

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Insegnanti di sostegno e educazione inclusiva: una ricerca su atteggiamenti, autoefficacia, autovalutazione di conoscenze e competenze e comportamenti in classe

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1988065> since 2024-06-25T09:02:33Z

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Insegnanti di sostegno e educazione inclusiva: una ricerca su atteggiamenti, autoefficacia, autovalutazione di conoscenze e competenze e comportamenti in classe

Cecilia Marchisio¹ - Federica Graziano²

Alessandro Monchietto¹ - Emanuela Calandri²

¹ Università di Torino - Department of Philosophy and Sciences of Education (Italy)

² Università di Torino - Department of Psychology (Italy)

DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2024-029-marc>

cecilia.marchisio@unito.it

federica.graziano@unito.it

alessandro.monchietto@unito.it

emanuela.calandri@unito.it

SUPPORT TEACHERS AND INCLUSIVE EDUCATION:
A STUDY ON ATTITUDES, SELF-EFFICACY, SELF-ASSESSMENT
OF KNOWLEDGE AND SKILLS, AND BEHAVIORS
IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

This exploratory study analyzes attitudes toward inclusion, self-efficacy in implementing inclusive education, knowledge, and skills for managing pupils with special needs, and behaviors implemented for school inclusion in a sample of 391 support teachers without specialization. The results highlight favorable attitudes towards inclusion but reveal the persistence of beliefs that justify the separation of students with special needs. Teachers report a good level of self-efficacy in inclusion but perceive themselves to be less competent in managing classroom dynamics. Many teachers, while perceiving themselves as skilled in managing relationships with colleagues and planning, perceive gaps in the knowledge and skills needed to implement effective inclusive education. Especially self-efficacy in

implementing inclusive education appears to be related to knowledge, skills, and inclusive behaviors. This research suggests the need to strengthen the training of support teachers and promote inclusive behaviors to ensure effective inclusion.

Keywords: Inclusion self-efficacy; Inclusive education; Learning support teachers; Special needs skills; Teacher attitudes.

1. INTRODUZIONE

Nel dibattito pedagogico internazionale l'Italia è spesso apparsa come un Paese precursore, in termini sia di elementi costruttivi che di contraddizioni (D'Alessio, 2011; Kanter, Damiani & Ferri, 2014; Santi, 2014). Dalla metà degli anni '70 la nostra scuola si è fatta promotrice di una vera e propria rivoluzione, adottando il principio secondo il quale tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche, avrebbero trovato una sede adeguata di apprendimento e partecipazione nei contesti comuni. Oggi questa convinzione viene ampiamente condivisa a livello internazionale; come attestato in numerose norme e documenti (UN, 2006; UNESCO, 2017, 2019; EU, 2021) la scuola inclusiva è considerata preferibile non solo per ragioni etiche, ma anche perché offre un contesto ottimale per facilitare lo sviluppo delle potenzialità di ciascun allievo.

Il percorso verso una scuola inclusiva, caratterizzato dalla trasformazione radicale del sistema scolastico e dalla promozione di valori come equità, diritti, partecipazione e rispetto per la diversità (Booth, Nes, & Strømstad, 2003; D'Alessio, 2011; D'Alessio *et al.*, 2015), richiede un impegno profondo e sostenuto.

È in tale prospettiva che l'insegnante di sostegno emerge come figura chiave: l'apporto di un docente specializzato, capace di assumere la corresponsabilità dei contesti di apprendimento che abita, rappresenta una risorsa di notevole importanza per la realizzazione di un sistema educativo che si concretizzi non solo in termini di presenza, ma in termini di partecipazione, di conseguimento dei risultati educativi e di successo scolastico (De Anna, Gaspari, & Mura, 2016; Bocci, 2018; Guerini, 2020).

Nonostante gli sforzi compiuti e il riconoscimento internazionale dell'Italia come modello da seguire (Begeny & Martens, 2007; Anastasiou, Kauffman, & Nuovo, 2015), persistono sfide significative. Le ricerche condotte negli ultimi quindici anni sull'inclusione mettono infatti in luce numerose «difficoltà applicative» (ISTAT, 2022; Andreoli *et al.*, 2022; Dell'Anna, Bellacicco, & Ianes, 2023): spesso quanto auspicato e sancito

ordine
alfabetico
(avendo
stessa data)
o la cit. è
da ISTAT
(quindi bene
così)?

dai quadri teorici nazionali e internazionali si traduce in una semplice coabitazione degli studenti all'interno del medesimo ambiente, con gli alunni più fragili che seguono percorsi di apprendimento separati da quelli dei loro compagni, sia che rimangano in classe, sia che frequentino spazi dedicati (Cottini, 2016; Griffo, Straniero, & Tarantino, 2018; Bellacicco *et al.*, 2019).

1.1. *Atteggiamenti, autoefficacia e autovalutazione di conoscenze e competenze in relazione ai comportamenti in classe*

Le concezioni degli insegnanti rispetto al tema dell'inclusione svolgono un ruolo cruciale, poiché influenzano i loro atteggiamenti e orientano le azioni che intraprendono nei confronti degli studenti (Chambers & Forlin, 2010; Fiorucci, 2014, 2019; Forlin *et al.*, 2014; Camedda & Santi, 2016). Studi condotti a livello internazionale hanno dimostrato che l'atteggiamento nei confronti dell'inclusione costituisce un fondamentale fattore predittivo per la costruzione di un clima inclusivo (Amor *et al.*, 2019; Alzahrani, 2020; van Mieghem *et al.*, 2020; Hernández-Torrano, Somerton, & Helmer, 2022). Docenti che manifestano atteggiamenti positivi favoriscono i processi inclusivi e il successo scolastico degli studenti con disabilità (Davis & Layton, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012; Montesano & Straniero, 2019), mentre gli atteggiamenti negativi sono stati individuati come una delle principali barriere all'inclusione (Avramidis *et al.*, 2000; Germani & Leone, 2022).

La ricerca evidenzia inoltre che le convinzioni degli insegnanti rispetto alla propria efficacia nell'implementare proposte inclusive siano un ulteriore fondamentale predittore (Urton *et al.*, 2014). Gli insegnanti con un senso di autoefficacia più elevato ricorrono a strategie didattiche volte a valorizzare la diversità (Woodcock *et al.*, 2022), mentre quelli con un senso di autoefficacia più basso dimostrano atteggiamenti maggiormente negativi e risultano meno capaci di sostenere l'apprendimento degli studenti nella loro eterogeneità (Vaz *et al.*, 2015).

D'altra parte, il senso di autoefficacia dipende anzitutto dalla propria percezione di competenza. Sharma *et al.* (2012) hanno rilevato che gli insegnanti con scarsa autoefficacia faticano a incorporare nel loro profilo professionale una prospettiva più ampia sull'inclusione, poiché si sentono poco preparati e poco qualificati per insegnare a una gamma diversificata di studenti (Chambers & Forlin, 2021). Il senso di competenza può favorire un miglioramento nella percezione individuale di efficacia e nella disponibilità ad attuare un processo trasformativo del contesto educativo

in vista del successo scolastico di tutti gli allievi (Agbenyega, 2007; Forlin & Chambers, 2011).

Mentre diversi studi concordano nell'affermare che l'autoefficacia nell'attuare un'educazione inclusiva sia in relazione con le conoscenze, gli atteggiamenti e le competenze degli insegnanti, rimane ancora controverso il ruolo svolto dalle variabili sociodemografiche, in particolare dall'anzianità di servizio. Infatti, alcuni studi evidenziano come l'esperienza di insegnamento predica livelli più elevati di autoefficacia per l'inclusione, mentre altri studi hanno evidenziato convinzioni di efficacia minori negli insegnanti con più esperienza (Wray *et al.*, 2022). In generale, le ricerche hanno messo in luce come l'anzianità di servizio non sempre si associ a maggiori competenze nell'insegnamento e come il ruolo di questa variabile vada ulteriormente indagato (Graham *et al.*, 2020).

2. OBIETTIVI

Lo studio ha coinvolto un campione di insegnanti di sostegno e si è posto i seguenti obiettivi di ricerca:

1. Descrivere i seguenti aspetti psicologici: (1) l'atteggiamento verso l'inclusione, (2) l'autoefficacia nell'attuare un'educazione inclusiva, (3) l'autovalutazione di conoscenze e competenze per la gestione di alunni con bisogni educativi speciali, (4) i comportamenti degli insegnanti coinvolti nello studio, indagando eventuali differenze in base agli anni di servizio.
2. Indagare la relazione tra atteggiamento verso l'inclusione, autoefficacia nell'attuare un'educazione inclusiva, autovalutazione di conoscenze e competenze per la gestione di alunni con bisogni educativi speciali e comportamenti messi in atto dagli insegnanti nel lavoro quotidiano in classe.

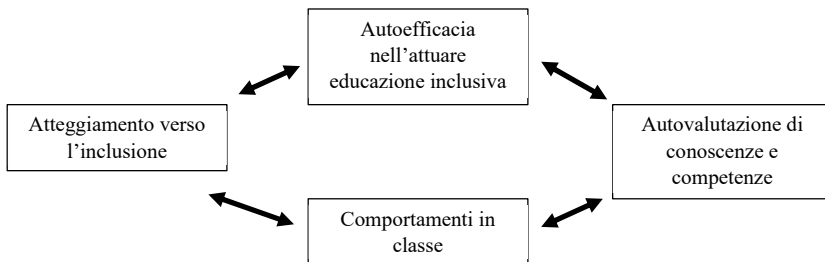


Figura 1. – Relazioni tra i costrutti dello studio.

3. METODO

3.1. Procedura e partecipanti

Il presente studio si inserisce in un più ampio progetto di ricerca che ha l'obiettivo di indagare diversi aspetti della professione dell'insegnante di sostegno esercitata da docenti che non hanno conseguito la specializzazione. La ricerca qui presentata ha visto il coinvolgimento su base volontaria di 391 insegnanti di sostegno in servizio in scuole di diverso ordine e grado.

Tutti gli insegnanti hanno compilato un questionario anonimo online attraverso la piattaforma LimeSurvey, previo consenso informato. Il questionario comprendeva domande socio-anagrafiche e indagava una serie di aspetti legati all'inclusione (opinioni e autoefficacia percepita nell'attuare un'educazione inclusiva, autovalutazione delle conoscenze e delle competenze per la gestione di alunni con bisogni educativi speciali), oltre ad alcune variabili psicologiche (es. autoefficacia emotiva, empatia, strategie di coping) e ad alcune domande sui comportamenti messi in atto nella pratica quotidiana in classe.

Il campione è formato per l'86,7% da donne (N = 339; uomini N = 48 pari al 12,3%, 1%, N = 4 non ha risposto). L'età del campione è compresa tra i 24 e i 60 anni (età media = 37,8; ds = 8,3).

Tutti i partecipanti alla ricerca sono in servizio e la distribuzione nei diversi ordini e gradi di scuola è la seguente: 3,6% nella scuola dell'infanzia (N = 14), 27,4% nella scuola primaria (N = 107), 30,2% nella scuola secondaria di primo grado (N = 118) e il restante 38,9% nella scuola secondaria di secondo grado (N = 152) (liceo N = 39 pari al 26%; istituto tecnico N = 32 pari al 21,3%; istituto professionale N = 79 pari al 52,7%; 2 soggetti non hanno risposto).

Gli anni di insegnamento sono compresi in un range che va da 1 a 33 (media = 5,6; ds = 4,1) e la maggior parte si colloca nella fascia compresa tra 1 e 5 anni di insegnamento; gli anni di servizio specifici sul sostegno vanno da 1 ad un massimo di 18 (media 3,8; ds = 2,3) (*Tab. 1*). L'anzianità di servizio sul sostegno pur senza avere conseguito la specializzazione è simile a quella osservata in studi nazionali analoghi (Mura & Zurru, 2015, 2019; Guerini, 2020; Castellana *et al.*, 2023).

Per quanto riguarda il titolo di studio, la maggior parte dei partecipanti possiede la laurea (N = 337 pari all'86,2%), alcuni il diploma (N = 40 pari al 10,2%), mentre il restante 3,6% (N = 14) dichiara il possesso di un titolo di specializzazione post-laurea.

tabelle e figure sono inserite nel punto ottimale x l'impaginato

La maggior parte non possiede l'abilitazione all'insegnamento (N = 253 pari al 64,7%), mentre i restanti (N = 138 pari al 35,3%), l'hanno conseguita attraverso uno dei seguenti percorsi: TFA, PAS, laurea in Scienze della Formazione Primaria, diploma magistrale anteriore al 2001, concorso abilitante.

Tabella 1. – Anni di servizio (distribuzione di frequenza).

	DISTRIBUZIONE IN BASE AD ANNI DI INSEGNAMENTO		DISTRIBUZIONE IN BASE AD ANNI SPECIFICI DI INSEGNAMENTO SUL SOSTEGNO	
	N	%	N	%
	Da 1 a 5 anni	235	60,1	317
Da 6 a 10 anni	126	32,2	69	17,6
Più di 10 anni	30	7,7	5	1,3
TOTALE	391	100	391	100

3.2. Misure

Per valutare *l'atteggiamento nei confronti dell'inclusione* è stata utilizzata la sezione 1 della validazione italiana dello IEFA (Inclusive Education for All) (Kielblock, 2018; Vergani & Kielblock, 2021) e per valutare *l'autoefficacia nell'attuare un'educazione inclusiva* è stata utilizzata la sezione 2 dello stesso strumento. Più nello specifico:

- scala relativa agli atteggiamenti dei docenti verso l'educazione inclusiva: 17 items su una scala Likert a 5 punti, da 1 = completamente in disaccordo a 5 = completamente d'accordo; range 17-85 (items in *Tab. 2*) (alfa di Cronbach = **0.77**);
- scala relativa all'autoefficacia percepita dai docenti nell'attuare un'educazione inclusiva: 9 items su una scala Likert a 5 punti, da 1 = per nulla capace a 5 = del tutto capace; range 9-45 (items in *Tab. 3*) (alfa di Cronbach = 0.89).

In coerenza con la definizione di scuola inclusiva, gli item dello IEFA non fanno riferimento agli studenti con disabilità o ad altre categorie ma agli studenti di tutta la classe.

Per indagare l'autovalutazione di conoscenze e competenze per la gestione di alunni con bisogni educativi speciali è stata utilizzata la scala di Calvani *et al.* (2017). Si tratta di uno strumento che indaga i seguenti 8 ambiti che corrispondono ad altrettanti obiettivi formativi perseguiti dai corsi di specializzazione per il sostegno:

- conoscenze teoriche di base nell'ambito dei bisogni speciali (8 items);
- capacità di osservazione di soggetti con bisogni speciali e progettazione individualizzata (2 items);
- capacità di gestire rapporti interpersonali nell'ambito dei bisogni speciali (4 items);
- capacità di usufruire di risorse esterne (4 items);
- consapevolezza professionale (2 items);
- capacità di agire nel setting scuola per far fronte a bisogni speciali (3 items);
- capacità di agire nel setting classe/gruppo per far fronte a bisogni speciali (3 items);
- capacità di impiego della comunicazione multimodale/multimediale (4 items).

Lo strumento comprende in totale 30 domande, in ognuna delle quali il docente deve indicare quanto conosce o si sente capace di fare in ciascun ambito, utilizzando una scala da 1 a 10 (1 = «Al momento non so quasi niente, non saprei che cosa fare»; 6 = livello della «sufficienza» equivalente a «Credo di possedere una padronanza sufficiente a questo riguardo»; 10 = «Mi posso considerare un vero esperto a questo riguardo»). Il punteggio di ogni sottoscala è la media delle risposte ai singoli items che la compongono. I valori dell'alfa di Cronbach variano tra 0.78 e 0.91 e indicano pertanto una buona affidabilità delle singole scale. Il punteggio della scala totale è la media delle risposte a tutti gli items.

Per quanto riguarda i *comportamenti attuati in classe*, sono state poste 6 domande che valutano la frequenza nell'ultimo mese di una serie di comportamenti volti a favorire l'inclusione di tutti gli studenti in classe (da 1 = mai a 6 = tutti i giorni): (1) «Ho collaborato con i colleghi per la programmazione didattica»; (2) «Ho incontrato i genitori/le famiglie»; (3) «Ho svolto attività personalizzate fuori dalla classe»; (4) «Ho contattato gli operatori sociosanitari del territorio»; (5) «Ho usato strumenti specifici per l'osservazione sistematica al fine di progettare i miei interventi»; (6) «Ho usato diverse modalità e diversi mediatori didattici per presentare le informazioni».

3.3. *Analisi dei dati*

In relazione al primo obiettivo, sono state calcolate le percentuali di risposta ai diversi items delle due scale dell'atteggiamento e dell'autoefficacia rispetto all'inclusione. Quindi sono state calcolate le medie delle due scale e attraverso l'analisi della varianza sono state indagate le differenze in base agli anni di servizio (3 livelli: 1-5 anni, 6-10 anni, oltre 10 anni). Per quan-

to riguarda l'autovalutazione delle conoscenze e competenze è stata utilizzata l'analisi multivariata della varianza per confrontare i punteggi medi delle otto sottoscale in relazione agli anni di servizio. Per quanto concerne i comportamenti, è stata utilizzata la statistica del Chi quadro per valutare le differenze nelle percentuali di risposta ai singoli items in base agli anni di servizio. Rispetto al secondo obiettivo, le relazioni tra le variabili sono state indagate attraverso l'analisi di correlazione bivariata. Tutte le analisi statistiche sono state effettuate con il software SPSS versione 27.

4. RISULTATI

4.1. *Atteggiamento e autoefficacia rispetto all'inclusione: differenze in base agli anni di servizio*

Per quanto riguarda l'atteggiamento verso l'inclusione, la maggior parte degli insegnanti del campione si dice d'accordo con una visione inclusiva e riconosce che la fatica legata all'attuare una didattica inclusiva è nel complesso gestibile. Rispetto alla necessità di separare gli studenti in base a disabilità o difficoltà specifiche per attuare un insegnamento efficace, circa un terzo è indeciso o ritiene che questa modalità sia in qualche modo utile. Infine, la maggior parte degli insegnanti del campione riferisce uno scarso sostegno sia da parte del Ministero dell'Istruzione, sia da parte della società e della scuola, per attuare concretamente delle pratiche inclusive a scuola (*Tab. 2*).

Per quanto concerne l'autoefficacia per l'inclusione, la maggior parte degli insegnanti si ritiene molto capace nell'adottare strategie inclusive, mentre punteggi più bassi si riscontrano solo alla domanda che riguarda l'utilizzo di modalità di valutazione alternative. Minori capacità vengono invece riferite in relazione alla gestione dei comportamenti in classe (*Tab. 3*).

L'analisi della varianza mostra come l'atteggiamento rispetto all'inclusione non si differenzi in modo statisticamente significativo in base agli anni di insegnamento ($F_{2,388} = 0,11$; $p = 0,897$). Anche per quanto riguarda l'autoefficacia nell'attuare un'educazione inclusiva, le differenze in base all'anzianità di servizio non sono statisticamente significative ($F_{2,387} = 2,04$; $p = 0,132$) (*Tab. 4*).

Tabella 2. – Frequenze di risposta agli items della scala dell'atteggiamento verso l'inclusione (N = 391).

SOTTOSCALE	ITEMS	IN DISACCORDO (%)	INCERTO (%)	D'ACCORDO (%)
Essenza inclusione	È possibile organizzare le attività didattiche in modo che siano adatte ad ogni alunna/o	9,3	13,3	76,4
	Le pratiche personalizzate che l'inclusione richiederebbe non sono raggiungibili neanche idealmente*	69,9	18,9	11,2
	Credo che qualsiasi studente possa imparare in una scuola inclusiva se il curricolo è adattato per rispondere alle sue esigenze	2,3	6,4	91,3
	Un insegnante competente sa differenziare le sue pratiche per insegnare a tutte/i le/gli studenti nella sua classe	4,6	5,7	89,7
	L'inclusione promuove la comprensione delle differenze fra le/gli studenti	4,9	6,9	88,2
	Un'educazione inclusiva porta all'inclusione sociale	3,6	9	87,4
Supporto del Ministero	In base alla mia esperienza, penso che il Ministero dell'Istruzione supporti l'idea di una scuola inclusiva	21,3	32,1	46,6
	In base alla mia esperienza ritengo che il Ministero dell'Istruzione sostenga gli sforzi delle scuole e delle/i docenti per includere tutte/i le/gli studenti	34	32	34
Fatica	Mi sento sopraffatta/o quando devo differenziare il materiale o le attività didattiche per provvedere a tutti i bisogni delle/gli studenti*	70,8	13,8	15,4
	Mi sento frustrata/o quando devo adattare il curricolo per soddisfare le esigenze individuali delle/gli studenti*	76,7	13	10,3
	Ritengo che sia possibile predisporre adattamenti differenziati nel lavoro in classe	3,6	10	86,4
	È troppo difficile assecondare le differenze di tutte/i le/gli studenti in una classe*	64,7	13,6	21,7
Distinzione	Dividere le/gli studenti in categorie (per es. sulla base di difficoltà specifiche, disabilità, origine o status socioeconomico) è necessario per fornire loro un'educazione di qualità*	69,6	17,6	12,8
	Separare le/gli studenti non è necessario per fornire loro un'educazione di qualità	16,9	15,9	67,3

SOTTOSCALE	ITEMS	IN DISACCORDO (%)	INCERTO (%)	D'ACCORDO (%)
Supporto generale	Ritengo che all'interno della scuola ci sia personale adeguato che possa supportarmi nel rispondere alle esigenze specifiche delle/degli studenti	26,3	23,8	49,9
	Dalla mia esperienza ritengo che in generale la società sia di supporto nei processi di inclusione	47,8	26,3	25,8
	Penso che nel complesso ci siano risorse adeguate per supportarmi nel soddisfare le esigenze educative specifiche delle/degli studenti	27,8	30,2	42

Nota: l'asterisco indica gli item che sono codificati in senso inverso per calcolare il punteggio totale della scala. La categoria «in disaccordo» è la somma delle modalità «completamente in disaccordo» e «abbastanza in disaccordo»; la categoria «in accordo» è la somma delle modalità «completamente in accordo» e «abbastanza d'accordo».

Tabella 3. – Frequenze di risposta agli items della scala dell'autoefficacia nell'attuare un'educazione inclusiva (N = 391).

SOTTOSCALE	<i>Pensando alle sue esperienze di insegnante, in generale quanto si sente capace di...</i>	PER NULLA / POCO CAPACE	MEDIAMENTE CAPACE	MOLTO / DEL TUTTO CAPACE	barra spaziata x norma redaz.
Strategie inclusive	Fornire una spiegazione alternativa o un esempio quando le/gli studenti sono confusi	0,8	35,8	63,4	
	Essere di supporto alle famiglie nell'aiutare le/i loro figlie/i a raggiungere gli obiettivi scolastici	2,8	41,9	55,3	
	Usare diverse strategie di valutazione (per es. valutazione del portfolio, verifiche adattate etc.)	11	44,2	44,8	
	Far lavorare le/gli studenti insieme (ad es. a coppie o in piccoli gruppi)	2,8	35,2	62	
	Collaborare con altre/i professioniste/i o colleghe/i (per es. educatori, logopedisti, psicologi etc.) nella costruzione di piani educativi per tutti le/gli studenti	2,3	30,9	66,8	
	Collaborare con altre/i professioniste/i o colleghi (per es. insegnanti di sostegno o educatori) nella didattica di classe	1,3	24,5	74,2	
Gestione del comportamento	Prevenire comportamenti destabilizzanti nella classe	5,4	61,1	33,5	
	Fare in modo che tutti le/gli alunne/i seguano le regole della classe	5,6	53,2	41,2	
	Controllare un comportamento destabilizzante in classe	6,9	58,1	35	

Tabella 4. – Medie di atteggiamento e autoefficacia verso l'inclusione in base agli anni di servizio.

	ATTEGGIAMENTO INCLUSIONE			AUTOEFFICACIA INCLUSIONE		
	M	ds	sign	M	ds	sign
1-5 anni	63,8	7,5	F _{2,388} = 0,11; p = 0,897	32,1	4,5	F _{2,387} = 2,04; p = 0,132
6-10 anni	64,1	8,0		32,7	5,0	
più di 10 anni	64,2	6,9		34,2	6,0	

4.2. *Conoscenze e competenze nella gestione di alunni con bisogni speciali: differenze in base agli anni di servizio*

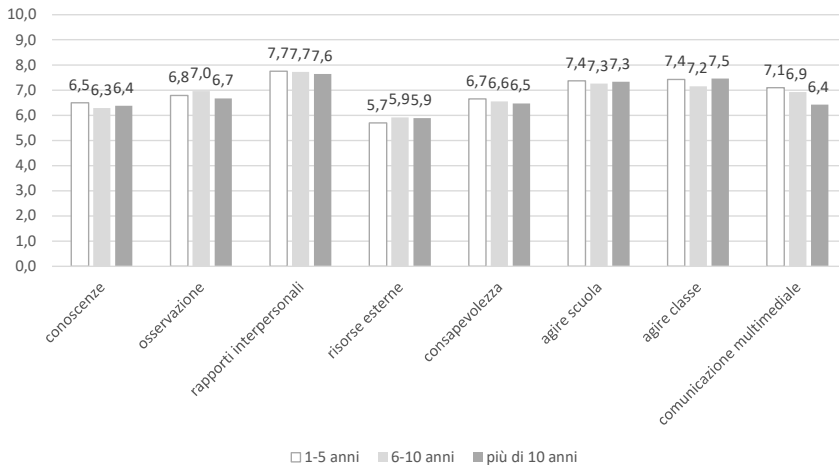


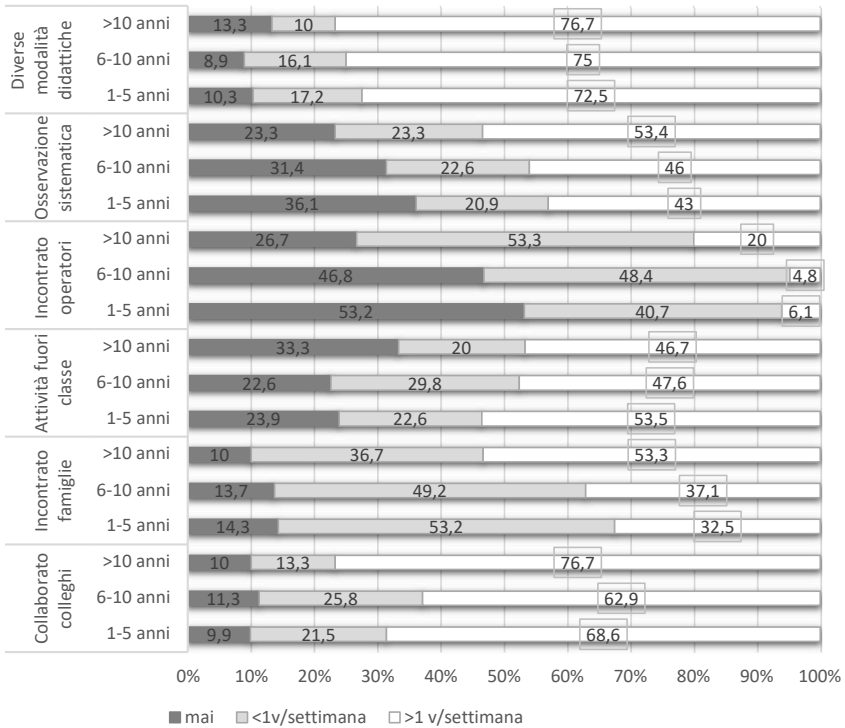
Figura 2. – Punteggi medi relativi a conoscenze e competenze percepite nella gestione di alunni con bisogni speciali in base agli anni di servizio.

Per quanto riguarda l'autovalutazione di conoscenze e competenze nella gestione degli alunni con bisogni speciali, si è osservato un effetto multivariato statisticamente significativo (Lambda di Wilski = 0,88; F_{16,762} = 3,08; p < 0,001), evidenziando l'esistenza di differenze in base agli anni di servizio. In particolare, le ANOVA univariate hanno evidenziato come gli insegnanti con più anni di servizio riportino minori competenze nell'uso della comunicazione multimodale e multimediale (F_{2,388} = 2,97, p < 0,05).

Globalmente, la scala che riporta i punteggi più bassi (al di sotto della sufficienza per tutti) è quella relativa alla capacità di usufruire di

risorse esterne. Il possesso di conoscenze supera di poco la sufficienza per tutti e anche la consapevolezza professionale risulta piuttosto bassa. Punteggi discreti si osservano per la scala che indaga la capacità di osservazione e progettazione individualizzata, mentre punteggi relativamente più elevati si osservano alle scale che valutano la capacità di gestione dei rapporti interpersonali e l'agire nel contesto sia della classe, sia della scuola (Fig. 2).

4.3. Comportamenti attuati in classe: differenze in base agli anni di servizio



Nota: Collaborato colleghi: $\chi^2 = 2,82$; gdl = 4; $p = 0,589$. Incontro famiglie: $\chi^2 = 5,24$; gdl = 4; $p = 0,264$. Attività fuori classe: $\chi^2 = 3,84$; gdl = 4; $p = 0,428$. Incontro operatori: $\chi^2 = 14,36$; gdl = 4; $p = 0,006$. Osservazione sistematica: $\chi^2 = 2,37$; gdl = 4; $p = 0,668$. Diverse modalità didattiche: $\chi^2 = 1,48$; gdl = 4; $p = 0,830$.

Figura 3. – Comportamenti attuati in classe in relazione agli anni di servizio.

La maggior parte degli insegnanti riferisce una collaborazione frequente con i colleghi per la programmazione didattica e un uso di diverse modalità didattiche nel lavoro quotidiano. Circa la metà di loro riferisce di svolgere attività personalizzate con gli studenti e di usare l'osservazione sistematica per la progettazione almeno una volta la settimana. L'unica differenza significativa in base agli anni di servizio riguarda la frequenza di incontri con gli operatori sociosanitari del territorio che è più elevata tra gli insegnanti con maggiore anzianità di servizio (Fig. 3).

4.4. *Relazioni tra atteggiamenti e autoefficacia per l'inclusione, autovalutazione di conoscenze e competenze, comportamenti in classe*

Tabella 5. – *Correlazioni tra atteggiamento, autoefficacia, autovalutazione totale e comportamenti in classe.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Atteggiamento inclusione	–								
2 Autoefficacia inclusione	0,27**	–							
3 Autovalutazione totale	0,23**	0,59**	–						
4 Collaborato con colleghi	0,23**	0,23**	0,21**	–					
5 Incontro famiglie	0,01	0,15**	0,18**	0,12*	–				
6 Svolto attività fuori classe	-0,06	0,13*	0,13*	0,20**	0,15**	–			
7 Incontro operatori	0,03	0,15**	0,15**	0,12*	0,28**	0,12*	–		
8 Usato osservazione	0,22**	0,22**	0,19**	0,26**	0,25**	0,13*	0,13*	–	
9 Usato modalità diverse	0,19**	0,12*	0,19**	0,20**	-0,04	0,21**	-0,04	0,32**	–

Nota: ** p < 0,01; * p < 0,05.

I risultati dell'analisi di correlazione evidenziano come l'atteggiamento verso l'inclusione correli positivamente con l'autoefficacia, con l'autovalutazione di conoscenze e competenze e con alcuni comportamenti (la collaborazione con i colleghi, l'uso dell'osservazione e l'uso di modalità di-

dattiche differenziate). L'autoefficacia per l'inclusione è fortemente legata all'autovalutazione di conoscenze e competenze e correla con tutti i comportamenti, in particolare con la collaborazione con i colleghi e con l'uso dell'osservazione. Il punteggio globale di conoscenze e competenze correla soprattutto con l'uso dell'osservazione e di modalità didattiche differenziate. I comportamenti correlano tra di loro (in particolare l'incontro con le famiglie correla con la frequenza di incontro con gli operatori, e l'uso dell'osservazione con l'uso di strumenti didattici differenziati) (Tab. 5).

5. DISCUSSIONE

Il primo obiettivo del nostro studio era quello di descrivere gli atteggiamenti e la percezione di autoefficacia rispetto all'inclusione, le conoscenze e competenze necessarie per un'educazione inclusiva e i comportamenti attuati in classe in un campione di insegnanti di sostegno non in possesso della specializzazione.

I risultati evidenziano come nel nostro campione sia diffuso un atteggiamento complessivamente favorevole verso l'inclusione, nonostante alcuni punti critici. In particolare, è ancora diffusa la convinzione che separare dalla classe gli allievi con determinate difficoltà o disabilità sia un metodo per garantire loro un'istruzione di qualità. Questa prospettiva considera erroneamente le abilità degli studenti come immutabili e suggerisce che la gestione della diversità possa essere ottimizzata attraverso un approccio didattico separato (Compagno, Anello, & Pedone, 2020). Inoltre, occorre sottolineare come gli insegnanti spesso si sentano poco supportati nell'attuare i processi inclusivi, tanto da parte del Ministero dell'Istruzione che da altri attori scolastici (Calvani *et al.*, 2017).

Rispetto all'autoefficacia, gli insegnanti del nostro campione si sentono competenti nell'attuare strategie inclusive come collaborare con i colleghi, lavorare in gruppo e offrire spiegazioni alternative. Tuttavia, manifestano minor autoefficacia nella gestione dei comportamenti destabilizzanti degli studenti e nell'uso di modalità di valutazione non tradizionali come evidenziato anche in altri lavori (Chiappetta Cajola & Ciriaci, 2018; Mura & Zurru, 2019).

Il fatto che su tali misure non abbiamo riscontrato differenze in base agli anni di servizio evidenzia come le criticità riferite siano trasversali e interessino tutti gli insegnanti, indipendentemente dall'esperienza da loro maturata. Se da un lato possiamo ipotizzare che per quanto riguarda gli atteggiamenti favorevoli all'inclusione abbia giocato un ruolo importante

il processo di sensibilizzazione sul tema avviato ormai da anni, dall'altro in ambiti fortemente influenzati da considerazioni etiche (come l'inclusione degli studenti disabili) è plausibile che la desiderabilità sociale (Paulhus, 2001; Roccato, 2003) possa distorcere la rappresentazione della realtà, portando i dati a indicare una maggiore partecipazione rispetto a quanto effettivamente riscontrato.

Nell'autovalutazione delle competenze, pur percependosi abili nella gestione delle relazioni interpersonali e nella progettazione, gli insegnanti interpellati ottengono punteggi appena sufficienti in vari ambiti, soprattutto per quanto riguarda le conoscenze specifiche per la gestione degli studenti con BES, la consapevolezza professionale e la capacità di usufruire di risorse esterne. Sebbene dimostrino un atteggiamento positivo, si può ipotizzare che molti insegnanti nel nostro campione sentano di non possedere strumenti di conoscenza e di pratica sufficienti per attuare l'inclusione stessa.

Le differenze in base agli anni di servizio nell'autovalutazione delle conoscenze e competenze sono in gran parte trascurabili, ad eccezione dell'ambito delle competenze nell'uso della comunicazione multimodale e multimediale, che si rivelano inferiori negli insegnanti con più anzianità di servizio.

Considerato che l'anzianità di servizio è risultata positivamente correlata con l'età anagrafica, è plausibile che si tratti di insegnanti con un'età media più elevata e quindi in generale meno abituati all'uso delle tecnologie rispetto ai colleghi più giovani. Per quanto riguarda i comportamenti attuati in classe, gli insegnanti segnalano una buona collaborazione con i colleghi e l'utilizzo di strumenti diversi nel loro lavoro quotidiano. Il fatto di svolgere attività personalizzate al di fuori della classe riflette la convinzione – precedentemente discussa – che separare gli studenti possa risultare più efficace.

I comportamenti del campione non differiscono significativamente in base all'anzianità di servizio, eccetto per il fatto che chi ha maggiore esperienza partecipa a più incontri con operatori sociosanitari, aspetto probabilmente dovuto a una maggiore conoscenza delle risorse locali.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo dello studio, i nostri risultati evidenziano come, più che gli atteggiamenti positivi verso l'inclusione, sia soprattutto l'autoefficacia nell'attuare un'educazione inclusiva ad essere in relazione con le conoscenze, le competenze e i comportamenti inclusivi. Questo mette in evidenza l'importanza di sviluppare nei docenti la convinzione di poter efficacemente implementare un'educazione inclusiva attraverso conoscenze e competenze adeguate.

Lo studio presenta limiti relativi al campione ristretto e alla modalità di reclutamento volontario, che non consentono una generalizzazione dei

risultati alla popolazione di riferimento. Inoltre, l'uso di un disegno trasversale e le analisi correlazionali non permettono di stabilire relazioni di causa ed effetto tra le variabili, suggerendo la necessità di future ricerche longitudinali per esaminare tali legami.

Lo studio suggerisce come sia essenziale concentrarsi sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti di sostegno per sviluppare le competenze e gli atteggiamenti necessari a sostenere e attuare l'inclusione. Le Università possono pertanto svolgere un ruolo fondamentale nel colmare il divario ancora molto forte tra teorie e pratiche inclusive.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Alzahrani, N. (2020). The development of inclusive education practice: A review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 68-83.
- Amor, A.M., Hagiwara, M., Shogren, K.A., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Burke, K.M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.
- Anastasiou, D., Kauffman, J.M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443.
- Andreoli, M., Zaniboni, L., Ghirotto, L., & Lascioli, A. (2022). A scoping review on teacher agency for inclusive education: Mapping existing evidence and conceptual frameworks. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 22(3), 9-29.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Begeny, J.C., & Martens, B.K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80-94.
- Bellacicco, R., Cappello, S., Demo, H., & Ianes, D. (2019). L'inclusione scolastica fra push- e pull-out. Transizioni e BES: un'indagine nazionale. In D. Ianes (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 175-218). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley *et al.*, *Disability Studies e*

- inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? In T. Booth, K. Nes, & M. Strømstad, *Developing inclusive teacher education* (pp. 9-22). London: Routledge.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 18-48.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti. Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *Integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141-149.
- Castellana, G., et al. (2023). The SACI Scale: A questionnaire to assess attitudes and beliefs of teachers in training towards inclusive education. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 110-128.
- Chambers, D., & Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion: A triad of inclusive experiences. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 74-83). New York: Routledge.
- Chambers, D., & Forlin, C. (2021). An historical review from exclusion to inclusion in western Australia across the past five decades: What have we learnt? *Education Sciences*, 11(3), 119.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciriaci, A.M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *Metis*, 8(2), 292-329.
- Compagno, G., Anello, F., & Pedone, F. (2020). Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 320-337.
- Cottini, L. (2016). Il paradigma dell'inclusione scolastica. *Giornale italiano dei disturbi del neurosviluppo*, 1(1), 32-50.
- D'Alessio, S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. Prospettive di cambiamento per la scuola inclusiva del XXI secolo. In R. Medeghini & W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 69-94). Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: A case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1), 31-39.

- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (a cura di). (2016). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dell'Anna, S., Bellacicco, R., & Ianes, D. (2023). *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*. Trento: Erickson.
- EU – European Union (2021). *Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030*. [28/10/2023].
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità. Uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. *La Scala OFAID. Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). La Scala rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla formazione inclusiva (SACIE-R) per la misurazione delle percezioni degli insegnanti tirocinanti circa l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 67-86.
- Germani, S., & Leone, C. (2022). The role of self-efficacy on teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities: A comparison between general and support teachers. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 148-162.
- Graham, L., White, S., Cologon, K., & Pianta, R. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 1-10.
- Griffo, G., Straniero, A., & Tarantino, C. (2018). *European Semester 2017/2018, Country fiche on disability – Italy report: The Academic Network of European Disability Experts (ANED)*. [28/10/2023].
<https://www.disability-europe.net/downloads/961-task-policy-theme-yr-2017-18-dis-assessment>
- Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1, 69-185.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 893-912.

- ISTAT (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A.s. 2020-21*. [28/10/2023].
<https://www.istat.it/it/files//2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf>
- Kanter, A., Damiani, M., & Ferri, B. (2014). The right to inclusive education under international law: Following Italy's lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 21-32.
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teachers' attitudes*. Justus Liebig University Giessen. [28/10/2023].
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13634/>
- Montesano, L., & Straniero, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309-321.
- Mura, A., & Zurru, A.L. (2015). Riqualificare i processi inclusivi. Un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Mura, A., & 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*, 18(1), 43-57.
- Paulhus, D.L. (2001). Normal narcissism: Two minimalist accounts. *Psychological Inquiry*, 12, 228-230.
- Roccatò, M. (2003). *Desiderabilità sociale e acquiescenza*. Milano: LED Edizioni.
- Santi, M. (2014). Se l'inclusione sfida il sostegno. Note a margine di un percorso formativo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 191-210.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- UN – United Nations (2006). *Convention on rights of people with disabilities*. [28/10/2023].
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. [28/10/2023].
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale*. [28/10/2023].
<https://www.sustainabledevelopmentsschool.it/wp-content/uploads/2019/07/ripensare-leducazione-unesco.pdf>

- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 151-168.
- van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on Inclusive Education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10, e0137002.
- Vergani, F., & Kielblock, S. (2021). Atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione scolastica. Traduzione e validazione italiana di IEFA. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 124-156.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Re-thinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.

RIASSUNTO

Questo studio esplorativo analizza gli atteggiamenti verso l'inclusione, l'autoefficacia nell'attuare un'educazione inclusiva, le conoscenze e competenze per la gestione di alunni con BES e i comportamenti messi in atto per l'inclusione scolastica in un campione di 391 insegnanti di sostegno senza specializzazione. I risultati evidenziano atteggiamenti favorevoli verso l'inclusione, ma rivelano la persistenza di convinzioni che giustificano la separazione degli studenti con bisogni speciali. Gli insegnanti riferiscono un buon livello di autoefficacia nell'inclusione, ma si percepiscono meno competenti nella gestione delle dinamiche di classe. Molti insegnanti, pur percependosi abili nella gestione delle relazioni con i colleghi e nella progettazione, percepiscono carenze nelle conoscenze e competenze necessarie per attuare un'educazione inclusiva efficace. Soprattutto l'autoefficacia nell'attuare un'educazione inclusiva risulta in relazione con le conoscenze, le competenze e i comportamenti inclusivi. Questa ricerca suggerisce la necessità di rafforzare la formazione degli insegnanti di sostegno e promuovere comportamenti inclusivi per garantire un'effettiva inclusione.

Parole chiave: Atteggiamenti degli insegnanti; Autoefficacia dell'inclusione; Competenze in materia di bisogni educativi speciali; Educazione inclusiva; Insegnanti di sostegno.

Copyright (©) 2024 Cecilia Marchisio, Federica Graziano, Alessandro Monchietto, Emanuela Calandri

Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Marchisio, C., Graziano, F., Monchietto, A., & Calandri, E. (2024). Insegnanti di sostegno e educazione inclusiva: una ricerca su atteggiamenti, autoefficacia, autovalutazione di conoscenze e competenze e comportamenti in classe [Support teachers and inclusive education: A study on attitudes, self-efficacy, self-assessment of knowledge and skills, and behaviors in the classroom]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 29, 00-00. <https://doi.org/10.7358/ecps-2024-029-marc>



BOZZE DI STAMPA 12 GENNAIO 2024