42	.00	.62	.79
INC_1 ← Inclusione	.81	.80	.05	16.87	.00	.71	.87

INC_2 ← Inclusione	.80	.78	.07	11.37	.00	.66	.87
INC_3 ← Inclusione	.74	.73	.07	10.58	.00	.60	.82
INC_5 ← Inclusione	.55	.55	.11	5.26	.00	.37	.70
LIF_CRA_1 ← CO_CR	.80	.80	.07	11.38	.00	.66	.89
LIF_CRA_2 ← CO_CR	.91	.91	.02	44.56	.00	.87	.94
LIF_CRA_3 ← CO_CR	.93	.93	.01	70.62	.00	.91	.95
LIF_CRA_4 ← SE_SS	.83	.83	.04	22.77	.00	.78	.89
LIF_CRA_5 ← SE_SS	.81	.80	.07	11.43	.00	.68	.88
LIF_CRA_6 ← SE_SS	.80	.78	.08	9.94	.00	.65	.87
LIF_CRA_7 ← SE_CH	.72	.71	.06	11.81	.00	.60	.80
LIF_CRA_8 ← SE_CH	.80	.79	.05	15.40	.00	.70	.87
LIF_CRA_9 ← SE_CH	.86	.86	.02	39.28	.00	.82	.89

Tabella 5

Risultati Alpha di Cronbach, Rho a, Rho c e AVE

	Alfa di Cronbach	Rho_a	Rho_c	AVE
CO_CR	.86	.87	.91	.78
SE_CH	.70	.71	.83	.63
SE_SS	.75	.77	.85	.66
Fid. pot.	.74	.74	.84	.56
Inclusione	.70	.72	.82	.53

Tabella 6

Risultati HTMT

	Fid. pot.	Inclusione	SE_CH	SE_SS	CO_CR
Fid. pot.					
Inclusione	.55				
SE_CH	.33	.26			
SE_SS	.28	.18	.33		
CO_CR	.36	.36	.61	.54	

Step 2. Risultati della valutazione del modello di misurazione con costrutti di ordine superiore: i seguenti risultati sono relativi all'unica variabile di ordine superiore «Life Crafting» presente nel modello considerato. La sua consistenza interna è buona e pari a .82, superiore alla soglia imposta di .70 relativa all'Alpha di Cronbach; la sua validità convergente è buona, misurata mediante la Varianza Estratta Media, supera la soglia di .50 ed è pari a .60.

Step 3. Risultati della valutazione del modello strutturale e del modello di mediazione: come specificato sopra, il modello strutturale è formato dalle relazioni tra costrutti latenti e la sua valutazione ha come finalità quella di esaminare le capacità predittive del modello e le relazioni tra costrutti. La struttura del modello oggetto di studio rispecchia quella di un modello di moderazione parziale. Nello specifico, i costrutti FID_POT e INC sono legati da un effetto diretto pari a .35, mentre l'effetto indiretto tra i due costrutti (tramite il costrutto mediatore LIF_CRA) può essere calcolato come il prodotto dei due effetti ($.31 \cdot .16$) ed è pari a .051. L'effetto totale è pari a .40, ottenuto con la somma dell'effetto diretto e indiretto. Nelle tabelle 7 e 8 verranno riportati gli effetti totali e indiretti con i relativi intervalli di confidenza. Questo tipo di risultato suggerisce che la relazione diretta tra il costrutto FID_POT e INC è parzialmente mediata dal costrutto LIF_CRA.

Inoltre, il coefficiente R^2 dell'unica variabile latente endogena INC è pari a .20 e, sebbene sia statisticamente basso, tale valore risulta idoneo nel campo delle scienze umane e sociali. Molti modelli di ricerca in tale settore non hanno la finalità di prevedere il comportamento umano, ma di valutare il potenziale effetto significativo sulla variabile dipendente da parte di specifici predittori o variabili esplicative (Ozili, 2023). Quindi, essendo l'indice in questione superiore alla soglia minima accettabile del 10% ed essendo statisticamente significativa la variabile predittiva/esplicativa FID_POT, l' R^2 risulta più che buono. Infine, il coefficiente Q^2 di ciascuna variabile latente risulta superiore alla soglia minima pari a 0, suggerendo che il modello ha rilevanza predittiva per un certo costrutto endogeno.

Di seguito, verrà riportato il diagramma del modello di mediazione di ordine superiore PLS-SEM (Figura 2).

Tabella 7

Effetti totali e relativi intervalli di confidenza

	Campio- ne origi- nario	Media del campione	Deviazio- ne stan- dard	Statisti- che-t	Valori- p	5.0 %	95.0 %
Fid. pot. → CO_CR	.28	.29	.11	2.64	.00	.11	.46
Fid. pot. → Inclusione	.40	.42	.06	6.50	.000	.31	.52
Fid. pot. → Life Crafting	.31	.32	.12	2.63	.00	.12	.51
Fid. pot. → SE_CH	.23	.23	.09	2.58	.00	.09	.38
Fid. pot. → SE_SS	.22	.23	.08	2.68	.00	.09	.36
Life Crafting → Inclusione	.17	.17	.09	1.78	.04	.0	.31
Life Crafting → CO_CR	.88	.89	.02	40.54	.00	.85	.92
Life Crafting → SE_CH	.72	.72	.05	13.53	.00	.63	.80
Life Crafting → SE_SS	.71	.71	.07	9.99	.00	.57	.81

Tabella 8

Effetti indiretti e relativi intervalli di confidenza

	Campio- ne origi- nario	Media del campione	Deviazio- ne stan- dard	Statisti- che-t	Valori- p	5.0 %	95.0 %
Fid. pot. → CO_CR	.28	.29	.11	2.64	.00	.11	.46
Fid. pot. → Inclusione	.05	.05	.04	1.42	.08	.00	.12
Fid. pot. → SE_CH	.23	.23	.09	2.58	.00	.09	.38

Fid. pot. → SE_SS	.22	.23	.08	2.68	.00	.09	.36
Fid. pot. → Life Crafting → CO_CR	.28	.29	.11	2.64	.00	.11	.46
Fid. pot. → Life Crafting → Inclusione	.05	.05	.04	1.42	.08	.00	.12
Fid. pot. → Life Crafting → SE_CH	.23	.23	.09	2.58	.00	.09	.38
Fid. pot. → Life Crafting → SE_SS	.22	.23	.08	2.68	.00	.09	.36

Figura 2

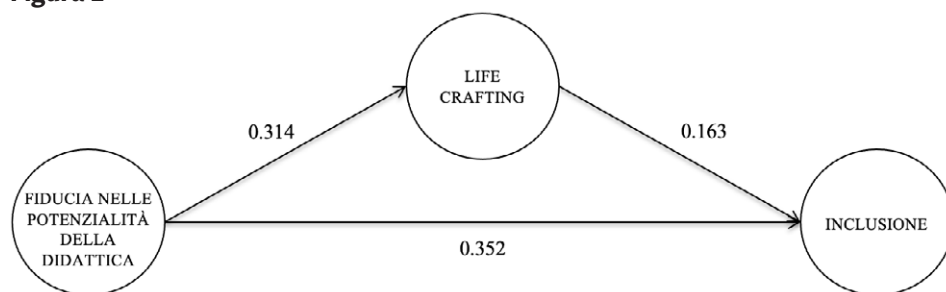


Diagramma modello di mediazione con relativi coefficienti.

Discussione

La ricerca ha avuto lo scopo di esplorare innanzitutto la relazione diretta tra la fiducia nelle potenzialità della didattica e le pratiche di inclusione adoperate dai docenti di scuola secondaria di II grado. Tale relazione, come emerge dai risultati delle analisi condotte, è risultata significativa. Inoltre, il presente studio si è focalizzato sull'esplorazione del possibile ruolo svolto dal nuovo costrutto delineato in letteratura ovvero il Life Crafting. Come dimostrato dai risultati preliminari, il Life Crafting svolge una funzione mediatrice parziale tra i due costrutti precedentemente citati.

Pertanto, si può dedurre che i risultati ottenuti hanno confermato le due ipotesi definite in partenza. In altre parole, la relazione positiva tra fiducia nelle potenzialità della didattica e nelle pratiche di inclusione messe in atto dai

docenti è presente e significativamente rilevante, vale a dire che i docenti che hanno fiducia nelle potenzialità di sviluppo della didattica sono più propensi a sviluppare pratiche di inclusione; questa relazione sembra essere rafforzata dal Life Crafting. Da ciò si deduce che l'introduzione di una dimensione di carattere psicologico implementa la relazione didattica diretta già performante nell'ambito dell'educazione.

Al fine di evitare generalizzazioni inappropriate, è necessario porre attenzione sui limiti della ricerca e sui possibili sviluppi futuri.

In primo luogo, tenendo conto della natura esplorativa di tale studio, i partecipanti appaiono sbilanciati rispetto al genere e appartengono a due istituti tecnici professionali. Inoltre la tipologia di strumento impiegato, ovvero un questionario self-report somministrato digitalmente, può produrre degli effetti di distorsione legati alla desiderabilità sociale delle risposte.

Studi futuri potrebbero esplorare meglio eventuali differenze di genere e/o confermare che tale sbilanciamento è dovuto in prevalenza dalla preponderanza, ancora attuale, del genere femminile nelle professioni legate all'ambito educativo (Drudy, 2013).

Studi futuri dovrebbero ampliare il numero di partecipanti e coinvolgere più istituti scolastici; potrebbero essere condotte analisi multi-gruppo.

Negli studi futuri, inoltre, il questionario potrà essere implementato con delle domande a risposta aperta che favoriscono una maggiore partecipazione attiva e consapevole degli insegnanti verso un cambiamento che coinvolge gli stessi e gli studenti in un'ottica inclusiva. Ricerche future potrebbero utilizzare eventuali focus group per esplorare, dal punto di vista qualitativo, i costrutti esplorati nel presente lavoro.

Nonostante i limiti citati, il lavoro offre diversi spunti e implicazioni per la pratica educativa.

In primis, evidenzia la necessità di lavorare sulle convinzioni e sulle risorse personali degli stessi docenti, come il Life Crafting, considerando l'impatto positivo nel favorire processi che possono incidere sulla reale inclusione di tutti gli studenti e le studentesse.

Questo sostiene la necessità di ripensare e supportare la definizione di nuovi percorsi e azioni formative rivolte ai docenti al fine di migliorare la qualità dei servizi offerti dalla scuola. Allo stesso tempo, lo studio apre un interessante varco di riflessione sulle possibili triangolazioni tra Life Crafting, esperienze didattico-professionali e percezioni emotive dei docenti. Negli ultimi anni, un rinnovato interesse per le emozioni a scuola ha portato la recente ricerca ad esplorare le emozioni degli insegnanti (Cunti & Priore, 2019; Dato, 2019; Fiorucci, 2022; Morganti, 2018), situandole precisamente nel vivo del rapporto formativo e del ruolo professionale. Questa prospettiva guarda alla risonanza emotiva non più come un elemento di interferenza, ma come una possibilità per promuovere benessere e

cambiamento professionale (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014); essa sollecita a investire su percorsi di abilitazione, di specializzazione e di aggiornamento professionale orientati a lavorare sui vissuti emotivi, a promuovere nei docenti l'assunzione di un atteggiamento autoriflessivo, a vivere l'agire professionale con maggiore consapevolezza, autoregolazione e positività. Quest'ottica dovrebbe ancor di più concretizzarsi in quella relazione di cura che implica l'attivazione di un sostegno educativo e didattico rivolto agli studenti che presentano un certo grado di svantaggio, di disabilità, di vulnerabilità.

La scuola certamente può contribuire alla strutturazione di percorsi scolastici e sociali orientanti e orientati, possibilmente a misura di ogni singolo studente o studentessa e dei suoi bisogni. Le pratiche educative, come testimoniano alcuni studi, sono influenzate dalle opinioni dei docenti anche rispetto ai temi legati alla disabilità (Jordan et al., 2009; Pinnelli & Fiorucci, 2019).

Pertanto, è importante agire prima di tutto sui docenti ovvero coloro che possono innovare i sistemi. Ad esempio, gli interventi formativi di Life Crafting (Chen et al., 2022; Ingusci et al., 2023) potrebbero offrire agli insegnanti l'opportunità di riscoprire il significato della vita, di cercare sfide e accumulare le risorse necessarie per promuovere la crescita e lo sviluppo personale anche dei propri studenti in modo indistinto.

Questa azione può avere un impatto positivo sulle pratiche didattiche inclusive intraprese nei contesti scolastici ma può essere importante anche a livello personale e sociale poiché funge da fattore protettivo dello stress e può favorire la messa in atto di buone prassi che possono diventare patrimonio collettivo da condividere con i docenti neofiti fino a diventare una pratica diffusa nei contesti scolastici.

Data la rilevanza per gli studenti di elaborare un proprio progetto personale di vita che si consolidi progressivamente attraverso percorsi specifici, il sistema di istruzione e formazione può tenere conto dei fattori che incidono sulla predisposizione da parte dei docenti a considerare alcuni aspetti piuttosto che altri e conseguentemente a mettere in atto determinate pratiche inclusive. Diventa necessario pensare a itinerari attraverso cui l'intervento educativo possa generare dei contesti inclusivi e di equità, opportunità per garantire a chiunque, indipendentemente dalla sua condizione, di conseguire il massimo sviluppo delle sue potenzialità.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sabatano, F., & Capodanno, F. (2023). Scelgo dunque sono. Orientamento, scelta e agentività. *Nuova Secondaria*, 6, 169-180. <https://hdl.handle.net/11386/4816171>.
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in*

- Special Educational Needs*, 19, 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>.
- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2008). *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*. Erickson.
- Canevaro, A., Zoffoli, R., Callegari, L., & Gianni, M. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Erickson.
- Chen, S., van der Meij, L., van Zyl, L. E., & Demerouti, E. (2022). The Life Crafting Scale: Development and validation of a multi-dimensional meaning-making measure. *Frontiers in Psychology*, 13, 795686. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.795686>.
- Chiaro, M. (2016). Teachers' training and the use of educational technologies: Research results. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 35-51. <https://doi.org/10.13128/formare-19116>
- Ciani, A., & Vannini, I. (2017). Equità e didattica: Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *Cadmo: Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, 2, 5-32. <https://doi.org/10.3280/CAD2017-002003>
- Ciavolino, E., Ferrante, L., Sternativo, G. A., Cheah, J. H., Rollo, S., Marinaci, T., & Venuleo, C. (2022). A confirmatory composite analysis for the Italian validation of the interactions anxiousness scale: A higher-order version. *Behaviormetrika*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s41237-021-00151-x>.
- Cunti, A., & Priore, A. (2019). Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente. *Pedagogia oggi*, 17(1), 525-540. <https://doi.org/10.7346/PO-012019-35>.
- Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Progedit.
- Dekker, I., De Jong, E. M., Schippers, M. C., De Bruijn-Smolanders, M., Alexiou, A., & Giesbers, B. (2020). Optimizing students' mental health and academic performance: AI-enhanced life crafting. *Frontiers in Psychology*, 11, 1063. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01063>.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609-2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>.
- Drudy, S. (2013). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. In R. Deirdre & V. Maryann, *Gender Balance and Gender Bias in Education* (1st ed., pp. 6-20). Routledge.
- Ferrante, L., Venuleo, C., Sternativo, G. A., Rollo, S., Cheah, J. H., Salvatore, S., & Ciavolino, E. (2022). Relationship between view of context, psychosocial malaise, and problematic internet use: Mediation analysis using partial least squares structural equation modelling. *BJPsych Open*, 8(4), e121. <https://doi.org/10.1192/bjo.2022.517>.
- 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. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>.
- Fiorucci, A. (2022). Le emozioni e le sensazioni disabilitanti dei futuri docenti di sostegno: Esiti di una indagine sui fattori emotivo-relazionali coinvolti nella percezione delle disabilità sensoriali. *Q-Times Webmagazine*, 2, 233-248.
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: Una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 19(1), 68-80. <https://doi.org/10.14605/ISS1912009>
- Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, 62(3), 249-265.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increa-

- ing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>.
- Forsyth, P. B., & Adams, C. M. (2014). Organizational predictability, the school principal, and achievement. *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*, 83-98. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_4.
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis-Rivista Semestrale per le Professioni Educative*, 1, 048-056.
- Greenacre, M., Groenen, P. J., Hastie, T., d'Enza, A. I., Markos, A., & Tuzhilina, E. (2022). Principal component analysis. *Nature Reviews Methods Primers*, 2(1), 100. <https://doi.org/10.1038/s43586-022-00184-w>.
- Hair Jr, J. F., Howard, M. C., & Nitzl, C. (2020). Assessing measurement model quality in PLS-SEM using confirmatory composite analysis. *Journal of Business Research*, 109, 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.069>.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, 20(2), 195-204. DOI: 10.1002/(sici)1097-0266(199902)20:2<195::aid-smj13>3.0.co;2-7.
- Ingucci, E., Angelelli, M., Sternativo, G. A., Catalano, A. A., De Carlo, E., Cortese, C. G., ... & Ciavolino, E. (2023). A higher-order life crafting scale validation using PLS-CCA: The Italian version. *Behaviormetrika*, 1-29. <https://doi.org/10.1007/s41237-023-00209-y>.
- Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S., & Li, X. (2019). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642402>.
- Jolliffe, I. T., & Cadima, J. (2016). Principal component analysis: A review and recent developments. *Philosophical transactions of the royal society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 374(2065), 20150202. <https://doi.org/10.1098/rsta.2015.0202>.
- Jordan, A., Schwartz E., & McGhie-Richmond D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. In *Teaching and teacher education* (Vol. 25, Issue 4, pp. 535-543). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), 187-200.
- Maggioni, L., & Parkinson, M. M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*, 20, 445-461. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9081-8>.
- McKellar, S. E., Cortina, K. S., & Ryan, A. M. (2020). Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the Classroom Assessment Scoring System. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102936. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936>.
- Morganti, A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Carocci.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: Fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & insegnamento*, 14(3), 277-286. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2058>.
- Ozili, P. K. (2023). The acceptable R-square in empirical modelling for social science research. In Saliya, C. A. (Eds.), *Social research methodology and publishing results: A guide to non-native english speakers* (pp. 134-143). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6859-3.ch009>.
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>.
- Pavone, M., Arengi, A., Borroni, E., Ferrucci, F., Genovese, E., & Pepino, A. (2022). *Un ponte*

- tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente. FrancoAngeli.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Per una didattica dell'inclusione a Scuola: orientamenti per l'azione, 34, 19-59. ISBN 978-88-6760-185-1.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(1), 538-556. <https://doi.org/10.30557/MT0008>.
- Sarstedt, M., Hair Jr, J. F., Cheah, J. H., Becker, J. M., & Ringle, C. M. (2019). How to specify, estimate, and validate higher-order constructs in PLS-SEM. *Australasian marketing journal*, 27(3), 197-211. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2019.05.003>.
- Schippers, M. C., & Ziegler, N. (2019). Life crafting as a way to find purpose and meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 10, 2778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02778>.
- Schuberth, F., Henseler, J., & Dijkstra, T. K. (2018). Confirmatory composite analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 2541. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02541>.
- Schwab, S., & H Alnahdi, G. (2020). Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321-330. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>.
- Sebastian, J., Allensworth, E., Wiedermann, W., Hochbein, C., & Cunningham, M. (2019). Principal leadership and school performance: An examination of instructional leadership organizational management. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 591-613. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1513151>.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>.
- SIPES (2023). *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi. Un'indagine della SiPeS*. FrancoAngeli.
- Steger, M. F., Shim, Y., Barenz, J., & Shin, J. Y. (2014). Through the windows of the soul: A pilot study using photography to enhance meaning in life. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(1), 27-30. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2013.11.002>.
- Sun, J., Zhang, R., & Forsyth, P. B. (2023). The effects of teacher trust on student learning and the malleability of teacher trust to school leadership: A 35-year meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 744-810. <https://doi.org/10.1177/0013161X23118366>
- United Nations. (2006). «Convention on the rights of persons with disabilities». United Nations. Retrieved 15 Dicembre 2023. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/con_voptprot-e.PDF
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-127. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- van Zyl, L. E., Custers, N. C., Dik, B. J., van der Vaart, L., & Klibert, J. (2023). The Holistic Life-Crafting Model: A systematic literature review of meaning-making behaviors. *Frontiers in Psychology*, 14, 1271188. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1271188>.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. FrancoAngeli.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2008). Put understanding first. *Educational Leadership*, 65(8), 36.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>.

- Wladis, C., Offenholley, K., Lee, J. K., Dawes, D., & Licwinko, S. (2017). *A review of research on teacher beliefs and practices*. In *Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education CERME 10* (Vol. 38, No. 1, pp. 47-65).
- Woodcock, S., Gibbs, K., Hitches, E., & Regan, C. (2023). Investigating teachers' beliefs in inclusive education and their levels of teacher self-efficacy: Are teachers constrained in their capacity to implement inclusive teaching practices? *Education Sciences, 13*(3), 280. <https://doi.org/10.3390/educsci13030280>.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>