

Atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione scolastica

Traduzione e validazione italiana di IEFA

Francesca Vergani¹ e Stephan Kielblock²

Sommario

Nel campo dell'inclusione scolastica grande interesse è attualmente rivolto alla misurazione degli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione. L'approfondimento della letteratura ha evidenziato, però, scarsa coerenza fra gli strumenti esistenti e un paradigma inclusivo non centrato esclusivamente sugli studenti con disabilità. Individuato in Kielblock, 2018 uno strumento coerente in tal senso, lo scopo di questo studio è la traduzione e validazione in italiano di tale questionario. Il processo ha previsto una *double-blind back-translation*; un adattamento culturale in collaborazione con ricercatori e docenti; una validazione statistica su un campione di 272 docenti. Il risultato è un questionario di 26 item complessivi, con solide proprietà univariate, buona coerenza fattoriale e adeguata affidabilità ($\alpha = 0,811$ per la scala sugli atteggiamenti; $\alpha = 0,785$ per la scala sull'autoefficacia).

Parole chiave

Atteggiamenti verso l'inclusione, Autoefficacia, Docenti, Questionario, Validazione.

¹ Libera Università di Bozen/Bolzano.

² DIPF | Leibniz Institute for Research and Information in Education.

Attitudes towards Inclusive Education For All Questionnaire

Translation and validation of the Italian version of the IEFA

Francesca Vergani¹ and Stephan Kielblock²

Abstract

In the field of inclusive education, there is currently great interest in measuring the attitudes of teachers towards inclusion. An in-depth study of literature has shown, however, a lack of coherence between the existing tools, and an inclusive paradigm which is not focused exclusively on students with disabilities. Having identified (Kielblock, 2018) a coherent instrument, the purpose of this study is the Italian translation and validation of this questionnaire. The process involved double-blind back-translation; cultural adaptation in collaboration with researchers and teachers; and statistical validation on a sample of 272 teachers. The result is a questionnaire of 26 items, with solid univariate properties, good factorial consistency and appropriate reliability ($\alpha = 0.811$ for the attitude scale, $\alpha = 0.785$ for the self-efficacy scale).

Keywords

Attitudes towards inclusion, Self-efficacy, Teachers, Questionnaire, Validation.

¹ Libera Università di Bozen/Bolzano.

² DIPF | Leibniz Institute for Research and Information in Education.

Introduzione

Il tema dell'influenza degli atteggiamenti personali sul comportamento è da tempo oggetto di ricerca sia in campo psicologico che educativo. In letteratura l'*atteggiamento* è definito come un dispositivo che articola la relazione tra un individuo e il suo mondo sociale secondo un insieme di componenti atte a valutare situazioni, eventi e persone (Eagly e Chaiken, 1998), come il risultato di una condivisione di rappresentazioni nel contesto sociale, come la variazione personale di una credenza collettiva (Ramel, 2014). Esso è ritenuto, secondo la Teoria del Comportamento Pianificato (Ajzen, 2005), una delle componenti essenziali nell'attuazione di un determinato comportamento e, secondo Hovland e Rosenberg (1960), l'origine di tre tipologie di risposte empiricamente misurabili: una risposta affettiva, una comportamentale e una di tipo cognitivo. Sulla base di ciò, gli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione sono divenuti un tema centrale della ricerca educativa recente (De Boer, Pijl, e Minnaert, 2011; Fiorucci, 2016; Forlin e Chambers, 2011; Schwab, 2018) e quelli dei docenti, in particolare, sono considerati fondamentali per la creazione di contesti scolastici pienamente inclusivi (Amatori, 2020; Fiorucci, 2014; Sharma et al., 2018; Vianello e Di Nuovo, 2015).

Partendo da queste sintetiche premesse, obiettivo di questo studio è la traduzione e validazione in italiano di *Attitudes towards Inclusive Education For All Questionnaire* (IEFA) (Kielblock, 2018), la cui necessità si è evidenziata nelle fasi preliminari di un progetto di formazione docenti (Vergani, 2020). La ricerca bibliografica effettuata in tale contesto¹ ha rivelato, infatti, una scarsa coerenza fra gli strumenti di misura degli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione esistenti, a livello nazionale ed internazionale, e la concettualizzazione di inclusione che contraddistingue il progetto suddetto. Definendo infatti come inclusiva una scuola che cerca di essere responsabile dell'apprendimento e della partecipazione di tutti gli studenti, rispondendo ai bisogni specifici di ciascuno ed evitandone la marginalizzazione (Booth e Ainscow, 2014; Florian, 2014), è necessario che lo stesso paradigma traspaia negli strumenti di raccolta dei dati. Nella maggior parte dei questionari rinvenuti, invece, il focus sulla disabilità e la divisione degli studenti per categorie sono evidenti.

Seguendo questo criterio, lo strumento delineato da Kielblock (2018) è stato selezionato per l'utilizzo a causa della sua qualità e coerenza teorica. Il questionario originale è composto da tre sezioni: una scala sugli atteggiamenti verso l'inclusione originalmente elaborata dall'autore; una rielaborazione della scala TEIP sull'autoefficacia di (Sharma, Loreman e Forlin, 2012); una sezione di background. Esso è stato costruito e validato contemporaneamente in inglese e nella sua traduzione tedesca. Il risultato del processo di validazione (sia per il

¹ Per maggiore dettaglio sul procedimento e i risultati della ricerca bibliografica vedi (Vergani, 2020).

campione australiano che per quello tedesco) è, per la scala sugli atteggiamenti, un modello quadri-fattoriale comune ai due contesti, di 12 item, mentre per la scala di autoefficacia una conferma del modello tri-fattoriale di (Sharma, Loreman e Forlin, 2012) con la proposta di una versione breve a 9 item, a causa del consistente dropout nei rispondenti.

All'interno di questo articolo si trovano, perciò, la metodologia e i risultati del processo di traduzione e validazione in italiano dello IEFA Questionnaire (Kielblock, 2018), e il questionario completo in Appendice 2.

Metodologia

Traduzione e adattamento

Coerentemente con l'attuale standard metodologico, si è qui utilizzata una procedura di *double-blind back-translation* dall'originale inglese con successivo adattamento culturale e validazione statistica completa (Behr e Shishido, 2016; Sousa e Rojjanasrirat, 2011). Laddove possibile, si è scelto di ricalcare il procedimento seguito per la prima traduzione dall'inglese al tedesco (Kielblock, 2018). Per quanto riguarda il coinvolgimento di traduttori professionisti, le fonti metodologiche consultate non risultavano concordi: un solo traduttore con licenza è stato perciò coinvolto. Si è scelto di applicare questa procedura a tutto il testo del questionario originale, a prescindere dai modelli risultanti dalla validazione sui campioni australiano e tedesco. Due considerazioni hanno contribuito a questa scelta: la diversità del contesto scolastico italiano rispetto ai campioni precedenti, che dal punto di vista teorico suggeriva una diversa attribuzione di senso da parte dei rispondenti, specialmente dal punto di vista degli atteggiamenti; l'approfondimento delle proprietà degli strumenti cross-culturali (Cieciuch et al., 2016), non pienamente soddisfatte nel modello di Kielblock (2018), nonostante la solidità della modellizzazione. Nel caso della scala sull'autoefficacia, inoltre, la traduzione italiana già esistente (Aiello et al., 2016) non è stata giudicata sufficientemente coerente, a causa del riferimento agli studenti con disabilità come destinatari specifici di alcune strategie didattiche inclusive. Già nel questionario IEFA in lingua inglese, infatti, la scala di Sharma, Loreman e Forlin (2012) aveva subito delle modifiche negli item dove erano citati gli studenti con disabilità: si è scelto, dunque, di effettuare una nuova traduzione a partire da questo adattamento. Il processo di traduzione e adattamento, a cura di Francesca Vergani, si è svolto in sei fasi:

1. *FASE 1. Traduzione dello strumento originale nella lingua target (forward translation)*. Come indicato da Sousa e Rojjanasrirat (2011), in questa fase due traduttori indipendenti di madrelingua italiana hanno tradotto il testo nella sua interezza nel modo più fedele possibile.

2. *FASE 2. Confronto fra le due traduzioni indipendenti.* Le due traduzioni indipendenti sono state confrontate per elaborare la prima bozza italiana, discutendo le discrepanze nella traduzione, le interpretazioni differenti del testo, ecc.
3. *FASE 3. Back-translation cieca e indipendente.* Per la terza fase la bozza italiana è stata inviata a due persone di madrelingua inglese con ottima conoscenza della lingua e del contesto culturale italiano per una *back-translation* in inglese.
4. *FASE 4. Confronto fra le due back-translation e il questionario originale.* È seguito poi un ulteriore confronto, cui hanno partecipato i due traduttori inglesi e il primo autore, fra le due versioni in inglese, la versione originale e la bozza italiana per correggere la versione italiana.
5. *FASE 5. Discussione con un gruppo di esperti.* Seguendo Behr e Shishido (2016), è cominciato qui il processo di adattamento culturale. Il primo step è stato un confronto sul testo dello strumento con tre esperti di inclusione scolastica dell'Università di Bolzano (Prof. Dario Ianes, Dott.ssa Rosa Bellacicco e Dott.ssa Silvia Dell'Anna), in modo da poter discutere la coerenza dello strumento con la ricerca nazionale recente nel campo degli atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione.
6. *FASE 6. Pre-testing con alcuni individui del target group.* Il testo risultante è stato proposto attraverso delle *think aloud interviews* a quattro docenti potenzialmente parte del target group (Ercikan et al., 2010) con lo scopo di evidenziare espressioni inappropriate, incomprensioni e potenziali dubbi nella compilazione dal punto di vista dei docenti.

Validazione statistica

A causa del lockdown, è stata predisposta una versione online del questionario attraverso la piattaforma Opinio.

Come indicato in letteratura, il procedimento di validazione statistica non necessita di un campionamento definito per quanto riguarda i rispondenti (Cohen, Manion e Morrison, 2018). Si è, quindi, proceduto con un campionamento a palla di neve di docenti della scuola primaria e secondaria di I e II grado, basandosi sull'intento trasversale rispetto al grado scolastico caratteristico della versione originale. Il numero di risposte necessarie per le analisi è stato fissato a 250 (Cohen, Manion e Morrison, 2018; Field, 2018) ed esse sono state effettuate con il supporto di IBM SPSS Statistics 25. Sia per la scala sugli atteggiamenti che per la scala sull'autoefficacia si è proceduto con le seguenti operazioni.

Analisi preliminari. In questa fase:

- a) Sono state analizzate le compilazioni incomplete e il conseguente dropout, eliminando i record incompleti.

- b) Sono stati analizzati i dati mancanti, assicurandosi che non superassero il 10% per nessuna delle variabili (Bennett, 2001).
- c) Secondo Penfield (2013), gli item con espressioni inverse sono stati ricodificati, invertendone i punteggi.
- d) È stata analizzata l'adeguatezza della distribuzione di ogni item, considerando:
 - la presenza di outliers: essendo definiti come potenzialmente problematici per l'analisi fattoriale esplorativa (Field, 2018) essi sono stati individuati tramite distribuzione standardizzata degli item e definiti come estremi laddove $|z| > 3,29$; gli outliers estremi sono stati eliminati;
 - le misure di tendenza centrale: la media aritmetica, l'asimmetria e la curtosi sono usate di frequente in letteratura anche nel caso delle scale Likert per assicurare l'assunto di normalità o simmetria nella distribuzione dei dati, necessaria per l'analisi fattoriale esplorativa (Field, 2018). Seguendo la raccomandazione di Ferguson e Cox (1993) alla conservatività nell'analisi fattoriale esplorativa, il punto di cut-off per la media è stato individuato in $m \leq 1,5$ o $m \geq 4,5$, mentre per asimmetria e curtosi standardizzate in $|z| > 3,29$. Nel caso le misure di tendenza centrale evidenziassero due dei tre parametri con misure anomale, l'item relativo è stato eliminato.
- e) È stata valutata l'adeguatezza del campione tramite il test di Kaiser-Meyer-Olkin e l'analisi della sfericità di Bartlett.

Analisi fattoriale esplorativa. Per compiere questa analisi sono state utilizzate le seguenti procedure.

- a) Per decidere il numero di fattori da estrarre si è scelto il criterio di Kaiser, che considera rilevanti i fattori con autovalore $> 1,00$. In alcune fasi del processo si è però scelto di provare a forzare il numero di fattori includendo fattori con autovalore $> 0,90$, per verificare l'eventuale miglioramento del modello.
- b) Per l'estrazione dei fattori si è utilizzato il procedimento di estrazione dell'asse principale.
- c) Per quanto riguarda la rotazione si è scelto il *direct oblimin method*.
- d) Il modello è stato considerato di qualità sufficiente nel caso esso spiegasse più del 60% della varianza totale.

Alcuni item sono stati eliminati nel corso del processo nel caso in cui:

- a) essi non risultassero appartenenti a nessuno dei fattori estratti;
- b) l'affidabilità del fattore fosse indicata in aumento eliminando quell'item;
- c) l'affidabilità di uno o più fattori fosse $\alpha < 0,60$ e l'affidabilità dell'intera scala fosse indicata in aumento eliminando quell'item.

Affidabilità. L'affidabilità dei singoli fattori e della scala in generale è stata calcolata utilizzando l'Alpha di Cronbach, considerata adeguata se $\alpha > 0,60$.

Risultati

Risultati del processo di traduzione e adattamento

Come descritto nella sezione metodologica, la prima fase di traduzione dall'inglese all'italiano ha prodotto due versioni indipendenti del testo in italiano, che sono state confrontate e discusse sistematicamente. In caso di discrepanza se ne è discussa l'origine, si sono cercate ulteriori traduzioni appropriate e si è scelta infine quella giudicata migliore da entrambi i traduttori. Un esempio di questo processo è mostrato in tabella 1.

Tabella 1

Esempio di modifica del testo derivato dalla discussione fra i due traduttori italiani

	Testo ATT2
Testo originale	Effective teachers are able to meet the needs of all children in the classes they teach
Traduzione 1	Gli insegnanti efficaci sono in grado di rispondere alle aspettative di tutti i bambini nelle classi in cui insegnano
Traduzione 2	Gli insegnanti efficaci sono capaci di incontrare le esigenze di tutti gli studenti nelle classi in cui insegnano
Testo finale	Un insegnante efficace è in grado di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti nelle classi in cui insegna

Dei 56 item del questionario, 33 contenevano differenze nelle versioni dei due traduttori ed hanno, perciò, subito modifiche durante la discussione. Ciò che più frequentemente è stato oggetto di discussione riguardava:

- la modalità di espressione dei bisogni specifici degli studenti;
- la scelta di formule appropriate in lingua italiana (con articoli determinativi o indeterminativi, oppure con tempi verbali differenziati rispetto all'originale);
- il modo di esprimere alcuni sentimenti (come la difficoltà, la fatica, il desiderio).

Per quanto riguarda la fase di *back-translation*, le due versioni indipendenti sono state confrontate e discusse fra loro e rispetto alla fonte con le stesse modalità. Un esempio delle modifiche risultato di questo processo è visibile in tabella 2 (vedi Appendice 1).

Dei 56 item del questionario, 13 hanno subito modifiche durante la discussione. Le espressioni che più frequentemente sono state oggetto di discussione riguardavano:

- la differenza di utilizzo di termini quali *classe/class* e *lezione/lesson*;
- le sfumature di senso nel significato di sinonimi;
- il diverso utilizzo dei tempi verbali.

Il confronto con il Prof. Ianes, la Dott.ssa Rosa Bellacicco e la Dott.ssa Silvia Dell'Anna si è polarizzato invece sulle differenze nel sistema scolastico e nella cultura inclusiva fra i contesti e sui risultati della ricerca italiana sul tema degli atteggiamenti verso l'inclusione che potessero influire sulla scelta del linguaggio del questionario.

La discussione sistematica degli item ha evidenziato innanzitutto il tema della desiderabilità sociale, forte in Italia sul tema dell'inclusione a scuola (Ianes, Demo e Zambotti, 2010). Coerentemente con le ricerche recenti su questo tema sia dal punto di vista generale che dal punto di vista inclusivo (Krumpal, 2013; Lüke e Grosche, 2018b; 2018a), il linguaggio dell'intero questionario è stato perciò rivisto, evitando di esplicitare l'obiettivo trasformativo in senso inclusivo del progetto di ricerca e utilizzando termini il meno connotati possibile dal punto di vista del giudizio sociale. Lüke e Grosche (2018b), infatti, sottolineano come la trasparenza di atteggiamento da parte dell'istituzione o del ricercatore che somministra il questionario influenzi molto l'indirizzo delle compilazioni e rischi di pregiudicare la qualità dei dati raccolti. I testi introduttivi sono quindi stati modificati inserendo in modo molto sintetico l'obiettivo dello studio e utilizzando invece più spazio per definire il termine *scuola inclusiva*, in modo da essere certi dell'univocità di comprensione da parte dei rispondenti, sul modello di Lüke e Grosche (2018b). I testi accessori, di commento delle singole sezioni, sono stati inoltre eliminati, per evitare di indirizzare eccessivamente la compilazione. Si inseriscono in tabella 3 (vedi Appendice 1) come esempio le modifiche apportate al testo introduttivo, indicato nel confronto con gli esperti come particolarmente problematico.

Le altre espressioni identificate come problematiche riguardavano:

- il termine *atteggiamenti* utilizzato nel titolo, sostituito col più neutro *opinioni*;
- il termine *classificazione*, riferito alla distinzione degli studenti a seconda di determinate caratteristiche;
- le pratiche *individualizzate e personalizzate* di insegnamento;
- la definizione di insegnante *efficace/preparato/competente*;
- gli item relativi all'implementazione pratica della filosofia dell'inclusione nella realtà scolastica.

Altri adattamenti sono stati resi necessari dalla diversità del contesto scolastico, in particolare:

- le domande relative ad un'implementazione futura dell'inclusione sono state convertite al presente o al passato;
- il riferimento alle classi inclusive è stato sostituito con il riferimento alla scuola inclusiva;
- gli esempi relativi alle figure di sistema e ai servizi a disposizione sono stati adattati alle figure presenti nel sistema italiano.

Questo confronto ha evidenziato infine dei dubbi sull'interpretazione di alcuni item, a causa della differenza di servizi, strutture e figure. Essi sono stati, perciò, discussi fra i due autori del presente contributo, permettendo la precisa comprensione del significato degli item originali in relazione con il contesto di creazione e quindi tradurre o adattare la domanda con delle espressioni italiane che potessero adattarsi al contesto di riferimento.

Si trova un esempio delle modifiche effettuate in tale fase in tabella 4.

Tabella 4

Esempio di modifica del testo a seguito del confronto fra il contesto originale e quello italiano

	Testo ATT6
Testo originale	All students receive appropriate education and related services in inclusive education
Traduzione	Tutti gli studenti ricevono un'educazione appropriata e i relativi servizi in un contesto educativo inclusivo
Testo finale	Tutti gli studenti ricevono un'educazione appropriata e il supporto necessario in un contesto educativo inclusivo

Le 4 *think-aloud interviews* effettuate con i docenti hanno invece evidenziato:

- l'eccessiva complessità del linguaggio;
- la ridondanza degli item (con diversi item indicati come molto simili);
- il fastidio per il linguaggio completamente maschile del questionario;
- l'eccessiva lunghezza di compilazione.

Sulla base di queste indicazioni si è proceduto innanzitutto ad una semplificazione del linguaggio, laddove possibile senza alterazioni di senso, in modo che risultasse più comprensibile e scevro da possibili fraintendimenti.

Consapevoli, inoltre, delle differenze molto sottili fra alcuni item, si è deciso di sottolineare le discrepanze indicate come più difficili da individuare con un carattere corsivo per assicurarsi una compilazione il più possibilmente accurata.

Come terzo adattamento si è cercato di ripensare alla consuetudine dei questionari di rivolgersi ai rispondenti utilizzando solamente il maschile. Essa

è giustificata dalla necessità di favorire la leggibilità del testo e non appesantire o rallentare la lettura. Poiché però più di un docente ha sollevato la questione, ci si è posti il problema di far sentire tutte le persone rappresentate anche dal punto di vista del linguaggio. Si è deciso perciò di adottare l'asterisco (ad es. student*, docent*), come soluzione aggiornata secondo le raccomandazioni dei gruppi sui diritti legati all'orientamento sessuale e allo stesso tempo non pesante dal punto di vista della lettura. Si trova un esempio delle modifiche effettuate in tale fase in tabella 5.

Per quanto riguarda invece la quantità di item utilizzati, tutti i professionisti coinvolti nel processo di traduzione e adattamento hanno evidenziato la lunghezza e ridondanza eccessiva del questionario. Si è deciso, quindi, di tornare ai risultati di Kielblock (2018) e ridiscutere la possibilità di eliminare alcuni item prima del processo di validazione.

Nel caso della scala sugli atteggiamenti, è stata giudicata coerente con l'intento del presente studio l'eliminazione preliminare degli item con qualità univariate insufficienti in entrambi i campioni dello studio originale: non soltanto, infatti, le proprietà statistiche indicavano una scarsa qualità degli item, ma il confronto con i ricercatori italiani di cui sopra ha confermato la coerenza dal punto di vista teorico dell'eliminazione di tali item per il contesto italiano.

Per la scala sull'autoefficacia, già utilizzata in contesti culturali molto diversi fra loro, nello studio di Kielblock (2018) era già stata proposta una forma breve di 9 item, con risultati molto solidi nei due campioni. Si è deciso, perciò, di utilizzare questa versione ridotta di 9 item, per evitare un eccessivo dropout dei rispondenti. Si trovano in tabella 6 tutti gli item eliminati in questa fase.

Contando l'eliminazione di questi 14 item, il loro numero complessivo è stato ridotto da 56 a 39. Il risultato completo di questo procedimento di traduzione e adattamento è riportato in tabella 7 (vedi Appendice 1).

L'ultimo adattamento che si è reso necessario per la versione italiana ha riguardato la scala Likert. Secondo Behr e Shishido (2016) è infatti necessario valutare l'appropriatezza della scala di valutazione nell'adattamento culturale di un questionario, soprattutto se si tratta di strumenti per la raccolta di opinioni o atteggiamenti. Sulla base di ciò si è proceduto con la sostituzione della scala Likert a 7 livelli con una a 5, indicata come più appropriata al contesto italiano (Marradi e Gasperoni, 2002; Marradi e Macrì, 2012).

Risultati della validazione statistica

Le prime analisi effettuate, su entrambe le scale, hanno riguardato il dropout e le risposte mancanti. La somministrazione del questionario online ha prodotto 396 compilazioni. Di esse 88 sono state eliminate perché semplici clic di accesso alla pagina introduttiva senza alcuna risposta. Considerando, quindi, 308 il nu-

Tabella 5

Esempio di modifica del testo a seguito delle think-aloud interviews con i docenti

Testo ATT5	
Testo originale	I feel there are adequate personnel from outside school to support me to address the unique educational needs of all students.
Traduzione	Ritengo che ci sia personale adeguato proveniente dall'esterno della scuola che possa supportarmi nel rispondere alle esigenze uniche di tutti gli studenti
Testo finale	Ritengo che ci sia personale adeguato <i>esterno alla scuola</i> che possa supportarmi nel rispondere alle esigenze specifiche di tutti gli student*

Tabella 6

Item eliminati prima della somministrazione al campione italiano

Scala degli atteggiamenti	
4	L'educazione è un diritto che dovrebbe essere accessibile a tutti i bambini
10	L'inclusione favorisce l'accettazione delle differenze fra studenti
16	Credo che con un supporto appropriato in loco l'inclusione possa funzionare
17	Ritengo che l'educazione inclusiva sia un'idea realizzabile nel mio Paese
20	Penso che i servizi di supporto esterno siano una perdita di tempo
26	Non ho bisogno di alcun aiuto per mettere in pratica un'educazione inclusiva
32	Le differenze nella classe arricchiscono le opportunità di apprendimento
37	Cooperare con i genitori gioca un ruolo molto importante per il successo dell'inclusione
Scala di autoefficacia	
1	Io so esprimere con chiarezza le mie aspettative riguardo al comportamento degli studenti
2	Riesco a valutare accuratamente la comprensione degli studenti in riferimento a ciò che ho insegnato
3	Sono in grado di calmare uno studente irrequieto o rumoroso
4	Sono in grado di far sentire i genitori a loro agio nel venire a scuola
6	Sono in grado di progettare attività didattiche che possano accogliere i bisogni individuali di ciascuno studente
9	Sono in grado di fornire informazioni a chi conosce poco le leggi e le politiche relative all'inclusione di tutti gli studenti
14	Ho fiducia nella mia capacità di coinvolgere i genitori di tutti gli studenti nelle attività scolastiche dei figli
16	Sono sicuro di saper gestire studenti fisicamente aggressivi
17	Ho gli strumenti per proporre sfide appropriate a studenti ad alto potenziale intellettuale

mero di questionari effettivamente compilati, 35 sono risultati incompleti, con 8,44% di dropout entro l'item 15 e un ulteriore 3,24% entro l'item 30. I questionari incompleti sono stati eliminati, mantenendo solamente i 272 record completi.

Sul totale dei questionari completi, l'analisi delle risposte mancanti ha evidenziato 11 risposte mancanti. Essendo largamente inferiori al 10% e distribuite in modo non significativo, esse non sono state considerate come invalidanti per l'analisi (Bennett, 2001).

Scala degli atteggiamenti

Per prima cosa, gli item posti in forma negativa sono stati ricodificati. Coerentemente con il procedimento effettuato in (Kielblock, 2018), i punteggi degli item 3, 9, 10, 13, 16, 18, 21 e 27 sono stati invertiti: in questo modo il loro punteggio è stato reso coerente con quello degli altri item, in cui al punteggio più alto corrisponde un atteggiamento più inclusivo.

Per quanto riguarda l'analisi degli outliers, innanzitutto i punteggi di ogni variabile sono stati standardizzati, come descritto nel paragrafo metodologico. La presenza di outliers è stata poi identificata tramite $|z| > 3,29$ e i dati anomali sono stati eliminati. Il processo è stato ripetuto finché non si sono evidenziati ulteriori outliers. In tabella 8 (vedi Appendice 1) è possibile vedere il numero di outliers individuati per ogni item e le modifiche che la loro eliminazione ha prodotto nelle medie dei singoli item.

L'analisi della tendenza centrale degli item senza outliers è riassunta in tabella 9 (vedi Appendice 1): sulla base dei criteri delineati nella sezione metodologica sono qui evidenziati in grassetto i parametri problematici per la prosecuzione delle analisi ($m \geq 4,5$; $|z| > 3,29$) e gli item relativi sono stati eliminati.

Per quanto riguarda l'analisi fattoriale esplorativa sono state necessarie 7 iterazioni per giungere ad un modello coerente, che desse ragione di tutti gli item della scala, che spiegasse sufficientemente la varianza e che fosse affidabile sia dal punto di vista dei singoli fattori che dal punto di vista generale. Durante queste estrazioni gli item 5 e 27 sono stati eliminati a causa della correlazione insufficiente con il modello, mentre gli item 4 e 16 sono stati eliminati per migliorare l'affidabilità dei fattori o della scala in generale. In tabella 10 (vedi Appendice 1) è possibile vedere il modello risultante con l'affidabilità di ogni fattore: esso spiega il 61,05% della varianza e l'affidabilità generale è di $\alpha = 0,811$.

In tabella 11 è esplicitato il testo degli item a seconda dei fattori di appartenenza. Come è possibile vedere, il primo fattore, che spiega il 27,08% della varianza, racchiude gli item sull'essenza dell'inclusione scolastica, che comprendono sia i risultati che i docenti si attendono da essa che la componente principale che la costituisce, ovvero la differenziazione delle pratiche e del curriculum a seconda delle esigenze dei singoli studenti. Il secondo invece, che spiega il 12,64% della

Tabella 11

Struttura fattoriale della scala degli atteggiamenti con testo completo degli item

fattore	testo item
ESSENZA INCLUSIONE	L'inclusione promuove la comprensione delle differenze fra gli student*
	Un'educazione inclusiva porta all'inclusione sociale
	Un insegnante competente sa differenziare le sue pratiche per insegnare a tutti gli student* nella sua classe
	Credo che qualsiasi student* possa imparare in una scuola inclusiva se il curriculum è adattato per rispondere alle sue esigenze
	È possibile organizzare le attività didattiche in modo che siano adatte ad ogni alunno*
	Le pratiche personalizzate/individualizzate che l'inclusione richiederebbe non sono raggiungibili neanche idealmente
SUPPORTO MINISTERO	In base alla mia esperienza, penso che il Ministero dell'Istruzione supporti <i>l'idea di una scuola inclusiva</i>
	In base alla mia esperienza ritengo che il Ministero dell'Istruzione sostenga gli sforzi delle scuole e dei docenti per includere tutti gli student*
FATICA	Mi sento soverchiato* quando devo differenziare il materiale o le attività didattiche per provvedere a tutti i bisogni degli student*
	Mi sento frustrato* quando devo adattare il curriculum per soddisfare le esigenze individuali degli student*
	È troppo difficile assecondare le differenze di tutti gli student* in una classe
	Ritengo che sia possibile predisporre adattamenti differenziati nel lavoro in classe
DISTINZIONE	Dividere gli studenti in categorie (per es. sulla base di difficoltà specifiche, disabilità, origine o status socio-economico) è necessario per fornire loro un'educazione di qualità
	Separare gli student* non è necessario per fornire loro un'educazione di qualità
SUPPORTO GENERALE	Penso che nel complesso ci siano risorse adeguate a supportarmi nel soddisfare le esigenze educative specifiche degli student*
	Ritengo che all'interno della scuola ci sia personale adeguato che possa supportarmi nel rispondere alle esigenze specifiche degli student*
	Dalla mia esperienza ritengo che in generale la società sia di supporto nei processi di inclusione

varianza, contiene gli item sulla percezione di supporto da parte del Ministero. Il terzo, che spiega l'8,77% della varianza, riunisce gli item sulla fatica e le difficoltà che gli insegnanti incontrano nell'implementazione dell'inclusione scolastica. Si può notare in questo caso che anche gli item 7 e 10, relativi alla possibilità di utilizzare pratiche personalizzate, hanno una correlazione negativa, seppur bassa, con questo fattore. Il quarto, che spiega il 6,67% della varianza, è relativo alla necessità di distinguere gli studenti a seconda di determinate caratteristiche per poter garantir loro un'istruzione di qualità. L'ultimo, che spiega il 5,88% della varianza, racchiude gli item riguardanti il supporto fornito agli insegnanti dai colleghi, dalle risorse disponibile, dalla società in generale.

Scala dell'autoefficacia

Seguendo lo stesso procedimento descritto per la scala degli atteggiamenti, in tabella 12 (vedi Appendice 1) è possibile vedere i risultati sintetici dell'analisi degli outliers per gli item della scala sull'autoefficacia.

L'analisi della tendenza centrale degli item senza outliers è riassunta in tabella 13 (vedi Appendice 1). Sulla base dei criteri delineati nella sezione metodologica, sono qui evidenziati in grassetto i parametri problematici per la prosecuzione delle analisi ($m > 4,5$; $|z| > 3,29$): in coerenza con essi nessun item di questa scala è stato eliminato.

Per quanto riguarda l'analisi fattoriale esplorativa è stata sufficiente una sola iterazione per giungere ad un modello coerente: esso risulta un po' carente nella spiegazione della varianza (52,77%), ma solido dal punto di vista dell'affidabilità dei fattori, indicati in tabella 14 (vedi Appendice 1) insieme al modello fattoriale, e della scala generale ($\alpha = 0,785$).

In tabella 15 è esplicitato il testo degli item a seconda dei fattori di appartenenza. Come è possibile notare, il primo, che spiega il 36,96% della varianza, racchiude gli item sulla percezione di efficacia nella collaborazione e nella differenziazione delle strategie didattiche. Il secondo invece, che spiega il 15,91% della varianza, contiene gli item sulla gestione delle regole e dei comportamenti destabilizzanti.

Sulla base di questi risultati nell'Appendice 2 si trova il questionario completo.

Discussione e conclusioni

Tre punti sembrano particolarmente rilevanti nella discussione dei risultati di questo studio.

In primis, essi evidenziano come la struttura sottesa alle variabili della scala degli atteggiamenti risulti lievemente diversa nel campione italiano rispetto a

quella emersa dai campioni australiano e tedesco. In figura 1 è riportato infatti il modello fattoriale elaborato da Kielblock (2018).

Secondo i risultati del campione australiano e tedesco, i quattro fattori evidenziati sono relativi rispettivamente alla visione che i docenti hanno dei risultati dell'inclusione; alle pratiche di differenziazione didattica, suddivise nei fattori *differentiation* e *practice*; al supporto percepito dai docenti nei processi di inclusione. Nel campione italiano invece (vedi tabella 11) i primi tre fattori, con alcune lievi differenze sugli item in essi inseriti, risultano aggregati, evidenziando un legame più forte nel campione italiano fra le pratiche di differenziazione didattica e i risultati che i docenti si aspettano dai processi inclusivi. Il fattore relativo al supporto risulta concettualmente simile, anche se rappresentato da item lievemente diversi: nel campione italiano, infatti, l'item relativo al supporto da personale esterno alla scuola è risultato molto problematico per l'affidabilità della scala causandone la conseguente eliminazione, mentre si è evidenziata una correlazione fra il supporto ai processi di inclusione che deriva dalla presenza di risorse e personale scolastico adeguati e dal sostegno della società nella sua interezza ai processi inclusivi. Nel campione italiano sono inoltre emersi come distinti un fattore relativo al supporto del Ministero e uno relativo alla classificazione degli studenti. Nel caso del primo il processo di adattamento potrebbe aver svolto un ruolo fondamentale: l'item originale infatti presentava una dicitura — *Education Department/Board* — ritenuta piuttosto problematica già da Kielblock (2018) e che, con l'obiettivo di essere utilizzata in diversi contesti, può aver determinato confusione nei rispondenti e generato dati poco coerenti. Nel secondo caso invece, la presenza di un fattore specifico relativo alla distinzione e separazione degli studenti sulla base di determinate caratteristiche riflette la problematizzazione attuale di questa tematica nella scuola italiana, di cui il dibattito sul fenomeno di *push- and pull-out* (Bellacicco et al., 2019; Dal Zovo e Demo, 2017) è un esempio.

Per quanto riguarda invece il prodotto del presente studio, questo strumento risulta di particolare interesse come integrazione di quelli esistenti nel panorama italiano della ricerca sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione (Fiorucci, 2019; Sharma et al., 2018). Esso è infatti fortemente radicato in un paradigma inclusivo che non prende come suo riferimento esclusivo gli studenti con disabilità o un'altra categoria specifica di studenti, ma che punta alla valorizzazione delle differenze e alla soddisfazione dei bisogni di ciascuno, garantendo una piena partecipazione di tutti (Canevaro e Ianes, 2019; Ianes, 2016). Risulta così complementare rispetto a lavoro di altri ricercatori (Aiello et al., 2016; Amatori, 2020; Murdaca, Oliva e Costa, 2018), la cui valutazione degli atteggiamenti dei docenti è più legata ad una categoria specifica di studenti.

Tabella 15

Struttura fattoriale della scala dell'autoefficacia con testo completo degli item

fattore	testo item
STRATEGIE INCLUSIVE	So collaborare con altri professionisti* o colleghe* (per es. educatori, logopedisti, psicologi etc.) <i>nella costruzione di piani educativi</i> per tutti gli student*
	Sono capace di collaborare con altri professionisti* o colleghe* (per es. educatori o insegnanti di sostegno) <i>nella didattica di classe</i>
	Sono di supporto alle famiglie nell'aiutare i loro figl* a raggiungere gli obiettivi scolastici
	Sono in grado di usare diverse strategie di valutazione (per es. valutazione del portfolio, verifiche adattate etc.)
	Sono capace di fornire una spiegazione alternativa o un esempio quando gli student* sono confusi
	Mi fido della mia capacità di far lavorare gli student* insieme (ad es. a coppie o in piccoli gruppi)
GESTIONE COMPORAMENTO	So controllare un comportamento destabilizzante in classe
	Sono capace di prevenire comportamenti destabilizzanti nella classe
	Riesco a far sì che tutti gli alunni* seguano le regole della classe

Figura 1

VISION	1	Inclusion facilitates socially appropriate behaviour for all students.
	35	Inclusion will foster understanding of differences among students.
	38	Inclusive education ultimately leads to social inclusion.
DIFFERENTIATION	24	I am willing to adapt the curriculum to meet the individual needs of all students within inclusive classrooms.
	25	I feel differentiated adjustments can be carried out in an inclusive classroom
	28	I am willing to adapt the assessment of individual students in order for inclusive education to take place.
PRACTICE	8	It is possible to organise classes in a way that is suitable for all children.
	19	I believe that any student can learn in an inclusive school if the curriculum is adapted to meet their individual needs
	31	Good teachers can differentiate their practices so that they can teach all students in their class/es.
SUPPORT	5	I feel there are personnel from outside school to support me to address the unique educational needs of all students.
	9	I feel there are adequate personnel within school to support me to address the unique educational needs of all students.
	33	I feel there are adequate resources to support me to address the unique educational needs of all students.

Modello fattoriale risultato dall'indagine di Kielblock (2018) per la scala sugli atteggiamenti

Come accennato nell'introduzione, infine, questo strumento si inserirà in un progetto di ricerca interdisciplinare sulla formazione dei docenti in servizio (Vergani, 2020). Esso è sviluppato a partire dalla richiesta di approfondimento sulla formazione dei docenti in servizio, di stampo collaborativo e flessibile, che punti allo sviluppo delle competenze chiave per il docente inclusivo (Beaton e Spratt, 2017; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015; Mura e Zurru, 2019) e descriverà l'esperienza, il processo e i risultati di un corso esperienziale e riflessivo basato sulla partecipazione attiva dei docenti ad un'orchestra sinfonica inclusiva. Valutando l'influenza dell'intervento sugli atteggiamenti verso l'inclusione dei partecipanti, esso si inserisce, dunque, in una prospettiva educativa e trasformativa che, sulla scia di quanto fatto da altri (Kurniawati et al., 2017; Srivastava, De Boer e Pijl, 2017), punta a verificare la possibilità di modificare gli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione attraverso interventi formativi. Inoltre, essendo la parte esperienziale costituita dalla partecipazione attiva dei partecipanti in un'orchestra inclusiva, esso contribuirà alla ricerca sul potenziale trasformativo della partecipazione ad esperienze artistiche partecipative (Bergey, 2019; Boyce-Tillman, 2009; Kim, Reifgerst e Rizzonelli, 2019; Rabinowitch, 2020; Sbattella, 2013) anche nel campo della formazione dei docenti curricolari di tutte le materie e dal punto di vista degli atteggiamenti verso l'inclusione.

Limitazioni e criticità

Dal punto di vista metodologico, l'unica criticità qui riscontrata è costituita dall'impossibilità di utilizzare, come inizialmente preventivato, tutti gli item dello strumento originale e la scala sull'auto-efficacia nella sua interezza (invece che nella versione ridotta a 9 item proposta da Kielblock). Bilanciando però il rischio di dropout molto consistente (verificatosi in Kielblock, 2018) e la scarsa qualità intrinseca mostrata dagli item eliminati prima della validazione statistica, questa procedura è considerata, anche a studio concluso, come legittima e solida.

Essendo poi questo uno studio esclusivamente volto alla validazione dello strumento, non si considerano necessarie ulteriori raccolte dati o un ampliamento del campione. Avendo però verificato qui la solidità e coerenza dello strumento, sarà possibile in seguito utilizzarlo per raccolte dati volte all'indagine degli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione, cosa che con questi dati non è stata possibile a causa della non rappresentatività del campione.

Bibliografia

- Aiello P., Sharma U., Dimitrov D. M., Di Gennaro D.C., Pace E.M., Zollo I. e Sibilio M. (2016), *Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 15, n. 1, pp. 64-87.
- Amatori G. (2020), *I disturbi del comportamento a scuola: Uno studio pilota sulla percezione dei docenti*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 19, n. 2, pp. 101-119.
- Ajzen I. (2005), *Attitudes, personality and behavior*, Maidenhead, Open University Press.
- Beaton M.C. e Spratt J. (2017), *Professional learning to support the development of inclusive curricula in Scotland*. In L. Florian e N. Pantic (a cura di), *Teacher education for the changing demographics of schooling. Issues for research and practice*, Cham, Switzerland, Springer, pp. 167-182.
- Behr D. e Shishido K. (2016), *The translation of measurement instruments for cross-cultural surveys*. In C. Wolf, D. Joye, T. Smith e Y. Fu (a cura di), *The Sage handbook of survey methodology*, London, Sage, pp. 269-287.
- Bellacicco R., Cappello S., Demo H. e Ianes D. (2019), *L'inclusione scolastica fra push e pull out, transizioni e BES: Una indagine nazionale*. In D. Ianes (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*, Milano, FrancoAngeli, pp. 175-218.
- Bennett D.A. (2001), *How can I deal with missing data in my study?*, «Australian and New Zealand Journal of Public Health», vol. 25, n. 5, pp. 464-469.
- Bergey B.P. (2019), *Music and peacebuilding: A survey of two Israeli ensembles using music and dialogue to build understanding, empathy, and conflict transformation*, Harrisonburg (VA), James Madison University.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione*, Roma, Carocci Editore.
- Boyce-Tillman J. (2009), *The transformative qualities of a liminal space created by musicking*, «Philosophy of Music Education Review», vol. 17, n. 2, pp. 184-202.
- Canevaro A. e Ianes D. (2019), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Trento, Erickson.
- Cieciuch J., Davidov E., Schmidt P. e Algesheimer R. (2016), *Assessment of cross-cultural comparability*. In C. Wolf, D. Joye, T. Smith e Y. Fu (a cura di), *The Sage handbook of survey methodology*, Thousand Oaks, Sage, pp. 630-648.
- Cohen L., Manion L. e Morrison K. (2018), *Research methods in education* (8th ed.), London, Routledge.
- Dal Zovo S. e Demo H. (2017), *I fenomeni di push e pull out: Il punto di vista degli insegnanti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 5, n. 1, pp. 45-60.
- De Boer A., Pijl S.J. e Minnaert A. (2011), *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 15, n. 3, pp. 331-353.
- Eagly A.H. e Chaiken S. (1998), *Attitude structure and function*. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske e G. Lindzey (a cura di), *The handbook of social psychology*, New York, Oxford University Press, pp. 269-322.
- Ercikan K., Arim R., Law D., Domene J., Gagnon F. e Lacroix S. (2010), *Application of think aloud protocols for examining and confirming sources of differential item functioning identified by expert reviews*, «Educational Measurement: Issues & Practice», vol. 29, n. 2, pp. 24-35.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *La formazione del docente per l'inclusione. Il profilo del docente inclusivo*, Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015), *Empowering teachers to promote inclusive education. Literature review*, Odense, Denmark.
- Ferguson E. e Cox T. (1993), *Exploratory factor analysis: A users' guide*, «International

- Journal of Selection and Assessment», vol. 1, n. 2, pp. 84-94.
- Field A. (2018), *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.), Thousand Oaks, Sage.
- Fiorucci A. (2014), *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, n. 1, pp. 53-66.
- Fiorucci A. (2016), *L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio*, «Form@re», vol. 16, pp. 20-34.
- 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», vol. 7, n. 2, pp. 271-293.
- Florian L. (2014), *What counts as evidence of inclusive education?*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 29, n. 3, pp. 286-294.
- Forlin C. e Chambers D. (2011), *Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns*, «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», vol. 39, n. 1, pp. 17-32.
- Hovland C.I. e Rosenberg M.J. (1960), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*, New Haven, Yale University Press.
- lanes D. (2016), *Evolgere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*, Trento, Erickson.
- lanes D., Demo H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson.
- Kielblock S. (2018), *Inclusive Education for All: Development of an instrument to measure the teachers' attitudes*, Justus Liebig University Giessen.
- Kim J.H., Reifgerst A. e Rizzonelli M. (2019), *Musical social entrainment*, «Music & Science», vol. 2, pp. 1-17.
- Krumpal I. (2013), *Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review*, «Quality & Quantity», vol. 47, n. 4, pp. 2025-2047.
- Kurniawati F., De Boer A.A., Minnaert A.E.M.G. e Mangunsong F. (2017), *Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs*, «Educational Psychology», vol. 37, n. 3, pp. 287-297.
- Lüke T. e Grosche M. (2018a), *Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: A new attitude test based on single-target implicit associations*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 33, n. 3, pp. 427-436.
- Lüke T. e Grosche M. (2018b), *Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS)*, «Empirische Sonderpädagogik», vol. 10, n. 1, pp. 3-20.
- Lüke T. e Grosche M. (2018c), *What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 22, n. 1, pp. 38-53.
- Marradi A. e Gasperoni G. (a cura di) (2002), *Costruire il dato 3. Le scale Likert*, Milano, FrancoAngeli.
- Marradi A. e Macrì E. (2012), *Sono equidistanti le categorie di una scala Likert? Alcune risultanze di ricerca*, «Cambio», vol. 11, n. 3, pp. 171-188.
- Mura A. e Zurru A. L. (2019), *Professionalità docente e processi di inclusione: Dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 18, n. 1, pp. 43-57.
- Murdaca A.M., Oliva P. e Costa S. (2018), *Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: The Italian validation of the Scie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education-Revised Scale)*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 33, n. 1, pp. 148-156.

- Penfield R.D. (2013), *Item Analysis*. In K.F. Geisinger, B.A. Backen, J.F. Carlson, J.-I.C. Hansen, N.R. Kuncel, S.P. Reise e M.C. Rodriguez (a cura di), *APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol.1: Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology*, Washington (DC), American Psychological Association, pp. 121-139.
- Rabinowitch T. (2020), *The potential of music to effect social change*, «Music & Science», vol. 3, pp. 1-6.
- Ramel S. (2014), *Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: Quelles représentations chez de futurs enseignants?*, «Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée», vol. 3, pp. 20-26.
- Sbattella L. (2013), *Ti penso dunque suono. Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento musicale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Schwab S. (2018), *Attitudes Towards Inclusive Schooling. A study on Students', TEachers', and Parents Attitudes*, Munchen, Wahmann Verlag.
- Sharma U., Aiello P., Pace E.M., Round P. e 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», vol. 33, n. 3, pp. 437-446.
- 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.
- Sousa V.D. e Rojjanasrirat W. (2011), *Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline*, «Journal of Evaluation in Clinical Practice», vol. 17, pp. 268-274.
- Srivastava M., De Boer A.A. e Pijl S.J. (2017), *Preparing for the inclusive classroom: Changing teachers' attitudes and knowledge*, «Teacher Development», vol. 21, n. 4, pp. 561-579.
- Vergani F. (2020), *Fare musica in un'orchestra inclusiva: Un'esperienza formativa per docenti verso l'inclusione*, «Formazione e Insegnamento», vol. XVIII, n. 1, pp. 554-561.
- Vianello R. e Di Nuovo S. (2015), *Quale Scuola Inclusiva in Italia? Oltre Le Posizioni Ideologiche: Risultati Della Ricerca*, Trento, Erickson.

APPENDICE 1

Tabella 2

	Testo ATT34
Testo italiano	I genitori ostacolano l'efficace realizzazione di un'educazione inclusiva
Back-translation 1	Parents are an obstacle to the efficient implementation of an inclusive education
Back-translation 2	Parents hinder the efficient implementation of an inclusive education
Fonte	Parents hinder the successful implementation of inclusive education
Testo finale	I genitori impediscono l'efficace realizzazione di un'educazione inclusiva

Esempio di modifica del testo dopo il confronto fra le traduzioni inglesi e la fonte

Tabella 3

	Testo Introduzione
Testo originale	The aim of this questionnaire is to collect data to support school development processes and educational policy in order to take the steps to move towards a more inclusive society. Your personal opinion is important to understand how practitioners view education for all/inclusive education.
Traduzione	Lo scopo di questo questionario è la raccolta di dati per supportare i processi di sviluppo scolastico e le politiche educative per poter compiere dei passi verso una società più inclusiva. La Sua opinione personale è importante per capire come i professionisti del settore vedano un'educazione aperta a tutti.
Adattamento	Lo scopo del questionario è raccogliere le opinioni degli insegnanti a proposito dell'inclusione di tutti gli studenti nella scuola. Tenga presente che qui si definisce come scuola inclusiva una scuola che cerca di essere responsabile dell'apprendimento di tutti i bambini e i ragazzi, indipendentemente dalle loro condizioni, esperienze ed esigenze. Pensi non solo agli alunni con disabilità, ma anche, per esempio, a passioni e talenti diversi, a contesti familiari differenti per cultura o religione, situazioni di vita difficile (per povertà, delinquenza o altri problemi familiari), a bisogni sociali ed emotivi speciali.

Modifica del testo introduttivo derivato dal confronto con i ricercatori italiani

Tabella 7

Scala degli atteggiamenti	
1	L'inclusione facilita comportamenti socialmente appropriati in tutti gli student*
2	Un insegnante efficace è in grado di rispondere alle esigenze di tutti gli student* delle sue classi
3	Mi sento soverchiato* quando devo differenziare il materiale o le attività didattiche per provvedere a tutti i bisogni degli student*
4	Ritengo che ci sia personale adeguato esterno alla scuola che possa supportarmi nel rispondere alle esigenze specifiche di tutti gli student*
5	Tutti gli student* ricevono un'educazione appropriata e il supporto necessario in una scuola inclusiva
6	In base alla mia esperienza, penso che il Ministero dell'Istruzione supporti l'idea di una scuola inclusiva
7	È possibile organizzare le attività didattiche in modo che siano adatte ad ogni alunno*
8	Ritengo che all'interno della scuola ci sia personale adeguato che possa supportarmi nel rispondere alle esigenze specifiche degli student*
9	Dividere gli studenti in categorie (per es. sulla base di difficoltà specifiche, disabilità, origine o status socio-economico) è necessario per fornire loro un'educazione di qualità
10	Le pratiche personalizzate/individualizzate che l'inclusione richiederebbe non sono raggiungibili neanche idealmente
11	È giusto che tutti gli student* frequentino una scuola inclusiva
12	Tutti gli student* sono in grado di imparare in contesti inclusivi
13	L'inclusione ha rappresentato un cambiamento negativo nel nostro sistema educativo
14	Separare gli student* non è necessario per fornire loro un'educazione di qualità
15	Credo che qualsiasi student* possa imparare in una scuola inclusiva se il curriculum è adattato per rispondere alle sue esigenze
16	La filosofia dell'inclusione non è realizzabile nell'attuale realtà scolastica
17	In base alla mia esperienza ritengo che il Ministero dell'Istruzione sostenga gli sforzi delle scuole e dei docenti per includere tutti gli student*
18	Mi sento frustrato* quando devo adattare il curriculum per soddisfare le esigenze individuali degli student*
19	Sono disposto* ad adattare il curriculum per provvedere alle esigenze specifiche degli student*
20	Ritengo che sia possibile predisporre adattamenti differenziati nel lavoro in classe
21	È troppo difficile assecondare le differenze di tutti gli student* in una classe

22	Sono dispost* ad adattare le procedure di valutazione per singoli student* in modo che un'educazione inclusiva sia veramente possibile
23	Dalla mia esperienza ritengo che in generale la società sia di supporto nei processi di inclusione
24	L'inclusione è il miglior modo per rispondere alle necessità di tutti gli student*
25	Un insegnante competente sa differenziare le sue pratiche per insegnare a tutti gli student* nella sua classe
26	Penso che nel complesso ci siano risorse adeguate per supportarmi nel soddisfare le esigenze educative specifiche degli student*
27	I genitori ostacolano l'efficace realizzazione di un'educazione inclusiva
28	L'inclusione promuove la comprensione delle differenze fra gli student*
29	Essere educati in un contesto inclusivo è un'esperienza di valore per tutti gli student*
30	Un'educazione inclusiva porta all'inclusione sociale
Scala di autoefficacia	
1	Sono capace di prevenire comportamenti destabilizzanti nella classe
2	Sono capace di fornire una spiegazione alternativa o un esempio quando gli student* sono confusi
3	Sono di supporto alle famiglie nell'aiutare i loro figl* a raggiungere gli obiettivi scolastici
4	Riesco a far sì che tutti gli alun* seguano le regole della classe
5	Sono in grado di usare diverse strategie di valutazione (per es. valutazione del portfolio, verifiche adattate etc.)
6	Mi fido della mia capacità di far lavorare gli student* insieme (ad es. a coppie o in piccoli gruppi)
7	So controllare un comportamento destabilizzante in classe
8	So collaborare con altri professionist* o collegh* (per es. educatori, logopedisti, psicologi etc.) nella costruzione di piani educativi per tutti gli student*
9	Sono capace di collaborare con altri professionist* o collegh* (per es. educatori o insegnanti di sostegno) nella didattica di classe

Testo completo delle scale somministrate al campione italiano per la validazione statistica

Tabella 8

item	media	outliers	media	outliers	media
1	4,11				
2	4,12				
3	2,95				
4	3,43				
5	3,65				
6	3,32				
7	3,59				
8	3,4				
9	3,65				
10	3,56				
11	4,54	3	4,58	7	4,65
12	4,1				
13	4,3				
14	3,86				
15	4,17	6	4,24		
16	3,15				
17	2,88				
18	3,61				
19	4,41	2	4,43	7	4,50
20	4,18	3	4,22		
21	3,08				
22	4,26	5	4,32		
23	2,8				
24	4,04				
25	4,22	5	4,28		
26	2,93				
27	3,05				
28	4,21	4	4,25		
29	4,6	7	4,69		
30	4,19	6	4,26		

Analisi degli outliers della scala degli atteggiamenti

Tabella 9

item	media	z-asimmetria	z-curtosi	
1	4,1	-9,12	5,43	ELIMINATO
2	4,1	-9,10	4,90	ELIMINATO
3	2,9	1,56	-4,33	
4	3,4	-3,20	-2,06	
5	3,6	-4,21	-2,05	
6	3,3	-1,96	-2,18	
7	3,6	-4,26	-0,62	
8	3,4	-4,24	-0,64	
9	3,7	-4,14	-2,78	
10	3,5	-2,99	-2,65	
11	4,7	-9,31	3,04	ELIMINATO
12	4,1	-9,39	5,95	ELIMINATO
13	4,3	-10,15	4,55	ELIMINATO
14	3,9	-6,33	-0,51	
15	4,2	-6,28	1,54	
16	3,2	-1,26	-3,02	
17	2,9	-0,41	-2,45	
18	3,6	-2,91	-3,23	
19	4,5	-4,34	-1,79	ELIMINATO
20	4,2	-5,54	2,17	
21	3,1	-0,74	-3,65	
22	4,3	-8,03	4,63	ELIMINATO
23	2,8	1,52	-1,93	
24	4,0	-8,27	4,26	ELIMINATO
25	4,3	-5,51	2,16	
26	2,9	-0,32	-2,98	
27	3,1	0,51	-1,93	
28	4,3	-6,00	3,05	
29	4,7	-10,17	4,73	ELIMINATO
30	4,3	-5,87	1,06	

Misure di tendenza centrale della scala degli atteggiamenti

Tabella 10

item	fattore 1	fattore 2	fattore 3	fattore 4	fattore 5
28	,672				
30	,586				
25	,436				
15	,406				
7	,378		-,344		
10	,349		-,306		
6		,831			
17		,719			
3			-,792		
18			-,709		
21			-,477		
20			-,405		
9				,867	
14				,519	
26					,630
8					,623
23					,447
Cronbach's α	,748	,760	,739	,614	,617

Matrice del modello fattoriale della scala degli atteggiamenti

Tabella 12

item	media	outliers	media	outliers
1	3,79			
2	4,43	1	4,44	
3	4,21	4	4,25	
4	3,96			
5	4,20	3	4,23	
6	4,23	2	4,25	
7	3,94			
8	4,30	4	4,33	
9	4,49	2	4,50	

Analisi degli outliers della scala dell'autoefficacia

Tabella 13

item	media	z-asimmetria	z-curtosi
1	3,79	-2,67	1,26
2	4,44	-1,73	-3,38
3	4,25	-1,08	-1,74
4	3,96	-3,30	2,56
5	4,23	-5,05	2,65
6	4,25	-1,26	-1,85
7	3,94	-2,32	0,75
8	4,33	-2,95	-2,30
9	4,50	-4,18	-2,05

Misure di tendenza centrale della scala sull'autoefficacia

Tabella 14

item	fattore 1	fattore 2
8	,831	
9	,771	
3	,541	
5	,482	
2	,353	
6	,346	
7		,735
1		,733
4		,580
Cronbach's α	.753	.720

Matrice del modello fattoriale della scala dell'auto-efficacia

APPENDICE 2

Opinioni nei confronti di un'educazione inclusiva per tutti*Questionario in lingua italiana (IEFA-IT)*

Lo scopo del questionario è raccogliere le opinioni degli insegnanti a proposito dell'inclusione di tutti gli student* nella scuola. Tenga presente che qui si definisce come scuola inclusiva una scuola che cerca di essere responsabile dell'apprendimento di tutti i bambin* e i ragazz*, indipendentemente dalle loro condizioni, esperienze ed esigenze. Pensi non solo agli alun* con disabilità, ma anche, per esempio, a passioni e talenti diversi, a contesti familiari differenti per cultura o religione, a situazioni di vita difficile (per povertà, delinquenza o altri problemi familiari), a bisogni sociali ed emotivi speciali.

Istruzioni: Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Per favore metta una sola crocetta per ciascuna delle affermazioni che trova sotto. Il questionario durerà **fra i 5 e i 10 minuti**.

Anonimato: Il trattamento dei dati avverrà in modo da garantirne la sicurezza e la riservatezza nel pieno rispetto di quanto previsto dal regolamento europeo e dalla legislazione nazionale in materia.

Contatti: per qualsiasi domanda, per favore contatti la ricercatrice

Francesca Vergani

Libera Università di Bolzano

Francesca.Vergani@education.unibz.it

Sezione Uno – Opinioni nei confronti di un'educazione inclusiva per tutti

Per favore indichi il suo grado di accordo o disaccordo con le diverse affermazioni.

- 1 = Completamente in disaccordo
 2 = Abbastanza in disaccordo
 3 = Incerto
 4 = Abbastanza d'accordo
 5 = Completamente d'accordo



1	Mi sento sopraffatt* quando devo differenziare il materiale o le attività didattiche per provvedere a tutti i bisogni degli student*	<input type="checkbox"/>				
2	In base alla mia esperienza, penso che il Ministero dell'Istruzione supporti <i>l'idea di una scuola inclusiva</i>	<input type="checkbox"/>				
3	È possibile organizzare le attività didattiche in modo che siano adatte ad ogni alun*	<input type="checkbox"/>				
4	Ritengo che <i>all'interno della scuola</i> ci sia personale adeguato che possa supportarmi nel rispondere alle esigenze specifiche degli student*	<input type="checkbox"/>				

5	Dividere gli studenti in categorie (per es. sulla base di difficoltà specifiche, disabilità, origine o status socio-economico) è necessario per fornire loro un'educazione di qualità	<input type="checkbox"/>				
6	Le pratiche personalizzate/individualizzate che l'inclusione richiederebbe non sono raggiungibili neanche idealmente	<input type="checkbox"/>				
7	Separare gli student* non è necessario per fornire loro un'educazione di qualità	<input type="checkbox"/>				
8	Crede che qualsiasi student* possa imparare in una scuola inclusiva se il curriculum è adattato per rispondere alle sue esigenze	<input type="checkbox"/>				
9	In base alla mia esperienza ritengo che il Ministero dell'Istruzione sostenga <i>gli sforzi delle scuole e dei docenti</i> per includere tutti gli student*	<input type="checkbox"/>				
10	Mi sento frustrat* quando devo adattare il curriculum per soddisfare le esigenze individuali degli student*	<input type="checkbox"/>				
11	Ritengo che sia possibile predisporre adattamenti differenziati nel lavoro in classe	<input type="checkbox"/>				
12	È troppo difficile assecondare le differenze di tutti gli student* in una classe	<input type="checkbox"/>				
13	Dalla mia esperienza ritengo che in generale la società sia di supporto nei processi di inclusione	<input type="checkbox"/>				
14	Un insegnante competente sa differenziare le sue pratiche per insegnare a tutti gli student* nella sua classe	<input type="checkbox"/>				
15	Penso che nel complesso ci siano risorse adeguate per supportarmi nel soddisfare le esigenze educative specifiche degli student*	<input type="checkbox"/>				
16	L'inclusione promuove la comprensione delle differenze fra gli student*	<input type="checkbox"/>				
17	Un'educazione inclusiva porta all'inclusione sociale	<input type="checkbox"/>				

Sezione Due – Efficacia nell'implementare un'educazione inclusiva per tutti

Per favore indichi il suo grado di accordo o disaccordo con le diverse affermazioni.

- 1 = Completamente in disaccordo
- 2 = Abbastanza in disaccordo
- 3 = Incerto
- 4 = Abbastanza d'accordo
- 5 = Completamente d'accordo

		Completamente in disaccordo			Completamente d'accordo	
		1	2	3	4	5
1	Sono capace di prevenire comportamenti destabilizzanti nella classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Sono capace di fornire una spiegazione alternativa o un esempio quando gli student* sono confusi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Sono di supporto alle famiglie nell'aiutare i loro fig* a raggiungere gli obiettivi scolastici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Riesco a far sì che tutti gli alun* seguano le regole della classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Sono in grado di usare diverse strategie di valutazione (per es. valutazione del portfolio, verifiche adattate etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Mi fido della mia capacità di far lavorare gli student* insieme (ad es. a coppie o in piccoli gruppi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	So controllare un comportamento destabilizzante in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	So collaborare con altri professionist* o collegh* (per es. educatori, logopedisti, psicologi etc.) nella costruzione di piani educativi per tutti gli student*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Sono capace di collaborare con altri professionist* o collegh* (per es. insegnanti di sostegno o educatori) nella didattica di classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sezione tre – Informazioni personali e di background

Per favore ricordi che il questionario è completamente anonimo.
Le risposte fornite non verranno individuate né ricondotte al singolo soggetto.

1	Sesso	<input type="checkbox"/> Maschio <input type="checkbox"/> Femmina <input type="checkbox"/> Preferisco non rispondere
2	Età:
3	Attualmente insegna in:	<input type="checkbox"/> Nido d'infanzia <input type="checkbox"/> Scuola dell'infanzia <input type="checkbox"/> Scuola primaria <input type="checkbox"/> Scuola secondaria di I grado <input type="checkbox"/> Scuola secondaria di II grado <input type="checkbox"/> Altro: (specificare)
4	Quanti anni di esperienza professionale ha nel settore scolastico?
5	Qual è il suo titolo di studio?	<input type="checkbox"/> Scuole magistrali <input type="checkbox"/> Diploma AFAM <input type="checkbox"/> Laurea Triennale in: <input type="checkbox"/> Laura Quadriennale in: <input type="checkbox"/> Laurea Magistrale in: <input type="checkbox"/> Laurea a ciclo unico In:
6	La sua laurea comprendeva l'abilitazione all'insegnamento?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No
7	Possiede un titolo post-laurea?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Abilitazione all'insegnamento <input type="checkbox"/> Specializzazione in sostegno <input type="checkbox"/> Dottorato di ricerca in: <input type="checkbox"/> Master in:

8	Ha mai frequentato corsi sull'educazione inclusiva?	<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No
	Negli ultimi 12 mesi ha frequentato corsi sull'educazione inclusiva?	<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No
	Se sì, quante ore di formazione ha svolto?	
9	Ha esperienza in classi inclusive (come docente, educatore, assistente, professionista)?	<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No
	Se sì, come definirebbe la qualità della sua esperienza?	<input type="checkbox"/> Negativa <input type="checkbox"/> Neutra <input type="checkbox"/> Positiva	

Grazie per la sua preziosa partecipazione!

Se desidera rimanere aggiornato sugli sviluppi della ricerca o per qualsiasi altra domanda o considerazione contatti la ricercatrice:

Francesca Vergani

Libera Università di Bolzano

Francesca.Vergani@education.unibz.it