

## Concerns and attitudes of future special education teachers: between sense of inadequacy and openness to change

### Preoccupazioni e atteggiamenti dei futuri insegnanti di sostegno: tra senso di inadeguatezza e apertura al cambiamento

---

Filippo Bruni<sup>a</sup>, Fabio Filosofi<sup>b</sup>, Vincenzo Antonio Gallo<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi del Molise*, [filippo.bruni@unimol.it](mailto:filippo.bruni@unimol.it)

<sup>b</sup> *Università di Trento*, [fabio.filosofi@unitn.it](mailto:fabio.filosofi@unitn.it)

<sup>c</sup> *Università degli Studi del Molise*, [vincenzo.gallo@unimol.it](mailto:vincenzo.gallo@unimol.it)

#### Abstract

---

National and international studies indicate that the opinions, concerns, and attitudes towards disability of pre-service and in-service teachers play a crucial role in the implementation of inclusion in the classroom. This paper presents the findings of a qualitative-quantitative questionnaire administered to a group of 404 students attending the special education training program at the University of Molise. The study has found an overall positive framework, despite some criticalities: the cohort's attitudes towards disability were found to differ by grade and school level; a sense of inadequacy was detected regarding the role to be played. Findings are discussed taking into account possible directions for innovation.

**Keywords:** attitudes; disability; inclusion; special education training program.

#### Sintesi

---

Gli studi nazionali ed internazionali evidenziano che le opinioni, le preoccupazioni e gli atteggiamenti dei docenti in formazione e in servizio nei confronti della disabilità rivestono una funzione fondamentale nell'implementazione dell'inclusione scolastica in classe. In questa sede vengono riportati i risultati di un questionario quali-quantitativo somministrato ad un gruppo di 404 studenti frequentanti il Corso di Specializzazione presso l'Università degli Studi del Molise. Lo studio ha rilevato complessivamente un quadro positivo, nonostante alcune criticità: gli atteggiamenti della coorte nei confronti della disabilità sono risultati diversi a seconda dell'ordine e grado di scuola; è stato rilevato un senso di inadeguatezza nei confronti del ruolo da svolgere. I risultati sono discussi tenendo conto delle possibili direzioni volte all'innovazione.

**Parole chiave:** atteggiamenti; disabilità; inclusione; corso di specializzazione sostegno.

---

<sup>1</sup> Il presente contributo nasce da una ricerca promossa dal gruppo di ricerca dipartimentale INSIDE a cui hanno partecipato Filippo Bruni, Marta De Angelis, Fabio Filosofi, Vincenzo Antonio Gallo e Livia Petti. La scrittura del contributo è opera congiunta degli autori. Si precisa che Fabio Filosofi ha scritto i paragrafi 3, 4 e 5, Filippo Bruni il paragrafo 6 e Vincenzo Antonio Gallo il paragrafo 2. Introduzione e conclusione sono state condivise da tutti gli autori.

## 1. Introduzione

Il problema della formazione iniziale degli insegnanti specializzati per il sostegno didattico agli studenti con disabilità nel contesto italiano rimane, soprattutto per la scuola secondaria, aperto, come mostrato dal susseguirsi nel corso dell'ultimo ventennio della diversità dei percorsi adottati. Raggiungere un equilibrio tra la necessità – ancora non adeguatamente recepita – di percorsi formativi che portino ad una effettiva acquisizione delle opportune competenze, le esigenze occupazionali – che avvicinano alla professione docente fasce di persone la cui motivazione può richiedere forme di qualificazione e consolidamento – e la pluralità di soggetti che erogano formazione, anche con logiche di mercato, rimane una sfida aperta. In tale contesto si inserisce la formazione degli insegnanti per il sostegno la cui figura professionale pone ulteriori problemi e viene vista da prospettive diverse: dal tentativo di marcarne le peculiarità fino alla recente proposta della cattedra mista in cui le competenze specifiche dell'insegnante per il sostegno dovrebbero diventare patrimonio condiviso di tutti i docenti. All'interno di tali cornici in forte evoluzione, si inseriscono diversi approcci progettuali ai percorsi formativi. Di fatto rimane prevalente l'impostazione che vede l'acquisizione delle competenze come frutto di un iniziale input teorico, a cui segue una applicazione in un ambiente protetto, il laboratorio, per passare solo poi in un contesto reale con forme di tirocinio che dovrebbero andare oltre la semplice dimensione osservativa. In tal senso la prospettiva che si apre è quella di una più stretta interazione tra pratiche di insegnamento e formazione partendo da rilevazioni più attente dei bisogni formativi. Rilevare percezioni, atteggiamenti e preoccupazioni degli insegnanti in formazione permette di cogliere un estremo del processo che dovrà confrontarsi, dall'altro lato, con le pratiche didattiche sorrette da adeguate competenze professionali.

## 2. Stato dell'arte

Il numero di studi nazionali ed internazionali che hanno indagato la relazione tra inclusione scolastica e atteggiamenti e preoccupazioni degli insegnanti in formazione (Camedda & Santi, 2016; Castellana, De Vincenzo, Patrizi & Biasi, 2023; Dettori & Botes, 2023; Domenici, Biasi, Wolf & De Vincenzo, 2022; Fiorucci, 2016; 2019; 2020; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Goddard & Evans, 2018; Lawrence, 2019; Montesano & Straniero, 2019; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Puliatte, Martin & Bostedor, 2021; Sannipoli & Gaggioli, 2021; Uusimaki, Garvis & Sharma, 2020) e in servizio (Aiello, Di Gennaro, Girelli & Olley, 2018; Alharthi & Evans, 2017; Altomari & Valenti, 2021; Bocci, Dimasi, Guerini & Travaglini, 2020; Filosofi & Venuti, 2019; Fiorucci, 2016; Galaterou & Antoniou, 2017; Hamid & Mohamed, 2021; Khan, Hashmi & Khanum, 2017; Odongo & Davidson, 2016; Pérez-Jorge, Rodríguez-Jiménez, Ariño-Mateo & Sosa-Gutiérrez, 2021; Sannipoli & Gaggioli, 2021; Sunko & Kaselj, 2020) ne conferma la crescente attenzione della ricerca scientifica: se i timori e gli atteggiamenti negativi dei docenti rappresentano la principale barriera all'educazione inclusiva, quelli positivi sono cruciali per la sua implementazione (Fiorucci & Pinnelli, 2020; Pinnelli & Fiorucci, 2019).

Inoltre è stato evidenziato che gli atteggiamenti e le preoccupazioni sono determinati principalmente dalla tipologia della disabilità (Aiello et al., 2018; Bocci et al., 2020; Castellana et al., 2023; Fiorucci, 2016; 2019; 2020; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Galaterou & Antoniou, 2017; Germani & Leone, 2022; Khan et al., 2017; Hamid & Mohamed, 2021; Sannipoli & Gaggioli, 2021): si attesta un atteggiamento più propositivo e proattivo verso la disabilità fisica e intellettiva lieve e, più in generale, verso i disturbi meno pervasivi, mentre atteggiamenti di impreparazione e di evitamento sembrano essere associati alla

disabilità intellettiva severa, al disturbo dello spettro autistico, ai disturbi comportamentali e relazionali, atteggiamenti che giungono alla paura nei confronti delle disabilità sensoriali e alla conseguente sensazione di incontrollabilità dell'azione didattica (Fiorucci, 2020; Fiorucci & Pinnelli, 2020).

Questi risultati sembrano confermare il condizionamento esercitato dai pregiudizi e dalle credenze sociali sulla percezione dei docenti che tendono ad agglomerare indistintamente gli studenti in gruppi stereotipati e costituiti secondo un unico criterio, quello della specifica disabilità (Fiorucci, 2018; Pinnelli & Fiorucci, 2019), con una tendenza alla banalizzazione e all'omologazione che inevitabilmente influisce sull'azione didattica (Fiorucci, 2016; 2020).

Concordemente a quanto finora esposto, va interpretata l'influenza positiva esercitata dall'esperienza di contatto con le persone con disabilità (Goddard & Evans, 2018; Hamid & Mohamed, 2021; Lawrence, 2019; Pinelli & Fiorucci, 2019; Puliatte et al., 2021; Uusimaki et al., 2020), dalla conoscenza della normativa a tutela del diritto allo studio delle persone con disabilità (Uusimaki et al., 2020) e dalla formazione specifica su approcci didattici inclusivi (Germani, Leone & Asquini, 2023).

Inoltre incidono positivamente sugli atteggiamenti dei docenti: la minore età anagrafica (Galaterou & Antoniou, 2017; Pérez-Jorge et al., 2021); la maggiore esperienza lavorativa (Germani & Leone, 2022; Sannipoli & Gaggioli, 2021), sebbene altri studi giungano alla conclusione che i docenti in formazione mostrino atteggiamenti più positivi rispetto ai colleghi con esperienza ventennale (Hecht, Aiello, Pace & Sibilio, 2017); il ruolo svolto, nel senso che i docenti incaricati su posto di sostegno risultano impegnarsi maggiormente nell'implementazione di pratiche didattiche inclusive (Fiorucci, 2019); il genere, dato che le docenti dichiarano atteggiamenti più positivi rispetto ai colleghi (Van Steen & Wilson, 2020), anche se vi sono ricerche che non hanno riscontrato differenze di genere rilevanti (Mura & Zurru, 2016); la formazione iniziale ed in itinere sulla didattica inclusiva (Aiello, Pace & Sibilio, 2021; Germani & Leone, 2022; Germani et al., 2023); l'ordine scolastico di riferimento, nel senso che i docenti della scuola primaria mostrano di essere più disponibili verso l'inclusione rispetto ai loro colleghi della scuola secondaria di secondo grado (Chung et al., 2015; Vianello & Moalli, 2011).

Se invece si sposta l'attenzione sulle preoccupazioni dei docenti in merito all'inclusione scolastica, la letteratura analizzata riporta che gli atteggiamenti negativi sono i seguenti: approccio culturale bio-medico alla disabilità (Fiorucci 2019; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Pinnelli & Fiorucci, 2019); percezione e/o consapevolezza di una scarsa o assente preparazione specifica (Alharthi & Evans, 2017; Altomari & Valenti, 2021; Bocci et al., 2020; Fiorucci, 2016; 2019; 2020; Goddard & Evans, 2018; Khan et al., 2017; Odongo & Davidson, 2016; Pérez-Jorge et al., 2021; Sunko & Kaselj, 2020); sovraffollamento delle classi (Galaterou & Antoniou, 2017; Odongo & Davidson, 2016; Sunko & Kaselj, 2020); carenze economiche, strutturali e infrastrutturali degli istituti scolastici (Galaterou & Antoniou, 2017; Khan et al., 2017; Odongo & Davidson, 2016); mancanza di personale specializzato (Bocci et al., 2020; Galaterou & Antoniou, 2017; Sunko & Kaselj, 2020); sovraccarico di lavoro e mancanza di tempo per la progettazione di percorsi didattici inclusivi (Bocci et al., 2020; Galaterou & Antoniou, 2017); scarsa o assente collaborazione tra docenti curricolari e docente incaricato su posto di sostegno (Bocci et al., 2020; Dettori & Botes, 2023); compromissione del successo formativo della scuola in occasione della somministrazione di prove standardizzate (Odongo & Davidson, 2016; Uusimaki et al., 2020).

A partire dai risultati emersi dalla letteratura, considerata l'influenza esercitata dalla

formazione iniziale sugli atteggiamenti e sulle paure dei docenti (Beacham & Rouse, 2012; Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011), la crescente complessità dei contesti scolastici e, più in generale, degli scenari sociali, rimane aperta come prospettiva di ricerca l'indagine sulle percezioni degli insegnanti nella direzione di un miglioramento dei percorsi formativi.

### **3. Campione e metodologia**

Il presente studio ha lo scopo di investigare gli atteggiamenti nei confronti della disabilità degli insegnanti in formazione frequentanti il Corso di Specializzazione presso l'Università del Molise. La ricerca si è svolta nel maggio 2023.

L'indagine mira ad approfondire la sfera relativa alle dimensioni delle preoccupazioni, delle opinioni e degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della disabilità e dell'inclusione alla fine del percorso formativo, proponendosi di rilevare gli aspetti positivi e negativi emergenti (accoglienza e apertura vs difficoltà e paura) e i fattori che condizionano gli atteggiamenti. Lo studio, inoltre, ha lo scopo di investigare le correlazioni tra le preoccupazioni, gli atteggiamenti e le opinioni degli insegnanti e le variabili demografiche quali il sesso, l'età, l'indirizzo relativo all'ordine e al grado frequentato, il possesso della abilitazione e di una precedente specializzazione sulle attività di sostegno.

Per quanto riguarda i partecipanti, il campione selezionato, di tipo non probabilistico, è composto da 404 docenti in formazione frequentanti il Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno presso l'Università del Molise e risulta avere un'età compresa tra i 25 anni e i 59 anni (25-29 anni 16%; 26-30 anni 16%; 30-34 anni 17.8%; 35-39 anni 21.7%; 40-44 21.7%; 45-49 anni 18%; 50-54 anni 6.1%; 55-59 anni 3.4%). La maggioranza del campione è di genere femminile (80.6%), con una laurea magistrale (80%), la maggioranza dei partecipanti ha frequentato il Corso di Sostegno con l'indirizzo della scuola secondaria di primo e secondo grado (40.9% secondo grado; 40.5% primo grado, 14.6 % primaria; 4.4% infanzia). Il 92.8% dei partecipanti dichiara di non aver conseguito altra specializzazione sul sostegno, mentre il 71% dichiara di non possedere l'abilitazione all'insegnamento.

Il 40.1% non ha avuto esperienze di insegnamento, mentre il 15.6% ha svolto servizio per un anno, il 15.6% per 2-3 anni, il 5.5% per 4-5 anni e il 3.8% per più di 5 anni. Attualmente il 43.2% lavora come insegnante.

Per quanto riguarda gli strumenti di ricerca, il presente studio ha adottato un approccio quali-quantitativo, al fine di ottenere risultati più significativi, utilizzando all'interno di un unico questionario i seguenti strumenti di ricerca:

- scheda socio-anagrafica finalizzata alla rilevazione delle informazioni socio-anagrafiche: età, genere, titolo di studio, anzianità di servizio, tipologia di incarico, ordine di scuola di riferimento;
- *Sentiments, Attitudes, Concerns regarding Inclusive Education Scale (Sacie)*, una scala standardizzata rivolta ai docenti in formazione elaborata da Loreman et al. (2007), revisionata da Forlin et al. (2011), tradotta nella versione italiana da Pinnelli (2014) e validata in Italia (Aiello et al., 2016; Murdaca, Oliva & Costa, 2018). Lo strumento di indagine presenta le tre dimensioni che tendono ad influenzare gli insegnanti relativamente alla realtà della disabilità: atteggiamenti, preoccupazioni e opinioni (Sharma et al., 2006). È stato deciso di non presentare i

primi quattro item della scala riguardanti le scuole speciali in quanto considerati poco aderenti al contesto scolastico italiano;

- *Scala sulle Opinioni riguardo i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l’Inclusione e la Disabilità (Ofaid)* composta da 16 item confluenti su cinque specifici gruppi concettuali (ruolo degli atteggiamenti, relazione con la disabilità, tipologia e gravità del deficit, ordine e disciplina scolastica, contatto e conoscenza (Fiorucci, 2019);
- una domanda a risposta aperta: “Al termine del corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità qual è la più grande preoccupazione in merito alla disabilità che sente ancora di avere?”.

Entrambe le scale utilizzano la scala Likert a quattro ancoraggi: da 1 (fortemente in disaccordo) a 4 (fortemente d’accordo).

Per la somministrazione del questionario, al fine di mantenere l’anonimato dei partecipanti, è stato utilizzato Google Form: nessun riferimento identificativo dei partecipanti nel corso dell’accesso è stato registrato.

Le elaborazioni statistiche dei dati sono state svolte con il pacchetto statistico SPSS 20.0 per Windows al fine di effettuare l’analisi dei risultati.

Le risposte riguardanti la domanda aperta sono state analizzate tematicamente (Bogdan & Biklen, 2007) utilizzando l’approccio fenomenologico interpretativo (Crotty, 1998) e adottando i criteri di analisi di Johnson e Christensen (2004) per raggruppare i codici emergenti: inclusione, causa-effetto, relazioni generative e funzionali, mezzi-fine, sequenze e attribuzioni. Infine, i codici emergenti sono stati aggregati per la creazione delle categorie.

#### 4. Presentazione e analisi dei dati quantitativi

Dai dati relativi alle risposte alla Scala Sacie-R (Figura 1) emerge che le paure dei futuri docenti nei confronti dell’interazione con la realtà della disabilità sono ridotte, anche se permangono, sia pure in misura contenuta, come sarà rilevato in sede di discussione, alcune criticità. Al contrario, il timore della possibilità di avere o di poter avere in futuro una disabilità risulta essere più diffuso tra gli insegnanti. Si registra, quindi, una differenza tra il più basso timore in relazione alla disabilità riferita all’altro da sé e il più alto timore di diventare disabili. Relativamente alle preoccupazioni, i futuri docenti tendono generalmente a dissentire nei confronti degli item che mettono in evidenza i fattori che ostacolano l’inclusione scolastica, anche se si evidenzia una percentuale rilevante di partecipanti che dichiara di temere che gli alunni con disabilità non possano essere accettati all’interno della classe.

	Item	Media (DS)	1	2	3	4
Scala Opinioni	Trovo difficile superare il mio shock iniziale quando incontro persone con gravi disabilità fisiche	1,58 (0,59)	47% n= 190	47.7% n= 193	5.1% n= 21	0% n= 0
	Temo al pensiero che un giorno potrei diventare una persona con disabilità	2.32 (0.84)	19% n= 77	34.9% n= 141	40.3% n= 163	5.6% n= 23
	Mi sentirei malissimo se avessi una disabilità	2.37 (0.80)	15% n= 61	37.3% n= 151	42% n= 170	5.4% n= 22

Scala Preoccupazioni	Temo di non avere la conoscenza e le competenze richieste per insegnare a studenti con disabilità	1.83 (0.66)	30.6% n= 124	55.1% n= 223	13.6% n= 55	0.4% n= 2
	Temo che gli studenti con disabilità non siano accettati dal resto della classe	2.10 (0.76)	23% n= 93	45.5% n= 184	29.7% n= 120	1.7% n= 7

Figura 1. Media, deviazione standard e distribuzione delle risposte Scala Sacie-R.

	Item	Media (DS)	1	2	3	4
Relazione con la disabilità	La relazione con gli alunni con disabilità disorienta e genera nei docenti paura e fragilità	2.04 (0.78)	25.4% n= 103	47.2% n= 191	24.5% n= 99	2.7% n= 11
	La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di iperprotezione/ingerenza	2.37 (0.73)	10.6% n= 43	45.2% n= 183	39.8% n= 161	4.2% n= 17
	La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di compassione ed evitamento	2.09 (0.73)	21% n= 85	50.7% n= 205	26.2% n= 106	1.9% n= 8
Tipologia e gravità disabilità	Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dal tipo di disabilità dello studente	2.18 (0.82)	23.7% n= 96	36.8% n= 149	36.3% n= 154	2.9% n= 16
	Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dalla gravità di disabilità dello studente	2.25 (0.83)	21.4% n= 85	36.8% n= 149	38.1% n= 147	3.9% n= 12
Ordine e disciplina	Gli insegnanti della scuola di infanzia e primaria tendono ad avere atteggiamenti più accoglienti verso la disabilità	2.20 (0.85)	21.7% n= 88	42.8% n= 173	28.7% n= 116	6.6% n= 28
	Gli insegnanti della scuola secondaria rimangono radicati alla loro disciplina	2.28 (0.83)	17% n= 69	45.5% n= 184	29.7% n= 120	7.6% n= 31
Contatto e conoscenza	Gli aspetti personali e di vita di un docente incidono sugli atteggiamenti verso la disabilità	2.61 (0.80)	9.4% n= 38	30.4% n= 123	40% n= 198	11.1% n= 45
	Il contatto con una persona con disabilità influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità	3.03 (0.67)	2.9% n= 12	11.8% n= 48	63.8% n= 258	21.2% n= 86

Figura 2. Media, deviazione standard e distribuzione delle risposte Scala Ofaid.

Passando alla Scala Ofaid (Figura 2), per quanto riguarda la dimensione relazionale si tende a credere che la realtà della disabilità possa contribuire a generare comportamenti di iperprotezione. La tipologia e la gravità della disabilità, tendono ad essere variabili che influenzano una parte del campione, mentre sull'ordine di scuola vi è un rilevante grado di variabilità nelle risposte, con una percentuale rilevante tendente a ritenere che gli insegnanti di infanzia e scuola primaria siano più accoglienti e che i docenti della scuola secondaria tendano ad essere più orientati nei confronti della disciplina.

L'accordo diviene più evidente nell'ambito della dimensione del contatto: i futuri insegnanti generalmente ritengono che le esperienze di conoscenza della realtà della disabilità possano influenzare positivamente gli atteggiamenti, mentre sull'incidenza dei fattori personali degli insegnanti sugli atteggiamenti si registra una maggiore variabilità nelle risposte in linea con la specificità del background e delle esperienze dei docenti. Relativamente alle preoccupazioni i partecipanti tendono generalmente a dissentire nei confronti degli item che mettono in evidenza i fattori che ostacolano l'inclusione scolastica, anche se si evidenzia una percentuale rilevante di partecipanti che dichiara di temere che

gli alunni con disabilità non possano essere accettati all'interno della classe.

Per quanto riguarda i risultati della Scala Sacie-R e della Scala Ofaid sono stati presentati soltanto gli item che hanno evidenziato risultati significativi relativamente al focus della presente ricerca.

È stato effettuato il test di correlazione non parametrico Spearman tra gli item del questionario e tutte le variabili demografiche. Il test Spearman ha restituito significatività tra due item della scala Ofaid e la variabile relativa all'ordine e grado di scuola. Nello specifico vi è una correlazione significativa tra il primo item della dimensione "Tipologia della disabilità" e la variabile ordine e grado di scuola ("Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dal tipo di disabilità dello studente") con un valore del Rho di Spearman di 0.133 con una significatività dello 0.007. Ulteriore correlazione significativa si registra tra il secondo item della dimensione "Ordine e discipline" e la variabile ordine e grado di scuola ("Gli insegnanti della scuola secondaria rimangono radicati alla loro disciplina") con un valore del Rho di Spearman di -0.164 con una significatività dello 0.001. I partecipanti che frequentano l'indirizzo del primo e del secondo grado tendono a ritenere che la tipologia della disabilità influenzi gli atteggiamenti degli insegnanti e a dichiarare che un maggior radicamento alla disciplina dei docenti della scuola secondaria.

Non sono emerse significatività per quanto riguarda le variabili relative all'età, al genere, al titolo di studio, all'anzianità di servizio e alla tipologia di incarico.

## 5. Presentazione e analisi dei dati qualitativi

A seguito dell'analisi tematica delle risposte alla domanda aperta, sono emerse quattro tipologie di preoccupazioni (Figura 3): inadeguatezza e inesperienza, gestione della disabilità, relazioni con i colleghi e contesto sociale e scolastico.

Inadeguatezza e inesperienza	Timore di non riuscire ad essere all'altezza del ruolo da svolgere
Gestione della disabilità	Preoccupazioni relative ad alcune specifiche tipologie di disabilità
Gestione delle relazioni con i colleghi	Preoccupazioni sulle criticità riguardanti la collaborazione con i colleghi
Contesto scolastico e sociale non inclusivo	Preoccupazione relativa alle criticità presenti nella realtà scolastica e sociale

Figura 3. Categorie emerse dall'analisi qualitativa.

### *Inadeguatezza e inesperienza*

La preoccupazione più diffusa tra i futuri insegnanti riguarda il senso di inadeguatezza rispetto al ruolo che dovranno ricoprire (32.4%, 156 risposte). Interessante rilevare che il 6.95% del campione, per esprimere questo timore, utilizza la stessa frase: "Non essere all'altezza". Tale paura è strettamente connessa con la consapevolezza della mancanza di esperienza relativamente al ruolo da svolgere in qualità di insegnante di sostegno e alle pratiche educativo-didattiche:

178. Non avendo esperienza la mia preoccupazione più grande, soprattutto per i casi gravi è quella di non saper gestire le varie dinamiche che possano scaturire. La mancanza di esperienza è il mio attuale ostacolo

344. Consapevolezza di dover acquisire ancora conoscenza ed esperienza

L'insicurezza dei futuri docenti riguarda soprattutto il non sentirsi sufficientemente in grado di supportare gli alunni e le alunne nel quotidiano processo di apprendimento e nella promozione dell'inclusione scolastica attraverso interventi educativo-didattici funzionali alle esigenze degli alunni:

- 70. Solo l'esperienza sul campo sarà in grado di dissolvere dubbi e colmare lacune.
- 14. La mancanza di esperienza non solo nei confronti dei ragazzi con disabilità
- 3. Di non essere in grado di aiutare le persone nel modo adeguato
- 7. La possibilità di non riuscire a trovare la strada giusta per aiutare un ragazzo con disabilità alla piena affermazione della sua persona
- 16. Riuscire a svolgere a pieno il mio lavoro, riuscendo a rispondere in modo efficace alle esigenze dello studente
- 22. La qualità delle opportunità di apprendimento rivolte agli studenti data la poca esperienza sulle attività di sostegno didattico
- 80. Di essere concretamente una buona professionista dell'inclusione
- 91. Non essere all'altezza, non riuscire ad accompagnare adeguatamente il percorso scolastico degli alunni con disabilità

*Gestione della disabilità*

Il 10.11% dei partecipanti dichiara, inoltre, di essere preoccupato di non saper gestire realtà/situazioni legate specificatamente a comportamenti problema degli alunni o a specifiche disabilità percepite come più complesse (come, ad esempio, i comportamenti aggressivi e oppositivo-provocatori):

- 10. Gestire eventuali crisi di studenti con disabilità
- 99. Mi sento preoccupata per le difficoltà che un alunno più problematico potrebbe crearmi.
- 268. La difficoltà che potrei incontrare nel far fronte alle disabilità più gravi
- 79. Di non essere in grado di affrontare determinate disabilità
- 311. Ho paura di non saper coinvolgere alunni con disabilità grave e non vedenti
- 109. La paura di non saper utilizzare strategie efficaci per disabilità gravi
- 342. La gestione dell'aggressività
- 366. Non riuscire a gestire eventuali comportamenti problema

*Gestione delle relazioni con i colleghi*

Il 6.53% dei futuri insegnanti è preoccupato delle difficoltà che potrebbero trovare nel relazionarsi e nel confrontarsi con i colleghi curricolari e delle ripercussioni negative sulla collaborazione e sulla pianificazione delle attività educativo-didattiche:

- 31. Spesso nel concreto le pratiche per l'inclusione non avvengono perché tra i docenti non c'è il giusto dialogo per promuoverle
- 60. Le relazioni con gli altri docenti
- 171. La gestione del lavoro condivisa con il team
- 30. La mia preoccupazione più grande è quella di trovarmi in un team docente poco predisposto alla collaborazione



267. Un po' di timore soprattutto nel conciliare gli insegnamenti con gli altri insegnanti (curricolari)

Un'altra preoccupazione rilevante per gli insegnanti riguarda la possibilità di trovare un atteggiamento poco accogliente e inclusivo da parte dei colleghi che potrebbe determinare la percezione di non sentirsi parte di un team che lavora per l'inclusione:

111. L'accoglienza e il sentirsi escluso da ambiente classe ed insegnanti curricolari

147. Mi preoccupa molto la mancanza di inclusione dei colleghi

358. Non essere accettata dai colleghi della classe

181. L'incapacità di gestire eventuali disaccordi tra colleghi

179. La difficoltà nel trovare un contesto inclusivo e di collaborazione tra le docenti e collaborazione con i colleghi e con la famiglia per affrontare i possibili problemi

#### *Contesto scolastico e sociale non inclusivo*

Il 5.89% dei partecipanti è preoccupato di incontrare un ambiente scolastico poco inclusivo, consapevoli del fatto che ci siano ancora contesti in cui vi è una visione gravata da stereotipi e pregiudizi relativamente alla valorizzazione delle differenze, alla didattica inclusiva e, specificatamente, alla realtà della disabilità. Emerge, dunque, la consapevolezza delle possibili criticità nella realizzazione dell'inclusione:

165. I colleghi che guardano alla disabilità come un problema

224. Trovare un ambiente scolastico con mentalità chiusa verso il mondo della disabilità

72. Di trovarmi a fare le prime esperienze in contesti poco favorevoli e inclusivi

345. Temo che presso le istituzioni scolastiche non venga effettuata una piena inclusione degli alunni con disabilità

375. Il processo di inclusione all'interno del mondo scolastico italiano

Le difficoltà di attuazione dell'inclusione, per alcuni insegnanti sono riferibili anche alle problematiche esistenti all'interno della realtà sociale che influenza inevitabilmente il mondo scolastico: il gap esistente tra teoria e realtà, infatti, rischia di generare sconforto e preoccupazione tra gli insegnanti soprattutto nel momento in cui il dialogo tra scuola e società presenta evidenti punti di debolezza:

6. Paura che l'inclusione resti una parola scritta sulla carta

117. Il timore che molti principi non diventino realtà

238. C'è ancora tanta strada da fare in ambito di inclusione

353. A conclusione del percorso scolastico c'è isolamento sia in termini sociali che lavorativi

12. Il futuro al termine della scuola, il dopo di noi, e la conseguente educazione della società tutta per una reale inclusione

## **6. Discussione**

In sede di discussione, rilevando in termini complessivi quanto emerso sia dalla ricerca quantitativa sia dalla ricerca qualitativa, va in primo luogo preso atto, con un sostanziale allineamento con il contesto nazionale e internazionale, di un quadro complessivamente

positivo. In tal senso vanno segnalati tre elementi che costituiscono i punti di forza su cui costruire i percorsi di formazione professionale. Un primo elemento è rappresentato da una buona interazione con il mondo della disabilità: le paure dei futuri docenti nei confronti di tale interazione risultano essere ridotte. Il dato emerge nella ricerca quantitativa, e ha una conferma nella ricerca qualitativa, anche se, come sotto si sottolineerà, rimangono difficoltà nel rapportarsi alle disabilità più gravi (Aiello et al., 2018; Bocci et al., 2020; Castellana et al., 2023; Fiorucci, 2016; 2019; 2020; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Galaterou & Antoniou, 2017; Germani & Leone, 2022; Hamid & Mohamed, 2021; Khan et al., 2017; Sannipoli & Gaggioli, 2021). Un secondo elemento riguarda la prevalente convinzione che l'inclusione sia ormai un processo radicato: il timore di una mancata accettazione in classe della persona con disabilità rimane, nei dati quantitativi e nella ricerca qualitativa, un dato minoritario (ma ancora significativo). Il terzo e più interessante elemento è la disponibilità al cambiamento e alla crescita professionale da parte dei futuri docenti specializzati, un cambiamento che può essere generato dal contatto e dalla conoscenza del mondo della disabilità: 85% del campione nella ricerca quantitativa si esprime in tal senso.

Appurata, in termini complessivi, la positività degli esiti, va prestata attenzione – ricordando che la ricerca indaga percezioni e andrebbe completata con una indagine che, andando al di là del dichiarato, sondi gli effettivi livelli di competenza raggiunti – alle criticità che traspaiono per individuare aspetti su cui intervenire nel percorso formativo. Un primo segnale è dato dal permanere, sia pure in una percentuale in definitiva limitata, di una parte del campione che dichiara difficoltà nel superare lo shock iniziale nell'incontro con persone con gravi disabilità fisiche. La ricerca qualitativa accentua e rafforza tale aspetto: il 10.11% dei docenti si dichiara preoccupato nella gestione di disabilità legate, ad esempio, a comportamenti aggressivi e oppositivo-provocatori.

Un secondo segnale è dato da una percentuale non maggioritaria ma comunque significativa (31.4% complessivo, quasi un terzo del campione) che teme difficoltà nell'accettazione degli studenti disabili in classe: tale timore trova conferma, sia pure con percentuali minori, nella ricerca qualitativa. Similmente, sempre per quanto riguarda il tema della relazione con la disabilità, rimane elevata la percentuale (44%) di coloro che temono l'affermarsi di atteggiamenti iperprotettivi e di ingerenza.

Una terza dimensione rilevante riguarda la differenza presente tra la scuola dell'infanzia e primaria e la scuola secondaria di primo e di secondo grado dal punto di vista degli atteggiamenti nei confronti della disabilità e del radicamento alla disciplina (Chung et al., 2015; Vianello & Moalli, 2011). L'approccio maggiormente esperienziale e inclusivo dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, infatti, rispetto alla tendenza ancora molto diffusa alle lezioni frontali/trasmissive nella scuola di secondo grado (Ianes, Demo & Zambotti, 2011; Novara, 2017), tende ad avere un impatto negativo sull'inclusione a causa delle difficoltà nel programmare una didattica inclusiva/universale. Tale tendenza può incidere, inoltre, sulle modalità relazionali dei docenti nei confronti degli alunni percepiti come non aderenti allo standard della classe.

In termini complessivi, quarta ed ultima osservazione in relazione alle criticità, ciò che va evidenziato è la dichiarazione di un senso di inadeguatezza nei confronti del ruolo di insegnante di sostegno: a fronte di una serie di segnali provenienti dalla ricerca quantitativa, il dato qualitativo indica che pressoché un terzo (32.4%) segnala la consapevolezza di non aver raggiunto livelli adeguati di competenza ed esperienza professionale.

I risultati emersi evidenziano la necessità di riflettere sull'organizzazione globale del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno: le dimensioni da prendere in considerazione sono fondamentalmente relative all'importanza del contatto tra specializzandi e persone

con disabilità, non soltanto durante il tirocinio diretto all'interno della realtà scolastica, ma anche attraverso incontri all'interno della realtà universitaria e del territorio. Questo nuovo approccio pedagogico potrebbe aiutare i docenti a sviluppare una comprensione più profonda delle esperienze, degli stati emotivi e dei bisogni degli alunni e delle alunne, nonché ad acquisire modalità comunicative efficaci e capacità di risolvere conflitti generati dalla non accettazione delle differenze all'interno della classe. L'introduzione di corsi, laboratori e seminari caratterizzati da un approccio spiccatamente esperienziale riguardanti la gestione inclusiva della classe, anche attraverso simulazioni di attività educativo-didattiche programmate con specifiche metodologie e strategie, offrirebbe agli insegnanti la possibilità di avere un feedback costante sulla loro postura, sulle loro modalità relazionali e sulla loro abilità nella creazione di un gruppo classe inclusivo. In tal modo i futuri insegnanti potrebbero sentirsi maggiormente in grado di fronteggiare in maniera competente criticità emergenti e percepirsi più sicuri del loro ruolo finalizzato alla promozione dell'inclusione.

## **7. Conclusioni e prospettive**

I risultati emersi dall'analisi quali-quantitativa mettono in evidenza, pur in un quadro complessivamente positivo, criticità a cui prestare attenzione. In particolare, va sottolineato il dato relativo alle preoccupazioni dei futuri insegnanti per quanto riguarda il senso di inadeguatezza rispetto al ruolo di insegnante di sostegno. La dimensione delle prassi inclusive rappresenta un aspetto fondante per l'acquisizione di competenze che permettono agli insegnanti di conseguire adeguati livelli di consapevolezza e controllo negli interventi educativo-didattici.

Il Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno presenta un'impostazione approfondita e strutturata dal punto di vista teorico. Gli aspetti relativi alla pratica educativo-didattica (tirocinio, laboratori), seppur presenti, sembrano spesso non essere adeguatamente efficaci per lo sviluppo di competenze riguardanti la relazione, la pianificazione delle attività, la co-conduzione e la gestione della classe. Un approccio orientato in maniera predominante verso la dimensione teorica del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno, dunque, rappresenta un aspetto critico in quanto tende a mettere in evidenza un orientamento trasmissivo che rischia di delegare la pratica – e l'effettiva acquisizione di competenze – ad una dimensione ancillare e spesso poco rilevante. In tal senso, tanto in termini di ulteriori piste di ricerca quanto di possibili miglioramenti nella gestione dei percorsi di formazione, si aprono tre direzioni di intervento. La prima è data dalle modalità con cui viene gestita la didattica degli insegnamenti: oltre a metodologie come la lezione espositiva andrebbero indagati quali altri approcci sono utilizzati o potrebbero essere utilizzati, come, ad esempio, testimonianze di persone con disabilità, esperti, rappresentanti di associazioni, genitori. La seconda riguarda la didattica laboratoriale per comprenderne l'effettiva dimensione operativa e valutarne l'efficacia. La terza ed ultima, probabilmente la più rilevante, è relativa al tirocinio: individuare, anche partendo dalle percezioni dei futuri insegnanti, le criticità e i punti di forza legati al passaggio dalla dimensione osservativa e progettuale a quella di un effettivo intervento educativo-didattico nel contesto classe, costituisce una prospettiva di ricerca che può fornire indicazioni per una maggiore efficacia dei percorsi formativi. Sarebbe interessante, infine, somministrare il questionario adottato nel presente studio agli insegnanti curricolari al fine di investigare differenze e similarità riguardo alle opinioni, alle preoccupazioni e agli atteggiamenti nei confronti della disabilità. I risultati, infatti,

potrebbero mettere in evidenza l’impatto del Corso di Specializzazione sulla prospettiva inclusiva dei docenti.

### Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 177–188. [http://dx.doi.org/107346/-fei-XVI-01-18\\_1](http://dx.doi.org/107346/-fei-XVI-01-18_1) (ver. 30.06.2024).
- Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2021). A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1163–1176.
- 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 verso l’inclusione. *L’Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(1), 64–87.
- Alharthi, N., & Evans, D. (2017). Special education teachers’ attitudes towards teaching students with learning disabilities in middle schools in Saudi Arabia. *International Journal of Modern Education Studies*, 1(1), 1–15.
- Altomari, N., & Valenti, A. (2021). Valutare la percezione della qualità dell’inclusione scolastica e il senso di autoefficacia degli insegnanti: confronto tra docenti in servizio e docenti in formazione. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 15, 245–250.
- Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student Teachers’ Attitudes and Beliefs about Inclusion and Inclusive Practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11.
- Bocci, F., Dimasi, E., Guerini, I., & Travaglini, A. (2020). Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l’inclusione. In R. Caldin (Ed.), *Ricerca, scenari emergenze sull’inclusione, Atti del Convegno internazionale SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS, Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze 26-27 Settembre 2019 (II Tomo, Sezione SIPES)* (pp. 73-83). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L’integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141–149.
- Castellana, G., De Vincenzo, C., Patrizi, N., & Biasi, V. (2023). La scala SACI: Questionario per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi. *SIRD - Italian Journal of Educational Research*, 30, 110–128. <http://dx.doi.org/10.7346/sird-012023-p110> (ver. 30.06.2024).
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., De Lambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2), 1–9.
- Crotty, M. (1998). *The Foundation of Social Research: Meaning and Perspective in*

*Research Process*. Sage Publications.

- Dettori, G. F., & Botes, P. (2023). La progettazione del nuovo Piano educativo individualizzato tra normativa e percezioni dei docenti in formazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 25–40. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2649> (ver. 30.06.2024).
- Domenici, G., Biasi, V., Wolf, F., & De Vincenzo, C. (2022). Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno. *ECPS Journal - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26, 233–248.
- Filosofi, F., & Venuti, P. (2019). Gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastici. *Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education*, 23(55), 81–95. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10088> (ver. 30.06.2024).
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 16(3), 20–34. <https://doi.org/10.13128/formare-19109> (ver. 30.06.2024).
- Fiorucci A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271–293. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21> (ver. 30.06.2024).
- Fiorucci, A. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 110–125.
- 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), 69–81. <http://dx.doi.org/10.14605/ISS1912009> (ver. 30.06.2024).
- 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), 50–65.
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643–658.
- Germani, S., & Leone, C. (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 48–162.
- Germani, S., Leone, C., & Asquini, G. (2023). Formazione insegnanti e atteggiamenti positivi verso l'inclusione: uno studio esplorativo su un campione di insegnanti curricolari. *RicercaAzione. Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education*, 25(1), 145–156.
- Goddard, C., & Evans, D. (2018). Primary Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusion Across the Training Years. *Australian Journal of Teacher Education*,

- 43(6). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8> (ver. 30.06.2024).
- Hamid, M. S., & Mohamed, N. I. A. (2021). Empirical investigation into teachers' attitudes towards inclusive education: A study of future faculty of Qatari schools. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(2), 580–593.
- Hecht, P., Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2017). Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 269–282.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Khan, I. K., Hashmi, S., & Khanum, N. (2017). Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 32–47.
- Lawrence, C. (2019). The effect of familiarisation with autistic individuals on trainee teachers' attitudes. *TEAN Journal - Teacher Education Advancement Network Journal*, 11(1), 37–45.
- 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(2), 150-159.
- 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. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-23> (ver. 30.06.2024).
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 150–160.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Costa, S. (2018). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: the Italian validation of the Sacie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education – Revised Scale). *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 148–156.
- Novara, D. (2017). *Non è colpa dei bambini*. Milano: Rizzoli.
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A Mixed Methods Study. *International Journal of Special Education*, 31(2), 485–497.
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. d. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and Attitude of Teachers towards the Inclusion of Students with Hearing Disabilities. *Education Sciences*, 11(187), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187> (ver. 30.06.2024).
- Pinnelli, S. (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), 67–84.

- 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://dx.doi.org/10.30557/MT00080> (ver. 30.06.2024).
- Puliatte, A., Martin, M., & Bostedor, E. (2021). Examining Preservice Teacher Attitudes and Efficacy about Inclusive Education. *SRATE Journal*, 30(1), 1–10.
- Sannipoli, M., & Gaggioli, C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 21(1), 38–52. <http://dx.doi.org/10.13128/form-10436> (ver. 30.06.2024).
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.
- Sunko, E., & Kaselj, I. T. (2020). Attitudes of Early Childhood and Preschool Education Students and Teachers towards Inclusion of Children with Down Syndrome. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 485–497. <https://dx.doi.org/10.18488/journal.61.2020.83.485.497> (ver. 30.06.2024).
- Uusimaki, L., Garvis, S., & Sharma, U. (2020). Swedish Final Year Early Childhood Preservice Teachers' Attitudes, Concerns and Intentions towards Inclusion. *Division of International Special Education and Services*, 23(1), 23–32.
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103–127.
- Vianello, R., & Moalli, E. (2011). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29–43.