

# Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione

Paola Aiello<sup>1</sup>

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università di Salerno

Umesh Sharma<sup>2</sup>

Professore Associato e Coordinatore dei corsi di Special Education presso la Facoltà di Educazione della Monash University di Melbourne

Dimiter M. Dimitrov<sup>3</sup>

Professore Emerito presso la George Mason University

Diana Carmela Di Gennaro<sup>4</sup>

Dottoranda di ricerca in «Metodologia della ricerca educativa e della ricerca formativa» presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università di Salerno

Erika Marie Pace<sup>5</sup>

Dottoranda di ricerca in «Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione» presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università di Salerno

Iolanda Zollo<sup>6</sup>

Dottoranda di ricerca in «Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione» presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università di Salerno

Maurizio Sibilio<sup>7</sup>

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università di Salerno

## Sommario

I recenti sviluppi delle politiche e delle pratiche educative a livello internazionale hanno fatto emergere la necessità di una formazione docente, iniziale e in servizio, focalizzata sulle competenze fondamentali per la promozione di pratiche inclusive. Tra i fattori ritenuti determinanti per l'adozione di un approccio inclusivo, sostenibile e di qualità, la ricerca scientifica nazionale e internazionale, in ambito educativo e nel settore delle scienze umane e sociali, ha posto l'attenzione su tre aspetti fortemente correlati: 1. il costrutto dell'efficacia degli insegnanti (*teacher efficacy*), determinato da fattori intrinseci

<sup>1</sup> Autore.

<sup>2</sup> Coautore.

<sup>3</sup> Autore del paragrafo relativo all'analisi statistica dei dati.

<sup>4</sup> Ha collaborato alla parte del lavoro relativa ai risultati e alle discussioni.

<sup>5</sup> Ha collaborato alla raccolta della letteratura scientifica propedeutica alla realizzazione del quadro teorico.

<sup>6</sup> Ha collaborato alla realizzazione del quadro metodologico.

<sup>7</sup> Coautore e coordinatore scientifico del lavoro di ricerca.

e estrinseci all'interno di uno specifico contesto culturale; 2. il concetto di *habitus*, che prende in considerazione il processo di inculturazione; 3. l'atteggiamento dei docenti verso l'inclusione, influenzato da credenze, opinioni e preoccupazioni. Partendo da questo quadro teorico, il lavoro di ricerca mira a indagare il livello di efficacia dei docenti di quattro province campane per la realizzazione di una didattica inclusiva in relazione alle loro opinioni, ai loro atteggiamenti e alle loro preoccupazioni verso l'inclusione. I risultati hanno dimostrato una correlazione positiva tra il livello di *teacher efficacy* e gli atteggiamenti verso l'inclusione, sebbene ciò non risolva le preoccupazioni relative all'effettiva implementazione di un approccio inclusivo.

## Introduzione

Una prospettiva dell'inclusione come azione condivisa (Booth, 2011), volta a valorizzare la tolleranza, le differenze soggettive e l'equità, evidenzia la necessità di uno sviluppo professionale e di una progettazione educativa (Darlington, 2003; EADSNE, 2009; Booth, 2011) che favoriscano e siano favorite da un cambiamento culturale.

A tale proposito, il livello identitario della cultura italiana si è espresso a pieno nelle scelte educative che, negli ultimi quarant'anni, hanno operato in favore dell'integrazione degli alunni con disabilità nei contesti scolastici ordinari, stimolando un costante approccio euristico orientato all'identificazione delle modalità più efficaci per elevare la qualità dei percorsi educativi attraverso forme di individualizzazione e di personalizzazione dell'insegnamento che hanno reificato l'idea di una scuola in cui è possibile offrire pari opportunità formative a tutti e ciascuno (Aiello, Corona e Sibilio, 2014).

Attualmente, la tendenza ad assumere come nuovo paradigma di riferimento l'inclusione presuppone una svolta culturale il cui senso si esprime in un agire didattico-educativo che non può prescindere da rinnovati valori e linguaggi, da nuove conoscenze e credenze, che siano la rappresentazione simbolica della semantica che veicolano.

Il concetto di *habitus*, coniato da Bourdieu (1972; 1977), può essere uno degli strumenti più utili per esaminare le basi generative di una cultura dell'inclusione, in quanto costituisce un costrutto teorico in grado di far luce sulla relazione dialettica tra le strutture sociali oggettive e l'agentività soggettiva umana (Grenfell, 1996; lisahunter, Smith e Emerald, 2015). Nella sua teoria della pratica, Bourdieu (1990) suggerisce che gli individui internalizzano inconsapevolmente un *habitus* culturale, sul quale essi formano disposizioni ad agire e interpretano le loro esperienze in determinati modi. In altre parole:

l'*habitus* è la mediazione universalizzante che fa sì che le pratiche senza ragione esplicita e senza intenzione significativa di un singolo agente siano comunque «sensate», «ragionevoli» e oggettivamente orchestrate: la parte delle pratiche che resta oscura agli occhi dei loro stessi produttori è l'aspetto attraverso cui esse sono oggettivamente adattate alle altre pratiche e alle strutture del cui principio di produzione sono esse stesse il prodotto. (Bourdieu, 2003, p. 222)

In questa proposta, quindi, l'*habitus* si configura come un sistema di disposizioni che, integrando la dimensione esperienziale, costituisce una matrice di percezioni, inclinazioni e azioni, rendendo possibile lo svolgimento di compiti differenziati sulla base di schemi che consentono di risolvere situazioni problematiche analoghe (Bourdieu, 1972).

Partendo da tale riflessione, Perrenoud (2010) ha sottolineato il ruolo fondamentale che le concezioni, gli schemi, le routine assumono nella pratica professionale, traducendosi continuamente in specifici comportamenti di risposta a determinati stimoli contestuali (Magnoler, 2011). In tal senso, la costituzione dell'*habitus* identitario si inserisce nel processo di inculturazione, intesa come assunzione, da parte del soggetto, di codici, di comportamenti e di valori comuni ai membri di una determinata società (Redfield, Linton e Herskovits, 1936). Come risultato dell'inculturazione, gli individui interiorizzano, dunque, un sistema sociale incorporandolo, per cui il corpo acquisisce determinate «tecniche» e, oltre a essere oggetto di una manipolazione culturale, diventa soggetto attivo nel plasmare la realtà circostante e le esperienze vissute (Mauss, 1965 [1936]; Csordas, 1990; 1999). Il concetto di *habitus* riflette, pertanto, il senso dell'agire di un individuo e, nel caso specifico del docente, esprime un agire didattico orientato a fronteggiare la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento. Bisogna, pertanto,

porre al centro la relazione tra il proprio vissuto e i processi di conoscenza, tra i problemi che si vivono e le strategie di soluzione. Il processo formativo, più che richiedere l'apprendimento di conoscenze e procedure valide per il futuro, dovrebbe avviare alla padronanza delle competenze e allo sviluppo di un *habitus*, e in tale direzione sembrano essere utili pratiche quali lo sperimentare nel presente e l'affrontare situazioni problematiche connesse con il proprio vissuto. (Rossi, 2011, p. 127)

Dal momento che le credenze e i valori impliciti hanno una ricaduta più forte sull'agire didattico rispetto alle teorie esplicite (Perla, 2010), si rivela necessario che tutti i docenti coinvolti in percorsi educativi inclusivi diano un nuovo senso al proprio agire didattico, attraverso una riflessione sulle proprie opinioni, sulle proprie preoccupazioni

e, appunto, sulle proprie credenze e sui propri valori; tutti questi fattori formano gli atteggiamenti e sviluppano il senso di efficacia per l'implementazione di una didattica inclusiva (Miller e McCoy, 2000; Sharma et al., 2008; Forlin, 2010; Woodcock, Hemmings e Kay, 2012). Come affermano Avramidis e Norwich (2002), infatti, un elemento fondamentale per un approccio educativo che sia realmente inclusivo è rappresentato dall'insieme di questi aspetti che, quotidianamente, orientano l'agire didattico di ciascun docente.

Partendo da tali presupposti, il presente lavoro assume come cornice di riferimento la Teoria Socio-Cognitiva che comprende le riflessioni inerenti: 1. al costrutto dell'efficacia degli insegnanti (*teacher efficacy*); 2. all'*habitus*; 3. agli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione, ponendosi la finalità di indagare come queste variabili siano correlate al livello di efficacia dei docenti per una didattica inclusiva efficace e sostenibile. Nello specifico, gli obiettivi dell'indagine sono stati:

- fornire una versione tradotta e validata delle scale TEIP (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*) e SACIE-R (*Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised*) utilizzabili per ricerche future nell'ambito della formazione docente, al fine di promuovere una didattica inclusiva nei contesti italiani;
- indagare sui livelli di efficacia, sulle opinioni, sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni dei docenti e degli insegnanti di sostegno in servizio nelle scuole campane di ogni ordine e grado in merito a un approccio didattico inclusivo;
- esplorare le possibili correlazioni tra il livello di efficacia, le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti curricolari e degli insegnanti di sostegno in servizio nel primo e nel secondo ciclo di istruzione.

## Quadro teorico di riferimento

Al fine di comprendere i costrutti dell'agentività e della *teacher efficacy*, è necessario richiamare, seppur sinteticamente, l'approccio teorico che ha orientato il presente lavoro di ricerca, ovvero la Teoria Socio-Cognitiva proposta da Albert Bandura (1986). Quest'ultimo postula, in effetti, l'esistenza di un'interazione dinamica costante tra fattori personali (che includono credenze, percezioni e aspettative), comportamentali e ambientali, ipotizzando che il comportamento individuale determina ed è determinato da tale causazione triadica reciproca. In altre parole, questo «multi-directional model suggests that our agency results in future behaviour as a function of three interrelated forces: environmental influences, our behaviour, and internal personal factors such as cognitive, affective, and biological processes»<sup>8</sup> (Henson, 2001, p. 3). Pertanto, come affermato da Bandura, «persons are neither autonomous agents nor simply mechanical conveyers of animating environmental influences» e «any account of the determinants of human action must [...] include self-generated influences as a contributing factor»<sup>9</sup> (Bandura, 1989, p. 1175).

Allo stesso modo, da una prospettiva sociologica, anche la teoria della pratica di Bourdieu considera riduttivi gli approcci fondati sul dualismo mente-corpo (Bourdieu, 1984; Bandura, 1986) e, attraverso il costrutto di *habitus*, chiarisce come la pratica sia influenzata

da una cognizione incarnata che costituisce il prodotto di forze sociali; queste ultime risiedono al di fuori della consapevolezza cosciente e influenzano il modo di pensare, di agire e di comportarsi. Tale processo è condizionato dal tempo (Harker, 1984) e include sia le esperienze individuali che quelle collettive, producendo nuovi *habitus*, rimodellando le pratiche all'interno del contesto e viceversa. Questi elementi rappresentano le componenti essenziali dell'agentività umana (Bandura, 1986) in quanto influenzano la scelta di compiti, lo sforzo profuso per realizzarli e la persistenza nel tempo (Putnam, 2012); tutti aspetti fondamentali allorquando si opera in scenari complessi come i sistemi e i contesti inclusivi (Sibilio, 2014).

Secondo Bandura (1989), il costrutto dell'autoefficacia si rivela fondamentale per l'agentività (Bandura, 1977); un fattore cognitivo adottato anche dai modelli comportamentisti come la Teoria del Comportamento Pianificato (Ajzen e Fishbein, 1980) e il Modello Transteoretico (Prochaska, DiClemente e Norcross, 1992). L'autoefficacia si riferisce alla percezione che ciascuno ha delle proprie capacità nell'organizzare e nell'eseguire i percorsi di azione richiesti per il raggiungimento di un determinato scopo (Bandura, 1997). Ciò perché l'autoefficacia non dipende dalle competenze possedute, ma da «what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances»<sup>10</sup> (Bandura, 1986, p. 37) agendo sulle azioni attraverso processi motivazionali, cognitivi e affettivi (Bandura, 1989) come credenze e atteggiamenti.

L'atteggiamento è un costrutto ipotetico che può essere definito come «a disposition to respond favourably or unfavourably to an

<sup>8</sup> «il modello multi-direzionale suggerisce che la nostra agentività si manifesta in comportamenti futuri in quanto funzione di tre forze interrelate: influenze ambientali, il nostro comportamento e i fattori personali interni come i processi cognitivi, affettivi e biologici» (traduzione a cura degli autori).

<sup>9</sup> «le persone che non sono agenti autonomi né portatori meccanici di influenze ambientali» e «qualsiasi resoconto dei determinanti dell'azione umana deve [...] includere le influenze autogenerate in quanto fattore che contribuisce» (traduzione a cura degli autori).

<sup>10</sup> «ciò che si crede di poter fare con ciò che si ha in una varietà di circostanze» (traduzione a cura degli autori).

object, person, institution, or event»<sup>11</sup> (Ajzen, 1998, p. 4), che per natura è maggiormente malleabile rispetto ai tratti personali. Essendo inaccessibile all'osservazione diretta, tale costrutto deve essere dedotto da risposte verbali e non verbali che possono essere suddivise in tre sottogruppi: cognizione, affetto e conazione (Ajzen, 1998). Le risposte verbali di natura cognitiva si riferiscono alle credenze, alle convinzioni e ai pregiudizi; le risposte verbali affettive sono legate alle opinioni, ai pregiudizi e agli stereotipi; infine, l'impegno, le inclinazioni comportamentali e le intenzioni assunti nell'affrontare una situazione o un argomento sono esempi di risposte conative verbali. La ricerca sugli atteggiamenti solitamente ricorre a questa forma di risposta, dal momento che risposte di tipo non verbale, come le espressioni facciali e le reazioni fisiche, sono maggiormente difficili da valutare e l'informazione che veicolano è sovente più indiretta (ibidem). Le credenze, invece, possono essere definite come la componente cognitiva, mentale degli atteggiamenti e, quindi, esprimono il pensiero di una persona circa un oggetto. Ciò che un individuo crede non rappresenta necessariamente la realtà dei fatti, ma riflette una verità soggettiva.

### La letteratura scientifica sulla *teacher efficacy* e sugli atteggiamenti verso l'educazione inclusiva

Gli studi sull'autoefficacia in ambito educativo (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy, 1998) hanno condotto allo sviluppo del costrutto della *teacher efficacy*. Secondo Gibson e Dembo (1984), le ricerche sulla *teacher efficacy* includono sia l'autoefficacia che l'*outcome expectancy* (intesa come l'aspet-

tativa di una persona circa le conseguenze di un'azione), evidenziando, in tal modo, la presenza di due componenti: la *personal teacher efficacy*, legata alla percezione del docente di essere capace di produrre cambiamento in uno studente, e la *general teacher efficacy*, basata sulla convinzione dell'insegnante che fattori esterni (ambientali) possano essere regolati da buone prassi didattiche. Così come l'autoefficacia, la *teacher efficacy* è un costrutto influenzato dal contesto (Pajares, 1996; Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001; Loreman, Sharma e Forlin, 2013) e può variare in relazione alle persone coinvolte (Ross, Cousins e Gadalla, 1996) e ai gruppi di studenti (Raudenbuch, Rowen e Cheong, 1992). Per tale ragione, la letteratura scientifica suggerisce che la *teacher efficacy* dovrebbe essere misurata in relazione a specifiche attività didattiche in determinati contesti classe (Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001), come quelli inclusivi.

Un'accurata revisione della letteratura condotta da Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) e dagli autori del presente contributo su questi temi mette in evidenza che l'efficacia del docente costituisce un indicatore stabile relativamente al successo nell'adozione di pratiche inclusive (Soodak, Podell e Lehmann, 1998; Sharma, Loreman e Forlin, 2012) ed è fondamentale per l'implementazione di azioni legate a un'educazione inclusiva efficace, includendo:

- volontà e apertura all'innovazione (Berman et al., 1977; Guskey, 1988; Stein e Wang, 1988);
- perseveranza nell'interazione con studenti che mostrano un basso rendimento scolastico (Gibson e Dembo, 1984; Pajares, 1996) e minore tendenza a indirizzarli verso percorsi individualizzati e personalizzati (Meijer e Foster, 1988; Podell e Soodak, 1993; Soodak e Podell, 1993);

<sup>11</sup> «una predisposizione a reagire in modo favorevole o sfavorevole a un oggetto, a una persona, a un'istituzione o a un evento» (traduzione a cura degli autori).

- alta probabilità di implementare metodologie didattiche efficaci (Ashton e Webb, 1986; Bandura, 1997);
- creazione di un contesto di insegnamento-apprendimento in grado di favorire il successo scolastico degli studenti (Bandura, 1997).

Per quanto riguarda le ricerche che hanno utilizzato la scala TEIP elaborata e validata da Sharma, Loreman e Forlin (2012), i risultati ottenuti dallo studio comparativo che ha coinvolto quattro Paesi (Australia, Canada, Hong Kong e India) hanno messo in luce che tale strumento può misurare in maniera affidabile le percezioni di efficacia dei *pre-service teachers* verso l'inclusione. Relativamente all'efficacia, i dati raccolti dai 380 *pre-service teachers* hanno mostrato la presenza di sostanziali differenze tra i Paesi coinvolti. I livelli di efficacia verso l'educazione inclusiva sono stati influenzati dal tipo di formazione offerto dall'istituzione, dal livello di conoscenza della normativa e delle politiche educative sull'inclusione e dall'esperienza professionale e personale degli insegnanti nell'interazione con persone con disabilità (Loreman, Sharma e Forlin, 2013). Risultati simili sono stati registrati anche nell'ambito di una ricerca condotta coinvolgendo 194 *pre-service teachers* pakistani (Sharma, Shaukat e Furlonger, 2014).

Uno studio effettuato da Malinen et al. (2013) utilizzando un campione di 1.911 docenti provenienti dalla Cina, dalla Finlandia e dal Sudafrica ha ulteriormente supportato le tre dimensioni dell'efficacia presenti nella scala TEIP, evidenziando differenze significative a livello internazionale. In Cina, ad esempio, i docenti curricolari si sentono maggiormente competenti nella gestione del comportamento rispetto agli insegnanti di sostegno, mentre in Finlandia si è registrata un'influenza notevole della formazione docente sull'efficacia verso

l'educazione inclusiva. I risultati relativi ai Paesi in via di sviluppo, come il Sudafrica, hanno evidenziato il forte impatto che la cultura e il contesto hanno sull'efficacia del docente e sul potenziale successo o insuccesso delle pratiche inclusive. Diverse indagini (Weisel e Dror, 2006) hanno sottolineato che i *pre-service teachers* che presentano un alto livello di efficacia in merito all'educazione inclusiva mostrano atteggiamenti positivi verso l'inclusione di studenti provenienti da contesti socio-culturali differenti.

Per quanto riguarda le preoccupazioni dei docenti, è emerso che queste sono negativamente correlate ai loro atteggiamenti e alla loro efficacia nei processi di inclusione (Changpinit, Greaves e Frydenberg, 2007). In particolare, gli studi su questo specifico tema hanno evidenziato una maggiore volontà da parte dei docenti nel creare percorsi didattici inclusivi per studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali in relazione alla loro competenza percepita e/o alle opinioni e agli atteggiamenti positivi verso la disabilità (Sharma, Moore e Sonawane, 2009; Ahsan, Deppler e Sharma, 2012; Woodcock, Hemmings e Kay, 2012). È emerso anche che gran parte delle preoccupazioni dei docenti sono legate alla loro mancanza di competenze per la creazione di contesti scolastici realmente inclusivi e alla mancanza di risorse e strumenti che possano valorizzare e andare incontro alle differenze individuali (Agbenyega, 2007; Santos, César e Hamido, 2013).

Sul piano nazionale, non vi è una ricca letteratura sul costrutto della *teacher efficacy* e gli studi sugli atteggiamenti verso l'inclusione. Alcune ricerche sui livelli di efficacia dei docenti italiani sono state condotte nell'ambito dell'Indagine Internazionale sull'Insegnamento e Apprendimento (*Teaching And Learning International Survey – TALIS*) (OECD, 2009; 2014a; 2014b) e da uno studio di Biasi et al. (2014). Entrambe le

ricerche hanno misurato l'efficacia collettiva dei docenti focalizzando l'attenzione su tre fattori principali: la gestione della classe, la didattica e la partecipazione degli studenti.

L'indagine TALIS ha esaminato, tra i vari aspetti, la relazione tra la soddisfazione professionale e l'autoefficacia dei docenti, e le variabili demografiche (età, genere, successo scolastico, ordine e grado di scuola). L'indagine, condotta nel 2013, comprendeva 34 Paesi con un campione target di 20 insegnanti e un dirigente scolastico di 200 scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado per ogni Paese. I risultati hanno mostrato che l'87% degli insegnanti italiani delle scuole secondarie di primo grado crede nella propria capacità di motivare gli studenti con basso interesse. Tale dato è molto alto se paragonato ai Paesi TALIS (70%) e ai Paesi europei (71%). Inoltre, la quasi totalità dei docenti (98%) (86% Paesi TALIS) si ritiene in grado di spronare gli studenti a credere nelle proprie capacità per raggiungere risultati soddisfacenti. Nella ricerca di Biasi et al. (2014), è stata tradotta e validata la scala TSES (*Teacher Self-Efficacy Scale*) di Tschannen Moran e Woolfolk Hoy (2001) con l'obiettivo di misurare l'impatto sull'efficacia dei docenti di un corso professionale sulle TIC. I livelli di autoefficacia dei 200 insegnanti di scuola primaria e secondaria che hanno partecipato allo studio sono stati abbastanza alti per tutti e tre i fattori precedentemente indicati.

In merito agli atteggiamenti, alle opinioni e alle pratiche, uno studio condotto dalla Libera Università di Bolzano (LUB) e sostenuto dalla Società Italiana di Pedagogia Speciale (Ianes, Demo e Zambotti, 2010) ha fornito risultati interessanti sulla relazione tra questi fattori e l'integrazione scolastica e sociale. La ricerca si è posta, tra gli obiettivi, quello di raccogliere dati sulle opinioni relativamente all'integrazione scolastica e al livello di efficacia di 3.230 insegnanti e di altre figure professionali in merito a una specifica

situazione d'integrazione. Nell'ambito della stessa ricerca è stato operato un confronto tra i risultati ottenuti e quelli di uno studio svolto nello stesso periodo dalla Fondazione Giovanni Agnelli (FGA). Quest'ultimo ha previsto la somministrazione di un questionario sulle opinioni e sulle aspettative di 7.700 insegnanti neoassunti in ruolo in varie regioni d'Italia rispetto all'insegnamento in classi integrate (Ianes, Demo e Zambotti, 2010). In sintesi, i dati dalle due ricerche hanno dimostrato che gli insegnanti hanno:

- un alto senso di efficacia nel raggiungimento dei risultati (76,5% nell'indagine FGA), come dimostrato anche dalla ricerca TALIS;
- un atteggiamento positivo verso l'integrazione, in quanto oltre il 90% degli insegnanti (95,2% LUB; 91,6% FGA) crede che essa porti vantaggi al clima socio-affettivo della classe ed è d'accordo nel ritenere che l'integrazione permette agli insegnanti di crescere professionalmente (93,8% LUB; 90,5% FGA).

Allo stesso tempo, però, alcune preoccupazioni in merito all'effettiva implementazione dell'integrazione scolastica permangono specialmente tra gli insegnanti con più esperienza. All'affermazione «i bisogni specifici degli alunni certificati trovano una risposta adeguata», solo il 35,7% LUB è d'accordo rispetto agli insegnanti neoassunti per i quali la percentuale sale al 54,7% FGA. Un altro dato discordante tra le due ricerche è stato quello sulle opinioni degli insegnanti in merito ai vantaggi di apprendimento che l'integrazione porta all'intera classe. In questo caso i neoassunti sono più scettici (70,6% FGA) degli insegnanti con esperienza (91,8% LUB). Sembra comunque che

laddove un'opinione generale sul valore dell'integrazione scolastica sia posseduta con maggiore fermezza da parte dei professionisti scolastici, si riscontri una maggiore frequenza di pratiche sociali

di integrazione, che si traducono in rapporti sociali più frequenti e accoglienti e in aiuto spontaneo nel corso della didattica quotidiana. (Ianes, Demo e Zambotti, 2010, p. 176)

## Descrizione dell'esperienza di ricerca

### Il progetto di ricerca

Il progetto di ricerca nasce nell'ambito dell'attività di formazione *La scuola di tutti e ciascuno: un percorso riflessivo-attivo per la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi*, di cui all'ex Decreto del Ministro n. 821 dell'11 ottobre 2013, rivolta a docenti curricolari e a insegnanti di sostegno delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado della Campania, e promossa dal Centro Territoriale di Supporto – Istituto Comprensivo Statale «Cariteo-Italico» di Napoli in collaborazione con il Gruppo di Lavoro Regionale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, l'Università degli Studi di Napoli «Federico II» e l'Università degli Studi di Salerno.

Tra novembre 2014 e marzo 2015, circa 450 docenti in servizio nelle province di Avellino, Benevento, Caserta e Salerno hanno partecipato all'attività di formazione, strutturata in una parte *online* di 18 ore e una parte *in praesentia* di 12 ore, finalizzata ad aprire un confronto per una condivisione di significati sui principi dell'inclusione, sulle strategie e sulle metodologie volte a favorire il successo formativo *di tutti e di ciascuno*, sull'uso delle tecnologie per una didattica inclusiva. Le lezioni *in praesentia*, di taglio operativo-laboratoriale, si sono tenute in 17 scuole della rete dei Centri Territoriali per l'Inclusione distribuiti nelle quattro province campane; i partecipanti, costituiti principalmente da Referenti BES, Referenti DSA e Funzioni Strumentali, sono stati divisi in gruppi che variavano tra le 20 e le 30 persone.

In tale contesto, si inserisce la ricerca realizzata mediante la somministrazione di un questionario che ha consentito di effettuare un'indagine descrittiva dei livelli di efficacia degli insegnanti verso l'implementazione di una didattica inclusiva e delle loro opinioni, dei loro atteggiamenti e delle loro preoccupazioni verso l'inclusione.

### Procedura e partecipanti

Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione, in presenza e in forma rigorosamente anonima, del questionario e la successiva analisi dei dati. I formatori, durante il primo incontro laboratoriale, tenutosi nei mesi di dicembre 2014 e di gennaio 2015, hanno illustrato lo scopo dello studio a tutti i docenti presenti all'attività di formazione. Per quanto riguarda i partecipanti alla ricerca, quindi, si è trattato di un campione di convenienza costituito da 437 docenti curricolari e insegnanti di sostegno in servizio.

### Strumenti

Il questionario è stato suddiviso in tre sezioni principali: una prima parte riguardante i tratti d'identità personale e professionale dei partecipanti; una seconda parte costituita dalla scala TEIP (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*), che misura il livello di efficacia dei docenti nei contesti scolastici inclusivi; una terza parte relativa alla scala SACIE-R (*Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised*), che misura le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti relativamente all'educazione inclusiva.

Una volta ottenuto il consenso da parte degli autori, le due scale sono state tradotte in lingua italiana, prestando particolare attenzione ai contenuti degli item affinché si adattassero al contesto del nostro Paese.

### Tratti di identità personale e professionale

La prima sezione, costituita da domande di tipo quali-quantitativo su genere, fascia d'età, tipologia e anni di servizio, istruzione e formazione, corsi di aggiornamento professionale, ha avuto un duplice obiettivo: da un lato, delineare il profilo personale e professionale dei docenti partecipanti alla ricerca; dall'altro, indagare le possibili correlazioni tra questi fattori e il livello di efficacia e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione.

### La Scala TEIP (versione italiana)

Tra le varie scale sull'efficacia degli insegnanti (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy, 1998; Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001; Park et al., 2014), la scala TEIP (Sharma, Loreman e Forlin, 2012) è stata considerata la più adatta perché volta a misurare, nel dettaglio, tre aree specifiche di competenza per l'implementazione di una didattica inclusiva efficace:

- avere conoscenze pedagogico-didattiche (*Efficacy to use Inclusive Instruction – EII*);
- gestire la classe (*Efficacy in Managing Behaviour – EMB*);
- lavorare in team con tutti gli *stakeholders* coinvolti (*Efficacy in Collaboration – EC*) (Sharma, Loreman e Forlin, 2012).

Una versione leggermente modificata della scala TEIP è rappresentata dalla scala pubblicata da Park et al. (2014): gli studiosi, infatti, hanno incluso due item in più al fine di misurare l'efficacia degli insegnanti in merito alla loro capacità di favorire l'apprendimento di studenti con difficoltà e al loro livello di sicurezza relativo alla capacità di adattare i metodi di valutazione agli studenti con disabilità.

La scala TEIP, nella sua versione italiana, comprende 17 item della scala originale (Sharma, Loreman e Forlin, 2012) e un item della seconda versione della scala (Park et al., 2014) (si veda Appendice).

### La Scala SACIE-R (versione italiana)

Si tratta di una scala progettata per misurare gli atteggiamenti e le preoccupazioni verso l'inclusione scolastica dei *pre-service teachers* e le loro opinioni nei confronti delle persone con disabilità (Forlin et al., 2011) (Appendice).

Nella sua prima versione, la scala SACIE era articolata in 19 item, che sintetizzavano i 60 item derivanti dalle tre scale preesistenti. Queste ultime erano: la Scala degli atteggiamenti verso l'educazione inclusiva (*Attitudes Towards Inclusive Education Scale – ATIES*; Wilczenski, 1992); una versione modificata della Scala relativa all'interazione con persone con disabilità (*Interaction with Disabled Persons – IDP*, Forlin, Jobling e Carroll, 2001; Gething, 1991; 1994); la Scala sulle preoccupazioni verso l'educazione inclusiva (*Concerns about Inclusive Education Scale – CIES*; Sharma, Ee e Desai, 2002).

La versione revisionata della scala SACIE comprende 15 item ed è stata validata utilizzando 542 *pre-service teachers*, provenienti da quattro differenti Paesi, ovvero Hong Kong, Canada, India e Stati Uniti (Forlin et al., 2011). La differenza tra la versione italiana della scala e quella originale è l'utilizzo di 6 ancoraggi sulla scala Likert anziché 4 in modo da avere una coerenza nella seconda e nella terza parte del questionario. I tre fattori psicometrici identificati quali componenti fondamentali della versione finale della scala SACIE-R sono:

- *Sentiments about Engaging with People with Disabilities – SEPD* (Fattore 1, Opinioni);
- *Acceptance of Learners with different Support Needs – ALSN* (Fattore 2, Atteggiamenti);
- *Concerns about Inclusive Education – CIE* (Fattore 3, Preoccupazioni).

## Analisi statistica

È stata dapprima effettuata un'analisi fattoriale confermativa (CFA) attraverso l'uso del programma Mplus (Muthén e Muthén, 2012). Il test per la corrispondenza dei modelli di CFA è basato su indici di adattamento, riportati in Mplus, vale a dire (a) test di chi-quadro,  $\chi^2$ , (b) indice di misura comparativa (CFI); (c) l'indice di Tucker-Lewis (TLI); (d) radice quadrata dell'errore quadratico medio residuo (SRMR) e, infine, (e) errore quadratico medio di approssimazione (RMSEA), con un intervallo di confidenza del 90% (90% CI). Un valore di  $\chi^2$  statisticamente non significativo ( $p > .05$ ) indica una buona corrispondenza dei dati, ma tale regola non dovrebbe essere presa in considerazione perché il test di  $\chi^2$  è molto sensibile alla dimensione del campione. Come evidenziato in letteratura, l'affidabilità si basa sulla valutazione congiunta degli indici di corrispondenza, con riduzione dei cutoff come segue: (a) CFI  $> .95$  per una corrispondenza eccellente e CFI  $> .90$  per una corrispondenza adeguata; (b) TLI  $> .95$  per una corrispondenza eccellente e TLI  $> .90$  per una corrispondenza adeguata; (c) SRMR = .000 indica una corrispondenza perfetta dei dati, ma in pratica SRMR  $< .06$  viene utilizzato per indicare una corrispondenza adeguata; e (d) RMSEA = .000 indica una corrispondenza perfetta, ma in pratica RMSEA  $< .05$  è usato per indicare un'adeguata corrispondenza dei dati; utilizzando l'intervallo di confidenza del 90% per RMSEA, una corrispondenza eccellente dei dati viene inclusa in un intervallo di valori compresi tra quelli in cui il valore inferiore è vicino a (o include) 0 o è pari a zero e il valore superiore è inferiore a .08 (Hu e Bentler, 1999; Yu e Muthén, 2002; Marsh, Wen e Hau, 2004).

Successivamente è stata condotta un'analisi descrittiva su entrambe le scale utilizzando il pacchetto statistico SPSS. Infine,

è stata analizzata la correlazione tra le due scale, dividendo il campione in due gruppi: gli insegnanti impegnati nel primo ciclo d'istruzione e i docenti del secondo ciclo, al fine di esplorare se le differenze nel livello di efficacia, nelle opinioni, negli atteggiamenti e nelle preoccupazioni siano da ricondurre alla fascia d'età dei discenti con i quali si relazionano.

## Analisi dei risultati e discussione

### Dati anagrafici e di servizio

Il campione è composto da 437 docenti di ogni ordine e grado di scuola delle province di Salerno (41%), Caserta (27%), Avellino (17%) e Benevento (15%). La maggior parte (86%) è di sesso femminile, il 12% di sesso maschile, mentre il 2% non ha risposto. L'età media è di 44 anni e l'88% del campione appartiene alla fascia di età compresa tra i 40 e i 59 anni. Nessuno dei partecipanti ha un'età inferiore a 30 anni. Il campione è costituito per il 52% da docenti di sostegno e per il resto (48%) da insegnanti curricolari. La percentuale maggiore del campione insegna nelle scuole secondarie di secondo grado (32%), seguita dagli insegnanti nella scuola primaria (31%). Il numero di anni di servizio prestati, compreso l'anno in corso, pre-ruolo o in altro ruolo, varia da 1 a 40, con una media di 20 anni ( $n = 429$ ). La maggior parte del campione (75%) è attiva nella propria scuola in gruppi inerenti all'area BES, DSA e/o disabilità (ad esempio Membro GLH, Referente BES, ecc.). Il 21% non ha risposto alla domanda, mentre il 4% non è coinvolto ( $N = 437$ ). Una eterogeneità è stata riscontrata anche nella formazione dei docenti, provenienti da percorsi di studio molto diversi tra loro. La maggior parte del campione (88%,  $n = 332$ ) ha conseguito una laurea. Il 43% del campione ( $N = 437$ ) ha se-

guito corsi di formazione, di specializzazione o master inerenti al tema della disabilità.

### Struttura fattoriale della Scala TEIP

La struttura fattoriale della scala TEIP è stata validata sulla base del campione di studio utilizzando un modello bifattoriale di CFA, un fattore generale di TEIP e tre aspetti specifici di questo fattore generale rappresentati da sotto scale della TEIP ovvero *Efficacy in Inclusive Instruction* (EII), *Efficacy in Collaboration* (EC) e *Efficacy in Managing Behaviour* (EMB) (modello suggerito da Park et al., 2014). In primo luogo, il modello trifattoriale di CFA è stato testato per verificare la corrispondenza dei dati, consentendo di correlare i tre fattori (EII, EC e EMB). Poi è stato testato il modello bifattoriale di CFA e in seguito i modelli trifattoriale e bifattoriale di CFA sono stati confrontati.

I risultati sulla corrispondenza del modello trifattoriale e bifattoriale di CFA, testati per la corrispondenza in questo studio, sono riportati nella tabella 1.

Come è possibile notare, il modello di CFA con i tre fattori correlati (EII, EC, EMB) produce un adattamento adeguato. Tuttavia, una corrispondenza migliore è fornita dal modello bifattoriale di CFA, con un fattore generale per il costrutto di TEIP e tre aspetti specifici di tale costrutto (EII, EC, e EMB).

Nel modello bifattoriale, illustrato in figura 1, il fattore generale e i suoi aspetti specifici non sono correlati perché i fattori latenti per gli aspetti specifici (EII, EC, e EMB) si basano sulla varianza nel rispettivo gruppo di item che è stato lasciato dopo aver rimosso l'effetto del fattore generale di questa varianza. Gli aspetti specifici non sono correlabili fra loro perché ciascuno di essi rappresenta l'unicità del rispettivo gruppo di item in seguito alla eliminazione dell'influenza del fattore generale. Il coefficiente alfa di Cronbach utile a descrivere la coerenza interna dei punteggi ottenuti dagli item della scala TEIP per i dati di studio è stato trovato sufficientemente alto per l'intera scala ( $\alpha = .88$ ) e le sue sottoscale (EII  $\alpha = .76$ ; EC  $\alpha = .80$ ; EMB  $\alpha = .77$ ). Quindi, il modello bifattoriale di CFA della scala TEIP, che è stato validato in ricerche precedenti su un campione di *pre-service teachers* negli Stati Uniti (Park et al., 2014), può essere utilizzato anche per il campione di questo studio.

Le statistiche descrittive (range, media e deviazione standard) per i punteggi di risposta degli insegnanti ottenuti dai fattori sulla scala TEIP originale sono riportati nella tabella 2.

Queste statistiche sono date da fattori della scala TEIP al fine di fornire informazioni più specifiche relative al livello di risposta degli insegnanti su ogni aspetto della loro efficacia sulle pratiche inclusive.

TABELLA 1  
Test per il Data Fit del modello  
trifattoriale e bifattoriale della scala TEIP

MODELLO CFA	$\chi^2$	DF	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90% CI, RMSEA	
							LI	LS
Tre Fattori	465,205*	132	.924	.912	.049	.076	.069	.084
Modello Bifattoriale	298,578*	117	.959	.946	.031	.060	.051	.058

Nota: LI = Limite Inferiore; LS = Limite Superiore (del 90% CI).

\*  $p < .001$ .

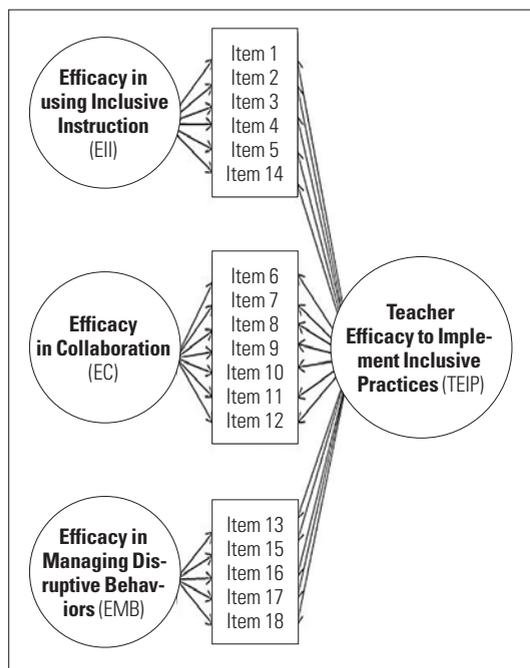


Fig. 1 Modello Bifattoriale del CFA, con un fattore generale del costrutto TEIP e tre specifici aspetti del costrutto (EII, EC e EMB).

Tali statistiche su tutta la scala TEIP sono legittimate, perché non c'è un fattore generale che soggiace ai dati TEIP (si veda figura 1). Le distribuzioni dei punteggi totali degli insegnanti sulle scale TEIP e i tre fattori sono descritte nella figura 2.

### Struttura fattoriale della scala SACIE-R

Come descritto in precedenza, questo studio ha utilizzato la scala SACIE-R (Forlin et al., 2011) che è stata creata per collegare tre fattori latenti (costrutti). Seguendo l'ordine dei 15 item del SACIE-R precedentemente citati, questi fattori sono: *Sentiments about Engaging with People with Disabilities* (SEPD: item 1-5), *Acceptance of Learners with Different Support Needs* (ALSN: item 6-10), e *Concerns about Inclusive Education* (CIE: item 11-15). A tale proposito, è stata condotta

un'analisi fattoriale confermativa (CFA) per testare la presenza di questi tre fattori nel campione oggetto di questo studio (insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno – LST nella regione Campania).

I risultati del modello iniziale di CFA, con i tre fattori costituenti la SACIE-R (SEPD, ALSN e CIES), hanno indicato che questo modello *non* ha livello di affidabilità adeguata secondo i criteri prescelti presentati qui (vedi tabella 3). Un riesame dei fattori, effettuato con Mplus al fine di migliorare il modello, ha portato a suddividere le voci relative al fattore SEPD in due ulteriori fattori: *Disagio nell'interazione con le persone disabili* (SEPD: item 1, 2 e 3) e *Paura di avere una disabilità* (FHD: item 4 e 5). Il modello CFA risultante con quattro fattori (SEPD, FHD, ALSN e CIE) è stato poi testato. I valori di affidabilità per il modello a quattro fattori di CFA indicavano una corrispondenza molto buona dei dati (tabella 3).

TABELLA 2

Media e Deviazione Standard dei punteggi degli insegnanti sulla scala TEIP e le sottoscale sulla Scala Metrica Originale

SCALA/FATTORE	MIN	MAX	MEDIA	DS
TEIP	23	108	85,36	10,46
EII	6	36	28,85	3,99
EC	11	42	31,92	4,85
EMB	6	30	24,60	3,50

Per tale ragione, la struttura a quattro fattori della SACIE-R risulta maggiormente affidabile per ottenere dati sulla popolazione oggetto di questo studio. Nella tabella 4 viene riportata la stima di tutti i fattori standardizzati, che indicano la correlazione tra gli elementi e i rispettivi fattori latenti. Per ciascuna stima ( $\lambda$ ), è stato anche riportato il valore di errore standard della stima,  $SE(\lambda)$ , e il  $p$ -value per la significatività statistica.

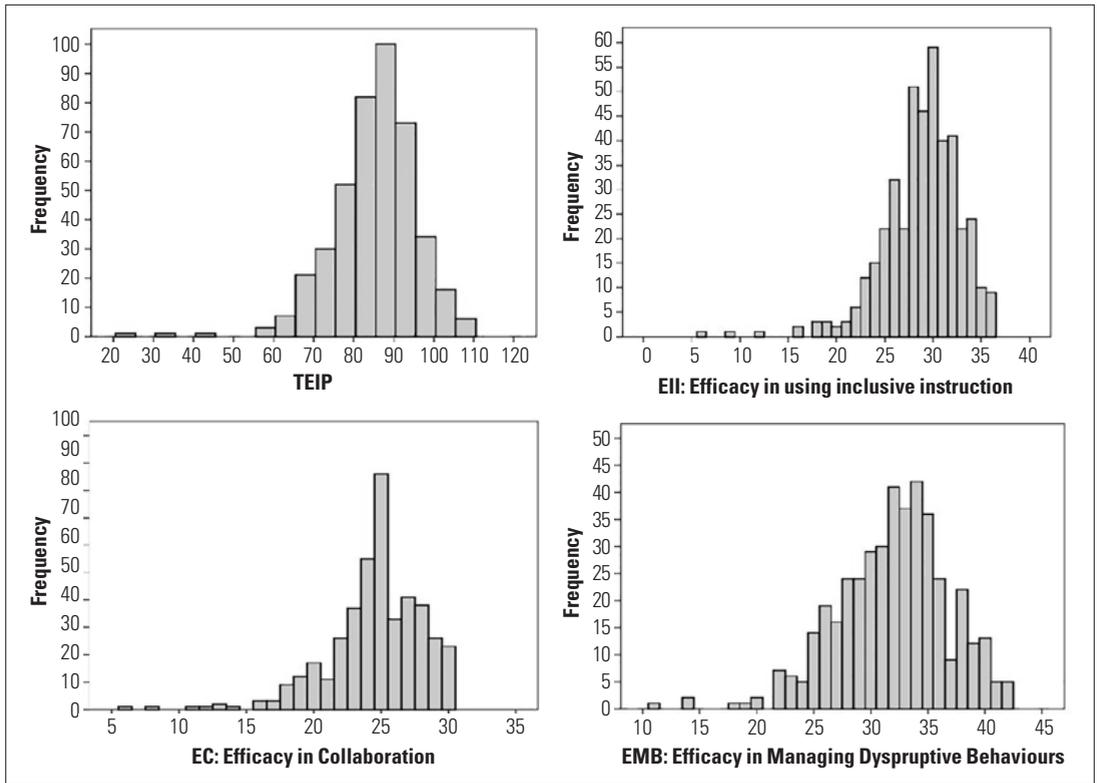


Fig. 2 Distribuzione dei punteggi totali del TEIP e per i tre fattori.

Tutte le stime dei fattori sono statisticamente significative ( $p < .001$ ), confermando in questo modo la stabilità della struttura a quattro fattori della scala SACIE-R.

Le stime delle correlazioni basate sulla CFA tra i quattro fattori latenti della scala SACIE-R (SEPD, FHD, ALSN e CIE) sono riportate nella tabella 5. È interessante notare che non vi è alcuna relazione tra gli atteggiamenti verso l'educazione inclusiva (ALSN) e gli altri tre fattori (SEPD, FHD e CIE). Il coefficiente di correlazione più rilevante dal punto di vista statistico è tra il fattore FHD e CIE ( $r = .446$ ), seguito dalla correlazione tra SEPD e CIE ( $r = .444$ ) e dalla correlazione tra SEPD e FHD ( $r = .284$ ).

La statistica descrittiva (range, media e deviazione standard) per le risposte degli

insegnanti ottenute dai fattori della scala metrica originale SACIE-R è riportata nella tabella 6. Tali elementi statistici sui fattori della scala SACIE-R sono utili a fornire un dato maggiormente selezionato circa le risposte degli insegnanti relativamente alle loro opinioni, ai loro atteggiamenti e alle loro preoccupazioni verso l'educazione inclusiva. Tali statistiche non sono correlate a tutti i 15 item perché ciò richiederebbe:

- a) unidimensionalità della scala SACIE-R, che non è possibile in presenza di quattro fattori distinti;
- b) inversione dei punteggi della scala per gli elementi associati con i fattori SEPD, FHD e CIE, al fine di allinearli con la direzione di ridimensionamento per gli elementi connessi con il fattore ALSN.

TABELLA 3

Test per il Data Fit del modello CFA con tre fattori e quattro fattori dei dati della Scala SACIE-R

MODELLO CFA	$\chi^2$	DF	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90% CI, RMSEA	
							LI	LS
Tre Fattori <sup>a</sup>	575,926*	87	.834	.799	.083	.115	.106	.124
Quattro fattori <sup>b</sup>	200,010*	84	.961	.951	.038	.057	.047	.067

Nota: LI = Limite Inferiore; LS = Limite Superiore (del 90% CI)

<sup>a</sup> SEPD, ALSN, CIES.

<sup>b</sup> SEPD, FHD, ALSN, CIES.

\*  $p < .001$ .

TABELLA 4

Stima di tutti i fattori standardizzati.  
Errori e p-values nel modello CFA con quattro  
fattori della scala SACIE-R

FATTORE/ ITEM	$\lambda$	SE( $\lambda$ )	P-VALUE
<b>SEPD</b>			
Item 1	.876	.020	< .001
Item 2	.799	.023	< .001
Item 3	.790	.024	< .001
<b>FHD</b>			
Item 4	.894	.038	< .001
Item 5	.862	.038	< .001
<b>ALSN</b>			
Item 6	.866	.017	< .001
Item 7	.856	.017	< .001
Item 8	.745	.025	< .001
Item 9	.634	.032	< .001
Item 10	.734	.026	< .001
<b>CIES</b>			
Item 11	.842	.022	< .001
Item 12	.746	.027	< .001
Item 13	.743	.028	< .001
Item 14	.555	.038	< .001
Item 15	.469	.043	< .001

Il coefficiente alfa di Cronbach utile a descrivere la coerenza interna dei punteggi ottenuti dagli item della scala SACIE-R è risultato essere sufficientemente elevato ai fini dell'analisi in questa sezione, e cioè: (a) .854 per SEPD (3 item), (b) .871 per FHD (2 item), (c) .874 per ALSN (5 item), e (d) .805 per CIE (5 item).

I risultati in tabella 6 indicano che il livello di risposta più elevato degli insegnanti (su una scala da 1 a 6) riguarda il fattore dell'ALSN (Media = 5,36) e che queste sono anche le risposte più omogenee (SD = .87). Ciò vuol dire che gli insegnanti dimostrano costantemente un atteggiamento molto positivo verso l'educazione inclusiva. Nell'ambito delle dimensioni negative (disagio, paura e preoccupazioni), il livello più alto di punteggio riguarda il loro timore di avere una disabilità (FHD: Media = 3,16), seguito dal loro livello di preoccupazione per l'educazione inclusiva (CIE: Media = 2,55) e dal livello di disagio nell'interazione con le persone disabili (SEPD: media = 1,78).

Per evidenziare una possibile influenza della dimensione personale e della formazione sulle risposte fornite, ciascuno dei quattro fattori latenti è stato «regredito» sulle variabili relative al background degli insegnanti e sono state considerate come potenzialmente rilevanti per i loro punteggi su questi fattori: sesso (1 = femmina, 2 = maschio), insegnamento sul sostegno ISS (0

= No, 1 = Sì), ruolo in gruppi sulla disabilità/inclusione o simili (0 = No, 1 = Sì) e gli anni di servizio. Va sottolineato che i coefficienti di regressione risultanti sono effetti statistici che non necessariamente implicano causalità. I risultati, sintetizzati nella tabella 7, hanno indicato che *nessuna di queste* quattro variabili influisce in maniera statisticamente significativa sui punteggi degli insegnanti correlati ai fattori DIPD, FHD, ALSN e CIE della scala SACIE-R.

### Correlazione delle due scale

I dati che emergono dallo studio condotto sono stati ottenuti tramite un'analisi fattoriale confermativa (CFA). Nella CFA (tabella 8) si è preferito dividere le correlazioni tra le due scale (TEIP e SACIE-R) in due gruppi: uno che include gli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, l'altro che include i docenti della scuola secondaria di secondo grado.

Nel comparto della scuola primaria e secondaria di primo grado l'efficacia nella collaborazione (EC) è positivamente correlata agli atteggiamenti dei docenti verso l'educazione inclusiva (ATIE) e negativamente correlata alle preoccupazioni (CIE). Queste ultime, inoltre, sono correlate significativamente agli item relativi al disagio nell'interazione con persone con disabilità (DIDP) e ancora di più agli item relativi alla paura di avere una disabilità (FHD).

Nel comparto della scuola secondaria di secondo grado, invece, emergono correlazioni statisticamente significative per quanto riguarda gli item relativi all'efficacia nell'utilizzo dell'educazione inclusiva (EII) rispetto agli atteggiamenti verso l'educazione inclusiva (ATIE) e si evidenzia una correlazione negativa tra l'efficacia nell'utilizzo dell'educazione inclusiva (EII) e le preoccupazioni verso l'educazione inclusiva (CIE) e il disagio nell'interazione con persone con disabilità (DIDP).

**TABELLA 5**  
Stime delle correlazioni basate sulla CFA tra i quattro fattori latenti della scala SACIE-R (SEPD, FHD, ALSN e CIE)

FATTORE	SEPD	FHD	ALSN	CIES
SEPD	1	.284*	-.099	.444*
FHD		1	.025	.446*
ALSN			1	-.026
CIES				1

Nota: Le correlazioni statisticamente significative sono indicate in corsivo.  
\*  $p < .001$ .

**TABELLA 6**  
Statistica descrittiva delle risposte degli insegnanti per i quattro fattori

FATTORE	MIN	MAX	MEDIA	DS
SEPD	.67	6,00	1,78	1,06
FHD	.50	6,00	3,16	1,53
ALSN	1,00	6,00	5,36	.87
CIE	.20	6,00	2,55	1,12

Si evidenzia una bassa correlazione tra gli item relativi all'efficacia nella gestione del comportamento (EMB) rispetto agli atteggiamenti (ATIE) e una correlazione inversa di grado moderato tra l'efficacia nella gestione del comportamento (EMB) e il disagio nell'interazione con persone disabili (DIDP) e la paura di avere una disabilità (FHD).

È possibile rilevare una moderata correlazione tra gli item relativi all'efficacia nella collaborazione (EC) e gli atteggiamenti dei docenti verso l'educazione inclusiva (ATIE) e una correlazione inversa moderata con gli item riguardanti il disagio nell'interazione con persone disabili (DIDP).

L'analisi dei risultati evidenzia una prevalenza di atteggiamenti positivi e un'autoefficacia abbastanza elevata del campione preso in esame rispetto all'inclusione degli studenti che presentano disabilità e difficoltà

di varia natura indipendentemente dalle caratteristiche individuali. L'apertura verso l'educazione inclusiva che ha mostrato il campione è un dato confortante in quanto i docenti coinvolti costituiscono il nucleo di risorse professionali atte a fungere da «perturbatore» del sistema didattico per favorire l'inclusione della propria istituzione scolastica. Si tratta infatti di insegnanti il cui ruolo all'interno delle istituzioni scolastiche di appartenenza è determinante nell'orientare le azioni e pianificare gli interventi necessari all'implementazione delle pratiche inclusive.

**TABELLA 7**  
**Regressioni standardizzate**  
**dei quattro fattori latenti della scala SACIE-R**

FATTORE/ VARIABILI	$\hat{\beta}$	SE( $\hat{\beta}$ )	P-VALUE
<b>SEPD</b>			
Sesso	-.029	.053	.587
ISS	-.084	.054	.119
Responsabilità	-.017	.058	.775
Anni di servizio	-.009	.053	.863
<b>FHD</b>			
Sesso	.093	.054	.084
ISS	-.046	.054	.398
Responsabilità	.058	.057	.316
Anni di servizio	-.066	.054	.219
<b>ALSN</b>			
Sesso	.045	.051	.379
ISS	-.003	.053	.961
Responsabilità	-.068	.057	.239
Anni di servizio	-.069	.051	.178
<b>CIE</b>			
Sesso	.039	.054	.465
ISS	-.102	.054	.058
Responsabilità	.058	.058	.316
Anni di servizio	.023	.053	.667

La presenza di atteggiamenti positivi verso l'inclusione e di un alto senso di autoefficacia da parte dei docenti non riduce i livelli di preoccupazione, che risultano comunque presenti, soprattutto negli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado. Questo dato potrebbe essere ricondotto al fatto che, come evidenziato anche dalla letteratura scientifica su questo specifico tema (Avramidis e Norwich, 2002; Forlin et al., 2010; Woodcock, 2011), l'ordine e il grado di scuola in cui si insegna costituiscono delle variabili importanti che influenzano gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti e il loro livello di efficacia nell'implementazione di pratiche didattiche inclusive. Come suggerito da Avramidis e Norwich (2002), infatti, nella scuola secondaria la didattica è maggiormente orientata a veicolare i contenuti disciplinari, rendendo gli insegnanti meno inclini a focalizzarsi sul singolo studente e a incontrare le esigenze individuali.

I risultati ottenuti sembrano confermare quanto già evidenziato dalle precedenti ricerche relativamente alle relazioni non lineari tra i costrutti presi in esame (Sokal e Sharma, 2014), evidenziando tuttavia l'importanza che rivestono gli atteggiamenti, le preoccupazioni e l'efficacia dei docenti nell'implementazione di pratiche didattiche inclusive.

## Conclusioni

La cultura dell'inclusione non è risolvibile nella sola acquisizione di competenze metodologico-didattiche specifiche, ma richiede una svolta culturale che parta dall'interiorizzazione di valori e principi in grado di rendere gli insegnanti agenti strategici nell'ambito dei processi di inclusione scolastica. La recente letteratura scientifica sul tema della formazione docente ha, infatti, sottolineato la necessità di un cambiamento culturale che si espliciti in curricula

**TABELLA 8**  
**Correlazioni tra le Scale TEIP e SACIE-R**

	FATTORI TEIP			FATTORI SACIE-R			
	EII	EMB	EC	ATIE	CIE	DIDP	FHD
<b>INSEGNANTI DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE</b>							
EII	1	.694 ( <i>p</i> < .001)	.545 ( <i>p</i> < .001)	.048 ( <i>p</i> = .601)	-.166 ( <i>p</i> = .070)	-.001 ( <i>p</i> = .987)	.036 ( <i>p</i> = .698)
EMB		1	.474 ( <i>p</i> < .001)	.027 ( <i>p</i> = .763)	-.122 ( <i>p</i> = .177)	-.165 ( <i>p</i> = .063)	-.005 ( <i>p</i> = .958)
EC			1	.434 ( <i>p</i> < .001)	-.384 ( <i>p</i> < .001)	-.167 ( <i>p</i> = .078)	-.139 ( <i>p</i> = .148)
ATIE				1	-.163 ( <i>p</i> = .054)	-.122 ( <i>p</i> = .153)	-.116 ( <i>p</i> = .179)
CIE					1	.378 ( <i>p</i> < .001)	.460 ( <i>p</i> < .001)
DIDP						1	.329 ( <i>p</i> < .001)
FHD							1
<b>INSEGNANTI DEL SECONDO CICLO DI ISTRUZIONE</b>							
EII	1	.805 ( <i>p</i> < .001)	.806 ( <i>p</i> < .001)	.315 ( <i>p</i> < .001)	-.201 ( <i>p</i> = .008)	-.194 ( <i>p</i> < .008)	-.121 ( <i>p</i> = .079)
EMB		1	.704 ( <i>p</i> < .001)	.158 ( <i>p</i> = .030)	-.150 ( <i>p</i> = .051)	-.210 ( <i>p</i> = .004)	-.166 ( <i>p</i> = .027)
EC			1	.268 ( <i>p</i> < .001)	-.198 ( <i>p</i> = .007)	-.307 ( <i>p</i> < .001)	-.103 ( <i>p</i> = .165)
ATIE				1	.021 ( <i>p</i> = .767)	-.115 ( <i>p</i> = .099)	.091 ( <i>p</i> = .196)
CIE					1	.504 ( <i>p</i> < .001)	.433 ( <i>p</i> < .001)
DIDP						1	.224 ( <i>p</i> = .001)
FHD							1

*Nota:* Le correlazioni tra i fattori TEIP e SACIE-R sono evidenziate in grigio (le correlazioni tra i fattori all'interno di ogni scala non sono messe in evidenza). In corsivo, invece, sono evidenziati i coefficienti di correlazione statisticamente significativi.

formativi finalizzati a far acquisire ai docenti le competenze e le conoscenze necessarie a rendere attuativi i principi fondanti dell'inclusione (Florian e Rouse, 2009; Putnam, 2012; EADSNE, 2012; Chiappetta Cajola e Ciraci, 2014; de Anna, 2014; Mura, 2014; Pavone, 2014).

Alla luce di tali suggestioni emerge, dunque, l'esigenza di una riconfigurazione dei percorsi formativi concepiti come momenti di ricerca, di azione e di sperimentazione che capitalizzino, in maniera critica, forme ingenue e talvolta inconsapevoli, ma pur sempre efficaci, del loro

agire didattico (Sibilio, 2014), al fine di far fronte all'eterogeneità e alla complessità degli attuali contesti educativi (Rivoltella e Rossi, 2012).

Inserendosi in questa prospettiva, i dati emersi dal presente studio stimolano la riflessione sul profilo del docente che le attuali istanze educative richiedono; in una logica inclusiva, infatti, il docente si configura come un professionista consapevole delle proprie potenzialità e delle proprie competenze, senza negare le oggettive difficoltà che la disabilità e i bisogni educativi di ogni studente implicano, ma in grado di fronteggiare in maniera efficace la sfida posta dalla *full inclusion*.

In conclusione, questo studio apre uno scenario di riflessioni e di ricerca su questi temi, sollecitando il confronto internazionale e la collaborazione con altri Paesi. Nonostante le sostanziali differenze tra i sistemi educativi a livello globale, infatti, le ricerche evidenziano l'importanza rivestita dal fattore culturale che sembra influenzare in maniera determinante la *teacher efficacy* e gli atteggiamenti verso l'educazione inclusiva, orientando in questo modo l'agire didattico quotidiano di ciascun docente.

## Bibliografia

- Agbenyega J. (2007), *Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana*, «International Journal of Whole Schooling», vol. 3, n. 1, pp. 41-56, [http://www.wholeschooling.net/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/IJWSIndex.html](http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html) (ultimo accesso 15 marzo 2015).
- Ahsan M.T., Deppeler J.M. e Sharma U. (2012), *Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh*, «International Journal of Whole Schooling», vol. 8, n. 2, pp. 1-20.
- Aiello P., Corona F. e Sibilio M. (2014), *A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», a. II, n. 2.
- Ajzen I. (1998), *Attitudes, personality and behaviour*, New York, Open University Press.
- Ajzen I. e Fishbein M. (1980), *Understanding attitudes and predicting social behaviour*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Ashton P.T. e Webb R.B. (1986), *Making a difference. Teachers' sense of efficacy and student achievement*, New York, Longman.
- Avramidis E. e Norwich B. (2002), *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 17, n. 2, pp. 129-147, doi:10.1080/08856250210129056.
- Bandura A. (1977), *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*, «Psychological Review», vol. 84, pp. 191-215, <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>.
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bandura A. (1989), *Self-efficacy mechanism in human agency*, «American Psychologist», vol. 44, n. 9, pp. 1175-1184.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy. The exercise of control*, New York, W.H. Freeman.
- Berman P., McLaughlin M., Bass G., Pauly E. e Zellman G. (1977), *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*, <http://www.rand.org/pubs/reports/R1589z7.html>.
- Biasi V., Domenici G., Capobianco R. e Patrizi N. (2014), *Teacher efficacy scale (Scala sull'Autoefficacia del Docente – SAED): Adattamento e validazione in Italia*, «ECPS Journal», vol. 10, doi:10.7358/ecps-2014-010-bias.
- Booth T. (2011), *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- Bourdieu P. (1984), *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bourdieu P. (1990), *The logic of practice*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Bourdieu P. (2003), *Per una teoria della pratica*. In P. Bourdieu (a cura di) *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 171-326.
- Campbell J., Gilmore L. e Cuskelly M. (2003), *Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion*, «Journal of Intellect-

- tual and Developmental Disability», vol. 28, n. 4, pp. 369-379.
- Changpinit S., Greaves D. e Frydenberg E. (2007), *Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators*, «The 1st International Conference on Educational Reform», Mahasarakham University, Thailand. <http://www.icer.msu.ac.th/ICER2007/paper/CI03.pdf>.
- Chiappetta Cajola L.C. e Ciraci A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando.
- Csordas T.J. (1990), *Embodiment as a paradigm for anthropology*, «Ethos. Journal of the Society for Psychological Anthropology», vol. 18, n. 1, pp. 5-47.
- Csordas T.J. (1999), *Incorporazione e fenomenologia culturale*, «Antropologia», a. 3, n. 3, pp. 19-42.
- Darlington C. (2003), *The challenges of effective inclusion*, «Times Educational Supplement», 19<sup>th</sup> September, <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=384121>.
- de Anna L. (2014), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2012), *Profile of inclusive teachers*, Odense, Denmark, EADSNE.
- European Agency for the Development of Special Needs Education (EADSNE) (2009), *Key principles for promoting quality in inclusive education – Recommendations for policy makers*, Odense Denmark, EADSNE.
- Florian L. e Rouse M. (2009), *The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education*, «Teaching and Teacher Education», vol. 25, n. 4, pp. 594-601.
- Forlin C. (a cura di) (2010), *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*, New York, Routledge.
- Forlin C., Cedillo I.G., Romero-Contreras S., Fletcher T. e Hernández J.R. (2010), *Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduate teachers*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 14, pp. 723-739.
- Forlin C., Earle C., Loreman T. e 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», vol. 21, n. 3, pp. 50-65.
- Forlin C., Jobling A. e Carroll A. (2001), *Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities*, «The Journal of International Special Needs Education», vol. 4, pp. 32-38.
- Gething L. (1991), *A report of administration of the Interaction with Disabled Persons Scale*, «Australian Disability Review», vol. 44, pp. 20-30.
- Gething L. (1994), *The Interaction with Disabled Persons Scale*. In D.S. Dunn (a cura di), *Psychosocial perspectives on disability* (Special issue), «Journal of Social Behavior and Personality», vol. 9, pp. 23-42.
- Gibson S. e Dembo M. (1984), *Teacher efficacy: A construct validation*, «Journal of Educational Psychology», vol. 76, n. 4, pp. 569-582, doi:10.1037/0022-0663.76.4.569.
- Grenfell M. (1996), *Bourdieu and initial teacher education: A post-structuralist approach*, «British Educational Research Journal», vol. 22, n. 3, pp. 287-303, doi:10.1080/0141192960220303.
- Guskey T.R. (1988), *Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation*, «Teaching and Teacher Education», vol. 4, n. 1, pp. 63-69, doi:10.1016/0742-051X(88)90025-X.
- Harker R.K. (1984), *On reproduction, habitus and education*, «British Journal of Sociology of Education», vol. 5, n. 2, pp. 117-127, doi: 10.1080/0142569840050202.
- Henson R.K. (2001), *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*, «Invited keynote address given at the annual meeting of the Educational Research Exchange», January 26, 2001, Texas AeM University, College Station, Texas.
- Hu L.T. e Bentler P.M. (1999), *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, «Structural Equation Modeling», vol. 6, pp. 1-55, doi:10.1080/10705519909540118.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson.
- Jordan A., Schwartz E. e McGhie-Richmond D. (2009), *Preparing teachers for inclusive class-*

- rooms, «Teaching and Teacher Education», vol. 25, n. 4, pp. 535-542.
- lisahunter, Smith W. e Emerald E. (2015), *Pierre Bourdieu and physical culture*, New York, Routledge.
- Loreman C., Sharma U. e Forlin C. (2013), *Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy*, «Australian Journal of Teacher Education», vol. 38, n. 1, pp. 27-44.
- Magnoler P. (2011), *Tracce di habitus?*, «Education Sciences e Society», vol. 2, n. 1.
- Malinen O., Savolainen H., Engelbrecht P., Xu J., Nel M. e Tlale D. (2013), *Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries*, «Teaching and Teacher Education», vol. 33, July, pp. 34-44, doi:10.1016/j.tate.2013.02.004.
- Marsh H.W., Wen Z. e Hau K.T. (2004), *Structural equation models of latent interactions: evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction*, «Psychological Methods», vol. 9, pp. 275-300, <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.9.3.275>.
- Mauss M. (1965), *Le tecniche del corpo*. In M. Mauss (a cura di), *Teoria generale della magia e altri saggi*, Torino, Einaudi, pp. 383-409, ed. or. 1936.
- Meijer C. e Foster S. (1988), *The effect of teacher self-efficacy on referral chance*, «Journal of Special Education», vol. 22, pp. 378-385, doi:10.1177/002246698802200309.
- Miller E.M. e McCoy L. (2000), *Teacher attitudes towards inclusion*, «Document Resume, 66».
- Mura A. (2014), *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, pp. 175-189.
- Muthén L.K. e Muthén B.O. (2012), *Mplus user's guide*, Los Angeles, CA, Muthén e Muthén.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2009), *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*, [www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf).
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2014a), *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development OECD (2014b), *TALIS 2013 technical report*, [www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf).
- Pajares F. (1996), *Self-efficacy beliefs in academic settings*, «Review of Educational Research», vol. 66, pp. 533-578, doi:10.3102/00346543066004543.
- Park M.H., Dimitrov D.M., Das A. e Gichuru M. (2014), *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure*, «Journal of Research in Special Educational Needs», doi:10.1111/1471-3802.12047.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori.
- Perla L. (2010), *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, Milano, La Scuola.
- Perrenoud P. (2010), *De la pratique reflexive au travail sur l'habitus*, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_18.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html).
- Podell D. e Soodak L.C. (1993), *Teacher efficacy and bias in special educational referrals*, «Journal of Educational Research», vol. 86, n. 4, pp. 247-253, <http://www.jstor.org/stable/27541871>.
- Prochaska J.O., DiClemente C.C. e Norcross J.C. (1992), *In search of how people change: Applications to addictive behaviours*, «American Psychologist», vol. 47, n. 9, pp. 1102-1111, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.47.9.1102>.
- Putnam M.S. (2012), *Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience*, «Action in Teacher Education», vol. 34, n. 1, pp. 26-40, doi 10.1080/01626620.2012.642285.
- Raudenbuch S., Rowen B. e Cheong Y. (1992), *Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers*, «Sociology of Education», vol. 65, n. 2, pp. 150-167, doi:10.2307/2112680.
- Redfield R., Linton R. e Herskovits M. (1936), *Memorandum for the study of acculturation*, «American Anthropologist», vol. 38, pp. 149-152.
- Rivoltella P.C. e Rossi P.G. (a cura di) (2012), *Conclusioni: complessità e sostenibilità*, In P.C. Rivoltella e P.G. Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola, pp. 407-412.

- Ross J., Cousins J. e Gadalla T. (1996), *Within-teacher predictors of teacher efficacy*, «Teaching and Teacher Education», vol. 12, pp. 385-400, doi:10.1016/0742-051X(95)00046-M.
- Rossi P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli.
- Santos J., César M. e Hamido G. (2013), *Teachers and other educational agents' sentiments, attitudes and concerns about inclusion: Portuguese data*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. I, n. 1, pp. 157-172.
- Sharma U., Ee J. e Desai I. (2003), *A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education*, «Teaching and Learning», vol. 24, n. 2, pp. 207-217, <http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/322/1/TL-24-2-207.pdf>.
- Sharma U., Forlin C. e Loreman T. (2008), *Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities*, «Disability e Society», vol. 23, n. 7, pp. 773-785.
- Sharma U., Forlin C., Loreman T. e Earle C. (2006), *Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher*, «International Journal of Special Education», vol. 21, n. 2, pp. 80-93.
- Sharma U., Loreman T. e Forlin C. (2012), *Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices*, «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. 12, n. 1, pp. 12-21, doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x.
- Sharma U., Moore D. e Sonawane S. (2009), *Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India*, «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», vol. 37, n. 3, pp. 319-331.
- Sharma U., Shaukat S. e Furlonger B. (2014), *Attitudes and Self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan*, «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. 15, n. 2, pp. 97-105, doi: 10.1111/1471-3802.12071.
- Sibilio M. (2014), *La didattica semplessa*, Napoli, Liguori.
- Sokal L. e Sharma U. (2014), *Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching*, «Exceptionality Education International», vol. 23, n. 1, pp. 59-71.
- Soodak L.C. e Podell D.M. (1993), *Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral*, «Journal of Special Education», vol. 27, n. 1, pp. 66-81, [sed.sagepub.com/content/27/1/66.full.pdf](http://sed.sagepub.com/content/27/1/66.full.pdf).
- Soodak L.C., Podell D.M. e Lehman L.R. (1998), *Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion*, «Journal of Special Education», vol. 31, n. 4, pp. 480-497, [sed.sagepub.com/content/31/4/480.full.pdf](http://sed.sagepub.com/content/31/4/480.full.pdf).
- Stein M.K. e Wang M.C. (1988), *Teacher development and school improvement: the process of teacher change*, «Teaching and Teacher Education», vol. 4, n. 2, pp. 171-187, doi:10.1016/0742-051X(88)90016-9.
- Tschannen-Moran M. e Woolfolk Hoy A. (2001), *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*, «Teaching and Teacher Education», vol. 17, n. 7, pp. 783-805, doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. e Hoy W.K. (1998), *Teacher efficacy: Its meaning and measure*, «Review of Educational Research», vol. 68, n. 2, pp. 202-248, [http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER\\_TeacherEfficacy.pdf](http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_TeacherEfficacy.pdf).
- Weisel A. e Dror O. (2006), *School climate, sense of efficacy and israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs*, «Education, Citizenship and Social Justice», vol. 1, n. 2, pp. 157-174, <http://esj.sagepub.com/content/1/2/157.full.pdf>.
- Wilczenski F.L. (1992), *Re-evaluating the factor structure of the attitudes toward mainstreaming scale*, «Educational and Psychological Measurement», vol. 52, pp. 499-504.
- Woodcock S. (2011), *A cross sectional study of pre-service teacher efficacy through the training years*, «Australian Journal of Teacher Education», vol. 36, pp. 23-34.
- Woodcock S., Hemmings B. e Kay R. (2012), *Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion?*, «Australian Journal of Teacher Education», vol. 37, n. 6, pp. 1-11.
- Yu C.Y. e Muthén B. (2002), *Evaluation of Model Fit Indices for Latent Variable Models with Categorical and Continuous Outcomes*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

## Abstract

*Recent developments in educational policies and practices on an international level have raised the need for initial and in-service teacher education that focuses on the fundamental competencies for the promotion of inclusive practices. A plethora of literature, from the field of education, humanities and social sciences in Italy and worldwide, has focused its attention on a number of factors which may determine the adoption of sustainable and high-quality inclusive education. Among these are three highly-correlated factors: 1. the construct of teacher efficacy, determined by intrinsic and extrinsic factors within a specific cultural context; 2. the concept of habitus, which takes the process of enculturation into consideration; and 3. teachers' attitudes towards inclusion, influenced by beliefs, opinions and concerns. On the basis of this theoretical framework, the study aimed at exploring the level of teacher efficacy to implement inclusive practices in relation to the sentiments, attitudes and concerns towards inclusion of a convenience sample of general education, subject and learning support teachers employed in four provinces in the region of Campania. The results obtained show a positive correlation between one's level of teacher efficacy and attitudes towards inclusion, although this does not reduce the concerns regarding the effective implementation of inclusive practices.*

## APPENDICE

**Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP)**

**1** = Totalmente in disaccordo; **2** = In disaccordo; **3** = Parzialmente in disaccordo; **4** = Parzialmente d'accordo; **5** = D'accordo; **6** = Totalmente d'accordo.

	<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>PD</b>	<b>PA</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>
1. Sono in grado di utilizzare varie modalità di valutazione (per esempio, il portfolio, i test, ecc.)	1	2	3	4	5	6
2. Sono in grado di fornire una spiegazione alternativa, oppure di utilizzare esempi, quando gli studenti sono confusi	1	2	3	4	5	6
3. Sono sicuro di essere in grado di pianificare attività di apprendimento in modo da rispondere ai bisogni individuali degli studenti con disabilità	1	2	3	4	5	6
4. Sono in grado di valutare accuratamente il livello di comprensione degli studenti rispetto a quanto ho insegnato loro	1	2	3	4	5	6
5. Sono in grado di fornire stimoli adeguati agli studenti più capaci	1	2	3	4	5	6
6. Sono sicuro di essere in grado di far lavorare gli studenti in coppia o in piccoli gruppi	1	2	3	4	5	6
7. Sono sicuro di essere in grado di prevenire comportamenti di disturbo in classe prima che essi si realizzino	1	2	3	4	5	6
8. Sono in grado di controllare comportamenti di disturbo in classe	1	2	3	4	5	6
9. Sono in grado di calmare uno studente che disturba o che è rumoroso	1	2	3	4	5	6
10. Sono in grado di far seguire ai bambini le regole della classe	1	2	3	4	5	6
11. Sono sicuro di essere in grado di gestire studenti che sono fisicamente aggressivi	1	2	3	4	5	6
12. Sono in grado di rendere chiare le mie aspettative riguardo al comportamento degli studenti	1	2	3	4	5	6
13. Sono in grado di fornire assistenza alle famiglie affinché i loro figli ottengano il successo scolastico	1	2	3	4	5	6
14. Sono in grado di migliorare l'apprendimento di uno studente che rischia l'insuccesso scolastico	1	2	3	4	5	6
15. Sono in grado di lavorare insieme ad altri professionisti (docenti curricolari, insegnanti di sostegno e altre figure professionali) per insegnare a studenti con disabilità	1	2	3	4	5	6
16. Sono sicuro di essere in grado di coinvolgere i genitori di bambini con disabilità nelle attività scolastiche	1	2	3	4	5	6
17. Sono sicuro di essere in grado di mettere a loro agio i genitori quando si recano a scuola	1	2	3	4	5	6
18. Sono in grado di collaborare con altri professionisti (insegnanti di sostegno, logopedisti, ecc.) nella redazione di piani educativi per studenti con disabilità	1	2	3	4	5	6

*Nota:* Gli item da 1 a 13 e da 15 a 18 sono gli item tradotti dalla scala TEIP originale di Sharma et al. (2012, p. 16), mentre l'item 14 è stato tradotto dalla scala TEIP di Park et al. (2014). Gli item non sono nello stesso ordine delle scale originali, ma raggruppati secondo l'ordine presentato nella figura 1 inerente ai tre fattori (EII: item da 1 a 5 e item 14; EC: item da 6 a 12; EMB: item 13 e item 15-18).

### **The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R)**

**1** = Totalmente in disaccordo; **2** = In disaccordo; **3** = Parzialmente in disaccordo; **4** = Parzialmente d'accordo; **5** = D'accordo; **6** = Totalmente d'accordo.

	<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>PD</b>	<b>PA</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>
1. Trovo difficile superare lo shock iniziale quando incontro persone con serie disabilità fisiche	1	2	3	4	5	6
2. Ho paura di guardare in volto una persona con disabilità	1	2	3	4	5	6
3. Tendo ad avere contatti di breve durata con le persone con disabilità e a interromperli il prima possibile	1	2	3	4	5	6
4. Mi sentirei malissimo se avessi una disabilità	1	2	3	4	5	6
5. Temo il solo pensiero di avere una disabilità in futuro	1	2	3	4	5	6
6. Gli studenti con difficoltà nell'esprimere i propri pensieri verbalmente devono essere accolti e integrati nei contesti scolastici	1	2	3	4	5	6
7. Gli studenti che non superano gli esami frequentemente devono essere accolti e integrati nei contesti scolastici	1	2	3	4	5	6
8. Gli studenti che hanno bisogno di una pianificazione didattica individualizzata devono essere accolti e integrati nei contesti scolastici	1	2	3	4	5	6
9. Gli studenti che sono distratti devono essere accolti e integrati nei contesti scolastici	1	2	3	4	5	6
10. Gli studenti che necessitano di tecnologie comunicative (ad es. Braille e LIS) devono essere accolti e integrati nei contesti scolastici	1	2	3	4	5	6
11. Sono preoccupato per il fatto che, se avrò studenti disabili nella mia classe, la mia mole di lavoro aumenterà	1	2	3	4	5	6
12. Sono preoccupato del fatto che sarà difficile fornire un'adeguata attenzione a tutti gli studenti in una classe inclusiva	1	2	3	4	5	6
13. Sono preoccupato del fatto che, con studenti disabili nella mia classe, sarò più stressato	1	2	3	4	5	6
14. Sono preoccupato del fatto che gli studenti disabili non saranno accettati dal resto della classe	1	2	3	4	5	6
15. Sono preoccupato del fatto che non ho le conoscenze e le abilità necessarie per insegnare a studenti con disabilità	1	2	3	4	5	6