

The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study

La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota

Alessandra Romano^a, Marika Rullo^b, Rubina Petruccioli^{c,1}

^a *Università degli Studi di Siena*, alessandra.romano2@unisi.it

^b *Università degli Studi di Siena*, marika.rullo@unisi.it

^c *Università degli Studi di Siena*, petruccioli6@student.unisi.it

Abstract

This paper presents the findings of a pilot study that involved the participants of the Specialization course for support activities, held at the University of Siena for the academic year 2018-2019. The study represents the first phase of broader research that aims to detect the impact of training devices in supporting the construction of a sense of self-efficacy and strengthening the professional identity of inclusive education teachers in training. The results of this exploratory survey highlight which training devices and practices allow to support the strengthening of the sense of individual and collective self-efficacy and how those impact on the development of the professional identity of inclusive education teachers.

Keywords: special didactic; inclusive education teachers; self-efficacy; professional development; teacher training.

Sintesi

Il contributo presenta i risultati di uno studio pilota che ha coinvolto i candidati e le candidate del Corso di specializzazione su sostegno tenuto presso l'Università di Siena per l'a.a. 2018-2019. Lo studio rappresenta la prima fase di una ricerca più ampia che ha l'obiettivo di rilevare l'impatto dei dispositivi formativi nel supportare la costruzione del senso di autoefficacia e il rafforzamento dell'identità professionale di insegnanti di sostegno in formazione. I risultati di questa indagine esplorativa evidenziano quali dispositivi e pratiche formative consentono di sostenere il rafforzamento del senso di autoefficacia individuale e collettiva e come questo impatta sullo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti di sostegno.

Parole chiave: didattica speciale; insegnanti di sostegno; autoefficacia; sviluppo professionale; formazione degli/le insegnanti.

¹ Il contributo è frutto del continuo scambio e dialogo tra le tre Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Alessandra Romano è Autrice dei paragrafi 1 e 2, Marika Rullo e Rubina Petruccioli sono Autrici dei paragrafi 3 e 4. Il paragrafo 5 è opera congiunta delle tre Autrici.

1. Post-epistemologie professionali

Le questioni dell'inclusione scolastica, e quelle ad essa connesse della professionalità docente, pongono in termini di urgenza un mutamento d'indirizzo nello studio di quali condizioni organizzative e dispositivi formativi sono promettenti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Uno degli aspetti dei cambiamenti in atto, in tutte le società a capitalismo avanzato, è che essi sono parte di una trasformazione più vasta, che investe la centralità dei processi di apprendimento, la costruzione di ambienti accessibili e inclusivi e il ripensamento di quell'organizzazione attorno a certi tipi di saperi, artefatti, tecnologie, entro le cui coordinate si è storicamente formata e strutturata l'istituzione scolastica (Montesano & Valenti, 2018).

Le ricerche sulle condizioni che facilitano la costruzione di ambienti scolastici ad alto tasso di inclusività sottolineano la rilevanza di indagare non tanto le caratteristiche degli studenti che possono presentare diversità o difficoltà, quanto le competenze, le attitudini e le rappresentazioni degli insegnanti che in quei contesti esercitano la loro professionalità (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011). L'attenzione verso la dimensione contestuale e organizzativa dell'inclusione scolastica è un assunto consolidato nella letteratura nazionale e internazionale (d'Alonzo, 2018; Mura, 2015). Oggetto di indagine non sono più la disabilità o il disturbo dell'apprendimento degli studenti, quanto tutti gli elementi umani e non umani, le condizioni sociomateriali, gli artefatti e le tecnologie che contribuiscono all'aumento dell'accessibilità e dell'inclusività dei contesti scolastici. In questo sfondo si sostanzia l'interesse verso i dispositivi formativi che consentono di supportare lo sviluppo professionale degli insegnanti di sostegno, soprattutto all'interno di prospettive trasformative che siano finalizzate alla validazione degli schemi di pensiero e d'azione con cui si interpreta il proprio agire professionale (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008; Mezirow, 2003).

Si apprende la professione dell'insegnante per assimilazione di concreti esempi d'insegnamento: proprio per questo è difficile cambiare professionalmente senza esempi concreti di paradigmi alternativi (Maher & Vickerman, 2018). In alcuni casi, prevale l'automatismo verso il ripiegamento ai modi consueti di insegnare. Il fatto che al ripiegamento nel familiare e nel vecchio tenda quasi sempre a corrispondere una grande varietà di interpretazioni di ciò che si prefigura come nuovo, imprevedibile e incerto, può essere meglio spiegato facendo riferimento alla teoria trasformativa e ai costrutti di schemi mentali (Mezirow, 2003). È attraverso tali schemi, frutto di assimilazioni precritiche nel corso dell'esperienza, che le persone interpretano se stessi e la realtà di cui fanno parte. Come gli insegnanti di sostegno operano nel loro lavoro, quanto presidiano la coltivazione di apprendimento socio-emotivi da parte di studenti e studentesse (Cottini, 2017), come sostengono processi di apprendimento e partecipazione in aula è strettamente legato con ciò che essi pensano sia importante in questo lavoro e con le rappresentazioni che del proprio potere di azione si costruiscono (Forlin et al., 2011). L'approccio trasformativo allo sviluppo professionale degli insegnanti di sostegno si fonda sulla tesi che gli insegnanti di sostegno siano professionisti che agiscono in contesti scolastici ad alto tasso di complessità, caratterizzati da movimenti turbolenziali, imprevedibili e inattesi. I problemi dell'insegnante di sostegno nascono in situazioni complesse, che configurano specifiche esigenze di tempo, luogo, persone e circostanze, con condizioni materiali di esercizio non sempre facilitanti. È nel contesto di una normativa che lascia spesso dei vuoti che gli insegnanti di sostegno sono chiamati a colmare da sé, in modo più o meno creativo, che si spiega quella *diffusività* del ruolo dell'insegnante di sostegno, e con essa la tendenza a perpetuare schemi e pratiche che hanno dimostrato, in passato, di funzionare. Produce

conflitto e incertezza il fatto che la propria identità e ruolo professionale siano avvertiti come diffusi, difficili da delimitare, spesso esito di scelte lavorative residuali rispetto a carriere *altre*, e che le attività didattiche in cui essi si esprimono appaiano molto eterogenee (Mura, 2015). Gli insegnanti di sostegno sono portati a costruire la loro pratica in modo da minimizzare le conseguenze della diffusività della loro identità professionale, o semplificando le proposte di innovazione, o routinizando le pratiche che hanno dimostrato di avere esiti più o meno fortunati (Cottini, 2019). Non sempre sono consapevoli degli assunti taciti che determinano come ragionano, come risolvono i problemi della pratica professionale e quali opzioni metodologiche scelgono di perseguire nel loro agire professionale. In questo senso, percepiscono di essere all'interno di un disallineamento tra ciò che si dichiara nei documenti formali e ciò che si intercetta nelle pratiche in uso di tutti gli attori in gioco (Montesano & Valenti, 2018). L'affrontamento di questi scollamenti richiede un'operazione di *disoccultamento* del disagio professionale, supportando gli insegnanti a ricostruire la propria esperienza attraverso una descrizione sufficientemente articolata e dettagliata dei modelli operanti a cui si ancorano le loro opzioni metodologiche (Fabbri et al., 2008).

L'allargamento della consapevolezza degli insegnanti di sostegno sulle prospettive di significato che hanno nella loro pratica, attraverso metodologie e dispositivi di riflessione sulla stessa (Fabbri & Romano, 2017; Romano, 2020), diventa una condizione per liberarsi dal dominio di costrutti limitati, distorsioni psicologiche ed epistemologiche, e per aprirsi a nuove possibilità e schemi di azione. Sostenere la riflessione sulla pratica è centrale in questo approccio, dove si incoraggia e si supporta la validazione delle prospettive di significato con cui interpretano se stessi e il proprio agire didattico e professionale (Romano, 2020). Il termine *pratiche* designa un sistema complesso di azioni che si traducono di volta in volta in attività didattiche, progettuali e valutative: dentro questo sistema di azioni, i docenti di sostegno si riconoscono con i loro motivi particolari, con i mezzi che essi adoperano per sostenere i *learning outcome* degli studenti, i risultati delle loro scelte metodologiche, le relazioni con altri colleghi e con i tempi dettati dalle circostanze, le relazioni con eventi e avvenimenti dentro i quali essi si muovono (Fabbri et al., 2008). Le pratiche sono per gli insegnanti oggetto da ricostruire, reinterpretare e sistematizzare, affinché da pratiche *agite* si trasformano in pratiche *riflesse*. Si ricercano procedure e dispositivi metodologici che riconoscano i docenti come esperti della loro vita professionale e della gestione dei problemi che incontrano nel campo e ricercatori in situazione in grado di sperimentare nuove modalità di azione per la costruzione di ambienti inclusivi. Come sostenere gli insegnanti di sostegno a *spacchettare* e validare le prospettive di significato, culturalmente assimilate e date per assunte, relative alla loro identità professionale e al loro potere di cambiamento? Quali costrutti sono più promettenti nel promuovere pratiche didattiche ed efficaci per lo sviluppo di contesti inclusivi? Parliamo di approcci *research-driven* e *process-oriented*, in cui gli insegnanti di sostegno sono aiutati a riflettere sulle origini, gli scopi, le conseguenze delle loro azioni, così come sulle prospettive epistemologiche e sociolinguistiche di cui spesso non sono consapevoli, sulle culture nascoste nella propria classe, nella propria scuola e nell'istituzione in cui lavorano (Fabbri et al., 2008; Gaspari, 2015; Mura, 2015). Sono approcci metodologici che: (a) attivano procedure di *questioning* degli errori e degli assunti che hanno impedito di affrontare in maniera diversa le situazioni problematiche; (b) valorizzano la capacità degli insegnanti di fare ricerca nella pratica e sulla pratica, e di produrre conoscenze utili, situate e generative di nuovi schemi di azione (Romano, 2020).

2. Il framework teorico-concettuale

Gli insegnanti di sostegno sono attori professionali capaci di produrre forme di conoscenze in grado di far fronte alla molteplicità dei problemi che incontrano nelle loro pratiche professionali. Le routine del fare scuola sembrano insidiare il percorso di sviluppo professionale dei docenti impegnati nella costruzione di una professionalità autonoma ed emancipata, in grado di ricercare soluzioni creative e inedite a problemi complessi (Zurru, 2015). I contributi degli studi sulle epistemologie professionali (Fabbri et al., 2008; Schön, 2006;), degli studi sull'apprendimento trasformativo (Mezirow & Taylor, 2009) e sull'apprendimento informale (Marsick & Neaman, 2018), consentono di intercettare quei congegni formativi che elicitano processi riflessivi in cui gli insegnanti di sostegno possono essere sostenuti nel: (a) criticare la propria iniziale comprensione dei fenomeni complessi del loro agire didattico-professionale; (b) validare quegli schemi cognitivi e di azione che sono frutto di assimilazione periferica; (c) costruire nuovi schemi interpretativi e di azione più aperti e inclusivi (Fabbri et al., 2008; Mezirow, 2003). La posta in gioco consiste nel mettere gli insegnanti in condizione di orientare continuamente il proprio operato in termini di autonomia ed emancipazione, tenendo in considerazione la capacità di creare e sperimentare in didattica.

La sollecitazione verso modelli critico-riflessivi della professionalità dell'insegnante di sostegno conduce verso la ricerca di dispositivi formativi che siano in grado di costruire condizioni di facilitazione per sostenere i docenti di sostegno nell'esame e nella validazione delle proprie pratiche lavorative (Brookfield, 2017). Il contributo di epistemologie professionali fondate su paradigmi trasformativi (Mezirow & Taylor, 2009), i costrutti di distorsioni di significato di tipo epistemologico, sociolinguistico e psicologico relative all'identità professionale (Mezirow, 2003; Sharma et al., 2019) e di riflessione critica (Brookfield, 2017) hanno definito lo sfondo teorico-concettuale su cui i Corsi di specializzazione per il sostegno hanno riscritto l'orientamento e le coordinate del percorso formativo. Un importante quadro di riferimento fa capo a quelle ricerche secondo cui l'*agency* professionale si costruisce dentro un contesto di pratica, ovvero dentro campi di esperienza problematica, ad alto tasso di imprevedibilità, da esplorare ed indagare. È il contributo di Evans (2008) che più di altri tematizza un modello di professionalismo che consente di attribuire all'esperienza lavorativa dentro la scuola una particolare rilevanza come fonte e campo di approfondimento, dove si presidia un'accezione di pratica come contesto di azione all'interno del quale il docente di sostegno – adeguatamente sostenuto nel suo percorso di sviluppo professionale – sviluppa nuove conoscenze e nuovi schemi di azione per far fronte all'indeterminatezza e alla vischiosità delle situazioni con cui si confronta. Gli studi sulle rappresentazioni dell'identità professionale dei docenti di sostegno che si situano in questo orizzonte di ricerca ci restituisce un quadro complesso e ambiguo: gli insegnanti di sostegno sono insegnanti ad alta competenza relazionale, chiamati a facilitare processi di apprendimento inclusivo in aula e all'interno del microcosmo scuola. Le leggende metropolitane che circolano in modo non validato li descrivono come insegnati sottoqualificati o di serie B (Sharma, Aiello, Pace, Round, & Subban, 2018).

Le epistemologie professionali dell'insegnante di sostegno di tipo critico-riflessivo, derivanti dai contributi della teoria trasformativa (Brookfield, 2017) ma anche degli studi sull'*agency* e sul senso di autoefficacia (Aiello & Sharma, 2018), collocano dentro nuovi confini le traiettorie di indagine sullo sviluppo professionale dei docenti di sostegno. Il presupposto da cui si parte è quello di considerare il docente di sostegno come un professionista che ha una storia professionale che lo interroga, che gli pone sfide, rispetto

alle quali fa fronte grazie alla possibilità di aprire spazi euristici che consentono di conversare con le situazioni ambigue che incontra e di costruire conoscenze utili per affrontare creativamente problemi indefiniti all'interno di comunità professionali (d'Alonzo, 2018). Gli insegnanti di sostegno apprendono da ciò che fanno, si confrontano tra loro, si scambiano storie, si raccontano incidenti critici, fanno i conti con contesti emergenziali, spesso disorientanti.

Di fronte a discontinuità ambientali e incertezze professionali, le comunità professionali di docenti si attrezzano per apprendere nuovi comportamenti, e fanno ricorso a saperi che sono per lo più l'esito di scambi e negoziazioni di conoscenze sviluppate nell'ambito di una certa comunità di docenti (Valenti, 2007; Valenti, De Pietro, & Sasanelli, 2017). Non sempre hanno un pensiero *consapevole* capace di descrivere quella conoscenza rivelata nelle loro azioni e nelle loro pratiche. Intenzioni, attitudini personali, credenze non sempre riescono a tradursi in pratiche di inclusione o in comportamenti pianificati coerenti con le teorie dichiarate (Aiello & Sharma, 2018). La loro identità professionale individuale è fortemente radicata nella percezione del supporto collettivo offerto dal dispositivo della comunità: comunità di docenti di sostegno, comunità di docenti disciplinari, comunità scolastica. Parlare solo di un'identità professionale individuale espone al rischio di trascurare quella conoscenza in azione e attraverso l'azione che viene formalizzata ed espressa all'interno delle comunità di docenti. Per questo, i contributi empirici che più di altri hanno indagato i fattori e i dispositivi che sostengono lo sviluppo dell'identità individuale dei docenti di sostegno a partire dal costrutto di *autoefficacia individuale* (Aiello & Sharma, 2018; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Forlin et al., 2011; Hecht, Aiello, Pace, & Sibilio, 2017) hanno utilizzato anche il costrutto di *efficacia collettiva*, per lo più correlando la rilevazione del senso di efficacia individuale con la rilevazione del senso di efficacia collettiva e la rilevazione della percezione dei livelli di inclusività delle pratiche didattiche messe in atto da sé e dai propri colleghi. Secondo queste costellazioni di riferimenti, esperienze di contatto con studenti e studentesse con disabilità e specifici dispositivi formativi favoriscono l'aumento della percezione di efficacia individuale e collettiva degli insegnanti di sostegno (Forlin, Loreman, & Sharma, 2014; Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007; Subban, Round, & Sharma, 2021). Al contempo, livelli bassi di efficacia individuale e collettiva correlano con comportamenti e pratiche didattiche di tipo non inclusivo, poco attente ai processi di personalizzazione e differenziazione e di tipo precritico (Forlin et al., 2014).

3. Uno studio pilota su docenti di sostegno del corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno

Il presente contributo mostra i risultati di uno studio pilota facente parte di una ricerca più ampia che si posiziona all'interno di un network internazionale di studi (Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2019; Forlin et al., 2014; Loreman et al., 2007; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Sharma & Desai, 2002; Sharma & Jacobs, 2016; Sharma et al., 2018; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Sharma, Shaukat, & Furlonger, 2015). Si tratta di un filone di studi di natura empirica che correlano il senso di autoefficacia con gli atteggiamenti, i comportamenti e le pratiche didattiche finalizzate alla costruzione di un clima inclusivo agiti dagli insegnanti di sostegno. Questi studi evidenziano che il senso di autoefficacia correla positivamente con le performance agite da insegnanti di sostegno in termini sia di impegno che di raggiungimento del successo e, di conseguenza, con l'aumento della soddisfazione relativa al proprio ruolo professionale (Fiorucci, 2019; Sharma et al., 2012).

All'interno degli ancoraggi concettuali sopra delineati, partendo dall'assunto che la formazione può condizionare significativamente la disponibilità verso la costruzione di schemi di azione che possiamo considerare inclusivi (Sharma, 2012), la ricerca si pone l'obiettivo di indagare l'impatto dei dispositivi formativi, nello specifico i corsi di specializzazione per insegnanti di sostegno, nel supportare la costruzione del senso di autoefficacia e il rafforzamento dell'identità professionale di insegnanti di sostegno in formazione.

L'ipotesi di partenza è che le esperienze di apprendimento portino all'aumento sia dei livelli di efficacia che dei livelli di inclusività percepita nelle pratiche didattiche messe in atto da insegnanti di sostegno (Ibidem), e allo stesso tempo permettano una definizione o un rafforzamento della propria identità professionale. Le variabili oggetto di rilevazione e analisi sono: gli atteggiamenti degli insegnanti di sostegno verso l'inclusione scolastica, la loro percezione della propria efficacia e della competenza dei propri colleghi, e la loro motivazione ad insegnare in classi ad alto tasso di inclusività (Aiello & Sharma, 2018).

3.1. Metodo

Lo studio è stato condotto con 237 candidati e candidate del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno agli studenti con disabilità (D.M. 2011) istituito presso l'Università degli Studi di Siena nell'a.a. 2018-2019 per gli ordini di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado.

Strumento di rilevazione. È stato chiesto ai candidati e alle candidate del corso di sostegno di compilare un questionario anonimo sotto forma di *survey analysis* utilizzando *Google Moduli* come *software* per gestire la raccolta dati. Il questionario è formulato con una batteria di scale già validate scientificamente sia a livello nazionale (Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2019; Sharma et al., 2018) che internazionale (Schwab, Sharma & Hoffmann, 2019; Sharma et al., 2012; Sharma et al., 2015; Sharma & Jacobs, 2016; Song, Sharma, & Choi 2019; Subban et al., 2021), ed è composto da due sezioni: la prima riguardante dati sociodemografici (1) e la percezione di efficacia collettiva (punto 1 e 2); la seconda inerente gli atteggiamenti verso l'inclusione (3), le motivazioni ad insegnare in classi inclusive (4) e l'auto-percezione dell'efficacia nelle pratiche inclusive (5):

1. informazioni base: comprende 19 domande che vanno dalle informazioni anagrafiche, a quelle relative alla professione di insegnante, a quelle riguardanti la propria formazione nei campi di didattica speciale e sui temi dell'inclusione, e a quelle riguardanti disabilità e inclusione;
2. scala collettiva (TEIP-C), efficacia dell'insegnante per la pratica inclusiva (Sharma et al., 2019): sono presenti 18 item che permettono di indagare sulle opinioni dei partecipanti relative alle capacità di colleghi e colleghe, intesi come gruppo, nell'affrontare certi compiti e nell'influenzare il successo o meno nella creazione di ambienti di classe inclusivi. Gli item sono misurati con una Scala Likert a sei elementi che misura il grado di accordo o di disaccordo che il partecipante prova nei confronti delle affermazioni esposte;
3. scala delle attitudini all'inclusione (Sharma & Jacobs, 2016): figurano otto item per misurare gli atteggiamenti di insegnanti nei confronti dell'inclusione di studenti/esse con diversità nelle scuole di ogni ordine e grado, e la scala Likert a sette indicatori permette al partecipante di affermare quanto è d'accordo o in disaccordo riguardo alle affermazioni indicate;

4. scala della motivazione a insegnare in classi inclusive (Sharma & Jacobs, 2016): comprende sette item sull'insegnamento in relazione al lavoro con studenti/esse che necessitano di ulteriore supporto, la scala Likert presenta sette punti che vanno da estremamente improbabile a estremamente probabile;
5. scala dell'efficacia didattica nelle pratiche inclusive (Sharma et al., 2012): composta da 18 item che indagano sui fattori che influenzano il successo di azione volte a creare ambienti di classe inclusivi, con una scala Likert a sei indicatori che vanno da molto in disaccordo a fortemente d'accordo riguardo alle affermazioni presentate.

La somministrazione del questionario è avvenuta dopo il primo incontro per la rielaborazione dell'esperienza di tirocinio, a fine gennaio 2020; i partecipanti potevano usare differenti dispositivi (computer, tablet, smartphone) per la compilazione online con un tempo massimo di 20 minuti.

Partecipanti. Hanno preso parte alla rilevazione 237 candidati e candidate del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno agli studenti con disabilità istituito presso l'Università degli Studi di Siena nell'a.a. 2018-2019. Alcuni partecipanti (N=6) sono stati esclusi dalle analisi a causa di un problema tecnico nella registrazione delle risposte. Pertanto, il campione analizzato è composto da 231 partecipanti, prevalentemente di genere femminile (84%). Il 40.7 % dei partecipanti ha un'età superiore ai 40 anni, il 30.3% ha un'età compresa tra i 25 e i 35 anni e il 29% di età compresa tra i 36 e i 40 anni.

Per quanto concerne il titolo di studi più alto posseduto in entrata, i frequentanti hanno dichiarato nel 53.2% dei casi di possedere una laurea specialistica/magistrale/ciclo unico, per il 6.9% di aver conseguito il diploma di laurea triennale, 10.8% possiede un dottorato, il 19.5% un master e il 9.5% dichiara di avere un titolo inferiore al diploma di laurea (es. diploma magistrale prima del 2000-2001).

Riguardo all'esperienza dei partecipanti con la disabilità il 95.2% ha dichiarato di conoscere/aver conosciuto almeno una persona con disabilità. Il 59.3% dichiara che le persone disabili che ha conosciuto/conosce sono perlopiù conoscenti (es. vicini di casa) mentre solo l'11.3% dichiara di aver una persona con disabilità nella propria famiglia. Il 16.9% dichiara di essere amico di una persona con disabilità e il 4.3% di essere un collega. L'8.2% dei partecipanti non ha riportato la natura della relazione intercorsa con persone con disabilità.

Se invece analizziamo i dati relativi all'esperienza dei partecipanti con la disabilità nel contesto del servizio svolto come insegnanti, il 76.6% dei partecipanti ha riportato di aver avuto numerose esperienze di contatto con persone con disabilità, il 21.6% di aver avuto poche esperienze di contatto mentre solo il 2.2% dichiara di non essere per niente entrato in contatto con la disabilità durante lo svolgimento della propria attività professionale di insegnamento.

Infine, alla richiesta di indicare il grado di successo percepito nell'insegnamento a studenti interessati da disabilità, la maggior parte dei partecipanti (72.7%) ha dichiarato di aver avuto un successo "medio" mentre solo il 2.6% lo ha definito "basso". Il restante 20.3% lo ha definito "alto" mentre il 4.3% non ha indicato nessuna risposta a questa domanda. In termini di efficacia nell'insegnamento rivolto a studenti con disabilità ("Quanto ti senti capace di insegnare a studenti con Disabilità"), il 72.3% dichiara di essersi sentito abbastanza capace, il 22.5% di sentirsi capace a livelli alti e il 2.6% a livelli bassi. Il 2.6% non ha risposto a questa domanda.

4. Risultati emergenti

Le statistiche descrittive, le correlazioni, l'attendibilità delle scale, l'analisi delle differenze tra medie (t-test), sono state eseguite utilizzando il software IBM SPSS Statistics versione 21.0. Il livello di significatività scelto è $p < .05$ (intervallo di confidenza per la differenza al 95%). Mentre utilizzando Microsoft Excel® sono stati analizzati i dati relativi all'unica domanda aperta che chiedeva di elencare tre fattori facilitanti l'inclusione di studenti con disabilità in classe. La *content analysis* della domanda *open-ended* sarà oggetto di trattazioni scientifiche future. Per ragioni di rigore metodologico, in questa sede verranno presentati solo i risultati delle analisi statistiche delle scale *closed-ended*.

Le scale, utilizzate come variabili, sono state riportate in tabella con i seguenti nomi:

1. "Autoefficacia" per intendere la Scala delle attitudini all'inclusione;
2. "Efficacia collettiva" rappresenta la Scala collettiva – Efficacia dell'insegnante per la pratica inclusiva;
3. "Motivazione" identifica la Scala della motivazione ad insegnare in classi inclusive;
4. "Inclusività" per esprimere la Scala dell'efficacia didattica nelle pratiche inclusive.

4.1. Analisi correlazionali tra le principali variabili oggetto di studio

La Figura 1 mostra i risultati dell'analisi delle correlazioni tra le principali variabili oggetto di studio. Come si evince dalla tabella, tutte le misure di autoefficacia, efficacia collettiva, inclusività e motivazione intrattengono forti relazioni positive. Nel dettaglio, l'efficacia collettiva sembra correlare maggiormente con l'inclusività ($r = .35$, $p < .001$). L'inclusività intrattiene relazioni molto forti e positive anche con l'autoefficacia ($r = .49$, $p < .001$) e la motivazione ($r = .43$, $p < .001$). L'autoefficacia mostra una forte correlazione con la motivazione ($r = .30$, $p < .001$), ed una meno forte con l'efficacia collettiva ($r = .17$, $p < .005$).

Inoltre, l'esperienza in servizio svolta a scuola (anni di servizio), da cui emerge che i partecipanti hanno insegnato in media 4.5 anni ($SD = 4.16$, max. 25 anni), correla significativamente con l'inclusività ($r = .16$, $p < .05$) indicando che coloro che hanno insegnato per più anni, riportano anche un maggiore punteggio nella scala di inclusività. Nessuna delle altre variabili oggetto d'esame ha una correlazione significativa con gli anni di insegnamento.

	M	SD	1	2	3	4	5
1. Anni di servizio	4.58	4.16	1				
2. Autoefficacia	6.57	.68	-.02	1			
3. Efficacia collettiva	4.15	.84	.10	.17**	1		
4. Motivazione	6.33	.75	.06	.30**	.17**	1	
5. Inclusività	4.80	.61	.16*	.49**	.35**	.43**	1

Figura 1. Medie, Deviazioni Standard e correlazioni tra le variabili dello studio.

4.2. Differenze nelle principali variabili in funzione dell'età

Una serie di ANOVA svolte sulle misure di autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione e inclusività, utilizzando come fattore *between* il raggruppamento dell'età dei partecipanti

nelle tre classi (25-35; 36-40; più di 40), hanno rivelato che l'età sembra influire unicamente sul livello di inclusività riportato dai partecipanti ($F(1, 230) = 4.59, p = .011, \text{partial eta squared} = 0.39$).

L'analisi dei confronti a coppie tra le medie ha fatto emergere un minore livello di inclusività riportato dai partecipanti di età compresa tra i 25-35 anni ($M = 4.62, SD = .59$) rispetto ai partecipanti di età compresa tra i 36-40 anni ($M = 4.81, SD = .55$) e tra coloro con più di 40 anni ($M = 4.91, SD = .64$). Tra questi ultimi due gruppi, tuttavia, non sembrano esserci differenze significative ($p = .29$).

4.3. Differenze nelle principali variabili in funzione del genere

Nonostante la forte presenza di partecipanti di genere femminile nel nostro campione, abbiamo condotto un t-test a campioni indipendenti per analizzare eventuali differenze nei livelli delle variabili oggetto di studio tra donne e uomini (Figura 2).

I risultati del t-test riportati nella Figura 2 hanno mostrato che le donne e gli uomini non mostrano differenze significative in nessuna delle variabili oggetto di studio.

	N=37 maschi	N=194 femmine	t	p
Autoefficacia	6.35 (SD= 1.04)	6.61 (SD= .58)	-1.51	0.13
Efficacia collettiva	4.07 (SD= .75)	4.16 (SD= .86)	-0.60	0.54
Motivazione	6.12 (SD= .94)	6.37 (SD= .71)	-1.53	0.13
Inclusività	4.62 (SD= .74)	4.83 (SD= .58)	-1.58	0.12

Figura 2. Autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione e inclusività nei due sessi: medie, deviazioni standard e "t" test.

4.4. Differenze nelle principali variabili in funzione delle caratteristiche della scuola

Il 46.3% dei partecipanti dichiara di svolgere il proprio servizio in una scuola situata in un centro cittadino, il 27.3% in una periferia urbana e il 26.4% in campagna. In termini di dimensioni della scuola dove i partecipanti hanno svolto o svolgono servizio, il 24.7% dichiara che la propria scuola accoglie meno di 301 studenti, il 31.6% tra i 301-600 studenti, il 19.5% 601-900 studenti, il 15.6% tra i 901-1.200 studenti e solo l'8.7% più di 1200 studenti. In termini di dimensioni di classe, il 45,9% dichiara che la classe in cui presta servizio è composta da 10-21 studenti mentre il 50.2% dichiara di avere tra i 21-30 studenti. Solo il 3% dichiara di avere classi composte da meno di 10 studenti lo 0.9% di avere più di 40 studenti.

Un'analisi della varianza ha mostrato che l'ubicazione della scuola in un contesto cittadino/periferico/campagna non influisce né sull'efficacia collettiva, sull'autoefficacia, sulla motivazione e sull'inclusività ($p = .ns$). Non sembrano quindi esserci differenze significative nei livelli di queste variabili in funzione delle differenze tra le ubicazioni degli istituti presso cui i partecipanti hanno svolto o svolgono servizio.

Per quanto riguarda invece la dimensione della scuola le categorie sopra descritte sono state accorpate in due sottocategorie in cui le scuole con meno di 600 studenti sono state

classificate come “piccole” (N=132) e quelle con più di 600 studenti sono state classificate come “grandi” (N=99). Un t-test per campioni indipendenti ha mostrato una differenza seppur marginalmente significativa tra le scuole grandi e quelle piccole nei livelli di inclusività riportati dai partecipanti ($t(229) = 1.76, p = .07, d = 0.08$). Non si rilevano differenze significative delle variabili dell’efficacia collettiva, dell’autoefficacia e della motivazione in funzione della grandezza dell’istituto (Figura 3).

	N=132	N=99	t	p
	Scuole piccole	Scuole grandi		
Autoefficacia	6.63 (SD= .50)	6.49 (SD= .85)	1.44	0.15
Efficacia collettiva	4.13 (SD= .88)	4.17(SD= .78)	-0.41	0.76
Motivazione	6.33 (SD= .71)	6.33 (SD= .81)	0.60	0.95
Inclusività	4.86 (SD= .55)	4.71 (SD= .67)	1.76	0.07

Figura 3. Autoefficacia, efficacia collettiva, motivazione e inclusività nelle scuole piccole e grandi: medie, deviazioni standard e “t” test.

4.5. Differenze nelle principali variabili in funzione alla formazione pre-servizio e di aggiornamento

Ai partecipanti è stato chiesto di riportare la partecipazione ad attività formative nell’ambito della didattica speciale e dei processi inclusivi svolte sia prima della presa di servizio come insegnante che successivamente come aggiornamento.

Il 63.2% ha dichiarato di aver svolto almeno un percorso formativo sui temi della didattica speciale prima di svolgere servizio come insegnante, mentre il 36.8% dichiara di non aver mai svolto attività formative specifiche prima della presa di servizio. Nell’ambito dei percorsi formativi pre-servizio svolti sui temi della promozione dei processi inclusivi, il 66.2% dichiara di aver svolto almeno un percorso formativo prima della presa di servizio mentre il 33.8% dichiara di non averne svolto nemmeno uno.

Quando il riferimento è ai percorsi formativi svolti sui temi della didattica speciale in fase di aggiornamento (i.e. post presa di servizio), il 78.4% dichiara di averne svolto almeno uno, contro il 21.6% che riporta di non averne svolto nessuno. Un quadro simile emerge anche quando il riferimento è a percorsi formativi rivolti alla promozione dei processi di inclusività svolti come aggiornamento, con l’82.7% che dichiara di aver svolto almeno un percorso formativo e solo il 17.3% di non averne svolto nessuno.

Un t-test per campioni indipendenti ha mostrato che i partecipanti che avevano svolto almeno un corso di formazione pre-servizio sui temi della didattica speciale, mostravano un livello maggiore di inclusività ($t(229) = 2.27, p = .02, d = 0.18$) ma non una maggiore efficacia collettiva, autoefficacia o motivazione (all $p = ns$).

Lo stesso quadro emerge per quanto riguarda i corsi di aggiornamento sui temi della didattica speciale che sembrano distinguere i partecipanti che hanno svolto almeno un percorso formativo in questo ambito da chi non ha svolto nessun corso, solo per quanto riguarda la scala di inclusività ($t(229) = 2.41, p = .01, d = 0.20$). Guardando inoltre ai risultati ottenuti da due altri t-test condotti tra i partecipanti in funzione della loro partecipazione ad almeno un corso di formazione pre-servizio o aggiornamento sui temi delle pratiche inclusive, ritroviamo che anche in questo caso, coloro che avevano svolto almeno un corso

(sia pre-servizio che di aggiornamento) differivano dagli altri solo per i maggiori punteggi sulla scala di inclusività ($t(229) = 1.88, p = .06, d = 0.17$ e $t(229) = 2.32, p = .02, d = 0.23$ rispettivamente) ma non sulle scale di efficacia collettiva, autoefficacia o motivazione.

4.6. Discussione dei risultati

Il presente studio ha esposto un'indagine esplorativa sulla variazione degli atteggiamenti, delle motivazioni, delle opinioni di insegnanti di sostegno in funzione di aspetti sociodemografici (genere ed età), contestuali (luogo e grandezza della scuola) e soprattutto in funzione ai livelli di formazione (sia in pre-servizio che di aggiornamento).

La somministrazione è avvenuta dopo sette mesi dall'avvio del corso e quando il corso era nella sua fase conclusiva (la rielaborazione dell'esperienza è l'ultima fase prima dell'esame finale). La partecipazione al corso e l'aver guadagnato una serie di competenze potrebbe aver parificato la percezione dell'autoefficacia, dell'efficacia collettiva e della motivazione a prescindere da alcuni indicatori analizzati quali genere, età, dimensione della scuola e formazione sia prima di entrare in servizio che come aggiornamento. Questo potrebbe aver influenzato, anche, la risposta relativa all'esperienza dei partecipanti con la disabilità.

Se abbiamo potuto constatare che l'inclusività, rilevata grazie alla Scala dell'efficacia didattica nelle pratiche inclusive, aumenta in base ai livelli di indicatori come l'età, la formazione e la dimensione siamo rimaste sorprese che questa non variasse in base all'indicatore del genere, pur avendo come partecipanti un numero elevato di donne.

Non si rilevano differenze significative per quanto concerne il genere nelle variabili riguardo all'autoefficacia, all'efficacia collettiva e alla motivazione.

L'analisi dei risultati sottolinea la correlazione tra formazione e senso di efficacia provato dagli insegnanti riguardo alle pratiche didattiche messe in atto per creare ambienti di classe inclusivi. Il senso di efficacia aumenta sia in relazione alla formazione sia in pre-servizio che svolta come aggiornamento, sia in relazione all'esperienza professionale: maggiori sono gli anni di insegnamento maggiore è il punteggio in tale scala. Questi risultati sono coerenti con ricerche condotte sia in ambito nazionale (Aiello et al. 2016; Aiello & Sharma, 2018; Aiello et al., 2019) che internazionale (Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006; Sharma, Forlin & Loreman, 2008; Sharma, 2012; Song et al., 2019; Subban et al., 2021).

I risultati positivi verso la disabilità e l'inclusione da parte di docenti di sostegno, potrebbero essere influenzati anche da una legislazione italiana che si è impegnata "a rimuovere qualsiasi forma di discriminazione per gli allievi con disabilità [...] e che in questi ultimi anni sta abbracciando la prospettiva dell'inclusione" (Cottini, 2017, p. 29), dove i corsi di specializzazione sono visti come percorsi di innovazione, ricerca e sviluppo professionale in cui i docenti di sostegno possono divenire consapevoli di atteggiamenti verso l'inclusione, motivazioni all'insegnare in classi che siano ad alto tasso di inclusività, senso di efficacia sia individuale che collettivo.

Le competenze *core* che ruotano attorno all'agency dei docenti di sostegno si traducono nella pianificazione di azioni e interventi fondamentali per implementare pratiche inclusive (Aiello et al., 2019). Pertanto, i corsi di specializzazione si configurano come dispositivi che supportino processi riflessivi che permettano all'insegnante di sostegno di apprendere a gestire la complessità e di apprendere "dalla propria esperienza, durante la formazione iniziale e permanente, trovando concrete soluzioni ai problemi e alle difficoltà incontrate in classe, promuovendo rinnovati percorsi rispettosi delle differenze e delle diversità" (Montanari & Ruzzante, 2020, p. 339). Farsi carico della progettazione di corsi di

specializzazione che siano ambienti di apprendimento, ricerca, sviluppo professionale costituisce l'occasione di avviare percorsi innovativi che si pongano l'obiettivo di formare agenti di cambiamento (Sibilio & Aiello, 2015).

5. Conclusioni: traiettorie di sviluppo

Lo studio pilota ha confermato l'ipotesi originaria: dai risultati emerge che maggiore è il livello di formazione sui temi della didattica speciale e sull'inclusione e maggiori sono i livelli del senso di efficacia didattica provato da insegnanti di sostegno nella messa in atto di pratiche inclusive in classe. Le informazioni che abbiamo raccolto costituiscono un materiale molto ricco, che tuttavia necessita di ulteriori rimaneggiamenti e validazioni (Lucisano, 2020). Sui dati è necessario riflettere sia per considerare con attenzione le loro relazioni in termini statistici, sia per arricchirli attraverso il confronto con gli insegnanti e con le scuole. I risultati emergenti mettono in luce l'efficacia di pratiche riflessive come leva per la rilevazione e la messa in discussione delle rappresentazioni distorte sull'identità professionale dei docenti di sostegno e il supporto al rafforzamento del senso di autoefficacia individuale e collettiva. In questo senso, lo studio pilota ha consentito di individuare alcuni item la cui formulazione richiede ulteriori modifiche per rilevare ulteriori elementi contestuali. Non è esente da limiti, soprattutto in termini di generalizzabilità dei risultati e predittività delle variabili indagate. Le scale delle attitudini, delle motivazioni e dell'efficacia delle pratiche didattiche in classe non sono sufficienti a predire i livelli di inclusività dei comportamenti che metteranno in atto i docenti di sostegno in aula, né la loro permanenza e stabilità nel tempo (Aiello & Sharma, 2018). Il costrutto di autoefficacia non è esaustivo della costellazione più ampia di costrutti, rappresentazioni, identificazioni, credenze, e prospettive di significato che costituisce l'identità professionale dei docenti di sostegno. Studi longitudinali e sessioni di follow-up consentiranno di rilevare le trasformazioni a medio-lungo raggio delle prospettive di significato e rappresentazioni sulla propria identità professionale degli insegnanti di sostegno, e la traduzione di questi cambiamenti nelle loro pratiche didattiche.

Si ritiene, in questo senso, promettente articolare la seconda fase della ricerca, che prevede una duplice somministrazione della batteria di scale: una prima somministrazione al momento dell'inizio del corso e una seconda somministrazione alla fine, così da indagare come cambia il senso di efficacia di docenti di sostegno dopo aver partecipato a un corso di specializzazione. L'intento, attraverso la doppia somministrazione, è quello di rilevare e misurare l'impatto che il corso di specializzazione ha su insegnanti di sostegno, in specifico sugli atteggiamenti verso l'inclusione, sulle motivazioni ad insegnare in classi inclusive, sulla percezione del senso di autoefficacia e di efficacia collettiva percepito nelle pratiche didattiche agite. Una ricerca che si focalizza sull'impatto dei dispositivi formativi nel supportare la costruzione del senso di autoefficacia e nel rafforzare l'identità professionale degli/le insegnanti di sostegno, permette di rivedere o mettere in discussione modalità, presupposti ed assunti alla base dei corsi, in questo caso di specializzazione su sostegno, e modificarli o implementarli anche grazie ai risultati emersi e che emergeranno portando avanti la ricerca. In quest'ottica, la possibile ridefinizione dei dispositivi formativi è spinta, alla luce delle nuove emergenze educative, verso traiettorie future che puntano allo sviluppo di professionalità inclusive che portino a una lettura aperta, pluralistica, dinamica, non discriminante della realtà (Gaspari, 2015).

I percorsi di specializzazione possono arricchirsi di metodologie della formazione di tipo *experience-based* e *work-related* (Fabbri & Romano, 2017) in grado di accompagnare i

docenti di sostegno nello sviluppo di prospettive più critiche e validate con cui leggere i percorsi di apprendimento pratico e di rielaborazione dell'esperienza. La posta in gioco è contaminare i percorsi di specializzazione con metodi e pratiche di facilitazione che consentono agli insegnanti specializzandi di identificare i momenti critici e le attività che sono particolarmente significative per il loro sviluppo professionale e acquisire metodi didattici innovativi ad alta densità di partecipazione, da adottare come dispositivi di trasformazione per l'inclusione in aula. In questo quadro, i risultati dello studio pilota forniscono traiettorie utili per intercettare quelle dimensioni formative in grado di produrre effetti sul senso di efficacia individuale e collettiva dei docenti di sostegno e per muovere da queste network di conoscenze, saperi, artefatti materiali e immateriali per riprogettare in prospettiva trasformativa i percorsi di specializzazione.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 64–87. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-15-n-1/> (ver. 15.04.2021).
- Aiello, P., & Sharma, U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 207–219. <https://doi.org/10.13128/formare-22605> (ver. 15.04.2021).
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 20, 10–24. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/285> (ver. 15.04.2021).
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x> (ver. 15.04.2021).
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci.

- Fiorucci, A. (2019). Inclusion, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271–293. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21> (ver. 15.04.2021).
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 68–80. <https://doi.org/10.14605/ISS1912009> (ver. 15.04.2021).
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 54–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682> (ver. 15.04.2021).
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247–260. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.906564> (ver. 15.04.2021).
- Gaspari, P. (2015). Le competenze dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva. In L. De Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 90-103). Milano: FrancoAngeli.
- Hecht, P., Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2017). Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(1), 269–282. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2179> (ver. 15.04.2021).
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150–159. <https://eric.ed.gov/?id=EJ814498> (ver. 15.04.2021).
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3–25. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551> (ver. 15.04.2021).
- Maher, A. J., & Vickerman, P. (2018). Ideology influencing action: special educational needs coordinator and learning support assistant role conceptualization and experiences of special needs education. *Special Educational Needs*, 18(1), 15–24. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12389> (ver. 15.04.2021).
- Marsick V. J., & Neaman A. (2018). Adult Informal Learning. In N. Kahnwald & V. Täubig V. (Eds.), *Informelles Lernen*. Springer VS: Wiesbaden.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 335–349. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-24> (ver. 15.04.2021)
- Montesano, L., & Valenti, A. (2018). SLD: promoting continuity between School and University education. Results of a screening program in Calabria. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(1), 192–206. <https://doi.org/10.13128/formare-22313> (ver. 15.04.2021).
- Mura, A. (2015). L'insegnante specializzato: radici e ali. In L. De Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 27-43). Milano: FrancoAngeli.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(1), 538–556. <http://metisjournal.it/index.php/metis/article/view/215> (ver. 15.04.2021).
- Romano, A. (2020). Supporting professional development of special needs teachers. How to promote inclusive perspectives and beliefs of preservice teachers. *Orientamenti Pedagogici*, 67(2), 41–57.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2019). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? – psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121> (ver. 15.04.2021).
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53–66. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n10.6> (ver. 15.04.2021).
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14. https://www.researchgate.net/profile/Umesh_Sharma13/publication/275044787_Measuring_concerns_about_integrated_education_in_India/links/55319f9be0cf27acb0dea997f.pdf (ver. 15.04.2021).
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. *International journal of special education*, 21(2), 80–93. <https://eric.ed.gov/?id=EJ843609> (ver. 15.04.2021).
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & society*, 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271> (ver. 15.04.2021).
- 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. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x> (ver. 15.04.2021).

- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of research in special educational needs*, 15(2), 97–105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071> (ver. 15.04.2021).
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004> (ver. 15.04.2021).
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437–446.
- Sharma, U., Laletas, S., O'Toole, T., Finkelstein, S., Morton, M., Avramidis, E., Grove, C., Laktionava, A., & Kaukko, M. (2019). Preparing Teachers to Include All Learners with Head, Heart and Hands: An International Perspective. *Oral presentation at ECER 2019*, Hamburg. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/46901/> (ver. 15.04.2021)
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Song, J., Sharma, U., & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102901> (ver. 15.04.2021).
- Subban, P., Round, P., & Sharma, U. (2021). 'I can because I think I can': an investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 348–361. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550816> (ver. 15.04.2021).
- Valenti, A. (2007). *L'insegnante specializzato tra storia e nuove prospettive*. Cosenza: Periferie.
- Valenti, A., De Pietro, O., & Sasanelli, L. D. (2017). Una indagine conoscitiva sui modelli didattici adottati dagli insegnanti. *Topologik*, 22, 149–172.
- Zurru, A. L. (2015). Gli insegnanti e la ricerca: itinerari per l'inclusione. In L. De Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 124-136). Milano: FrancoAngeli.