

Mi sento capace di includere?

Un'indagine sull'autoefficacia per l'inclusione negli insegnanti della scuola del primo ciclo

a cura di Donatella Poliandri e Umberto Pagano

Mi sento capace di includere?

Un'indagine sull'autoefficacia per l'inclusione
negli insegnanti della scuola del primo ciclo

A cura di Donatella Poliandri, Umberto Pagano

RUB3ETTINO

Il presente volume restituisce lo stato attuale del lavoro di ricerca
ed è sottoposto a ulteriori processi di revisione e consolidamento scientifico.

Questa pubblicazione è stata realizzata e finanziata nell'ambito del Progetto PRIN
“Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all”,
(Codice Progetto: 2022XYHRRL; CUP: F53D23006450006),
finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU – Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1.



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



UMG
Dipartimento di
Giurisprudenza,
Economia e Sociologia

© 2026 - Rubbettino Editore

88049 Soveria Mannelli - Viale Rosario Rubbettino, 10 - tel (0968) 6664201

www.rubbettino.it

Introduzione. Perché questo volume

Questo volume nasce all'interno del progetto PRIN *Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all*, un programma di ricerca che ha indagato l'inclusione scolastica come processo complesso, multidimensionale e profondamente situato nelle pratiche quotidiane delle scuole.

Nel corso del lavoro di ricerca, accanto alla costruzione di strumenti e indicatori condivisi, è emersa con forza una questione trasversale: il ruolo della competenza percepita degli insegnanti nel sostenere – o talvolta ostacolare – l'azione inclusiva. Da qui prende forma l'idea di questo volume, che sceglie di mettere al centro non tanto l'inclusione come principio normativo, quanto l'autoefficacia inclusiva come lente interpretativa per comprendere come gli insegnanti vivono, interpretano e agiscono l'inclusione nella pratica professionale.

Il titolo del volume, *Mi sento capace di includere?*, richiama volutamente una domanda semplice ma non banale, che attraversa il lavoro quotidiano di molti docenti. L'indagine da cui muove il volume si fonda, infatti, sul punto di vista degli insegnanti della scuola del primo ciclo, esplorando la relazione tra atteggiamenti, formazione, esperienza professionale e percezione di autoefficacia.

L'obiettivo non è valutare le competenze "oggettive" degli insegnanti, né misurare l'efficacia delle pratiche inclusive in termini di esiti, ma comprendere come la fiducia nelle proprie capacità di includere si costruisca, da cosa sia influenzata e quali implicazioni abbia per l'azione educativa.

Il volume si rivolge a insegnanti, dirigenti scolastici, formatori, ricercatori e decisori interessati ai temi dell'inclusione, della formazione docente e della valutazione in ambito educativo. In particolare, può offrire strumenti di riflessione a chi opera nella progettazione e nella valutazione di percorsi formativi, così come a chi è impegnato nella ricerca empirica sui processi inclusivi. Il testo non propone modelli prescrittivi né soluzioni operative immediate, ma intende contribuire a una lettura più consapevole dei fattori che sostengono – o indeboliscono – la percezione di efficacia degli insegnanti nel lavoro inclusivo.

La struttura del volume accompagna progressivamente il lettore lungo il percorso di ricerca. Il primo capitolo introduce il tema dell'autoefficacia inclusiva, collocandolo nel dibattito sull'inclusione nella scuola del primo ciclo e mettendo a

fuoco il nodo della percezione di competenza nella pratica quotidiana. Il secondo capitolo presenta il quadro teorico di riferimento e le ipotesi di ricerca, esplicitando le relazioni attese tra atteggiamenti, formazione, esperienza e autoefficacia. Il terzo capitolo descrive il disegno empirico dell'indagine, illustrando il campione, gli strumenti utilizzati e le modalità di trattamento dei dati. Il quarto capitolo è dedicato all'analisi dei risultati, con particolare attenzione alla verifica delle ipotesi attraverso modelli di equazioni strutturali, presentati e discussi in forma accessibile. Il quinto capitolo propone una riflessione interpretativa sui risultati, soffermandosi sul ruolo della formazione e sulle implicazioni per la pratica e le politiche educative. Le conclusioni tirano le fila del percorso, rilanciando il tema dell'autoefficacia come leva cruciale per sostenere l'azione inclusiva e indicando possibili direzioni per la ricerca e l'intervento futuri.

Nel loro insieme, i capitoli restituiscono un quadro articolato che invita a considerare l'inclusione non solo come obiettivo istituzionale, ma come processo che prende forma anche – e soprattutto – attraverso la fiducia professionale degli insegnanti nel proprio agire quotidiano

Inclusione e percezione di competenza: una questione aperta

1. Perché parlare ancora di inclusione?

Complessità, paradossi e prospettive della scuola italiana

L'inclusione scolastica è un processo dinamico e in continua evoluzione, che sollecita la scuola a una riflessione critica costante sulle proprie pratiche e responsabilità istituzionali. Può essere concepita come un "orizzonte regolativo", ovvero un principio guida che orienta l'azione educativa verso la rimozione sistematica delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, operando su più livelli (Canevaro, 2006; Ianes & Canevaro, 2016).

Dal punto di vista pedagogico, l'inclusione non si limita a strumenti o procedure organizzative, ma costituisce un paradigma epistemologico che cambia il modo in cui la scuola interpreta la diversità, la normalità e la partecipazione. La letteratura internazionale evidenzia come questo approccio sposti l'attenzione dal deficit individuale al ruolo dei contesti educativi nella promozione dell'apprendimento (Booth & Ainscow, 2002; Florian, 2015).

Tale visione si fonda su una concezione relazionale dell'apprendimento: lo sviluppo cognitivo e sociale emerge dall'interazione tra individuo e ambiente, in linea con le teorie di Vygotskij (1978) e con il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), che considera lo sviluppo umano come frutto di interazioni multilivello tra sistemi sociali, culturali e istituzionali.

Un contributo significativo a questa trasformazione concettuale proviene dai Disability Studies, sviluppatasi a partire dagli anni Settanta nei paesi anglosassoni (Goodley et al., 2018). Questi studi criticano l'approccio medico-individuale alla disabilità, proponendo invece il modello sociale secondo cui la disabilità è il risultato dell'inadeguatezza degli ambienti fisici, culturali e istituzionali. Tale prospettiva ha influito sulle politiche educative, spostando l'attenzione dalla diagnosi alla rimozione delle barriere e alla creazione di contesti realmente inclusivi.

In parallelo, il filone del *capability approach* (Sen, 1999; Nussbaum, 2011) ha rafforzato la visione inclusiva come diritto fondamentale: l'educazione non è solo accesso formale, ma opportunità concreta di sviluppare capacità e partecipare

pienamente alla vita sociale. L'inclusione, dunque, diventa principio strutturale di giustizia educativa, superando una logica meramente compensativa e orientandosi a ridurre disuguaglianze strutturali.

Questa combinazione di prospettive – ecologica, sociale-critica e fondata sui diritti – offre un quadro robusto per guidare le pratiche inclusive, pur lasciando spazio al dibattito su sfide emergenti, come le intersezioni tra disabilità, svantaggio socio-economico e background migratorio (Annamma et al., 2018), o la necessità di riconoscere identità e culture specifiche (Terzi, 2014). È in questo dialogo tra modelli che si definisce l'orizzonte più avanzato dell'inclusione.

La storia della scuola italiana mostra un cammino lungo e complesso verso il riconoscimento del diritto all'educazione per tutti. Con la legge 517 del 1977, l'Italia ha intrapreso una riforma storica, abolendo le classi differenziali e promuovendo l'inserimento degli studenti con disabilità nella scuola comune (Canevaro, 2006). La legge 104 del 1992 ha rappresentato una tappa fondamentale, definendo i diritti delle persone con disabilità e sottolineando la personalizzazione degli interventi educativi, la corresponsabilità tra scuola, famiglia e servizi territoriali.

A livello internazionale, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), ratificata dall'Italia con la legge 18 del 2009, ha rafforzato ulteriormente il paradigma inclusivo, riconoscendo l'educazione inclusiva come diritto umano e richiedendo ai sistemi educativi di garantire l'accesso a tutti, superando discriminazioni ed esclusioni.

Il decreto legislativo 66 del 2017, aggiornato dal D.Lgs. 96 del 2019, ha introdotto una prospettiva bio-psico-sociale ispirata alla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'OMS (2001), segnando un passaggio concettuale dalla logica dell'integrazione, centrata sull'alunno e sul deficit, a quella dell'inclusione, che coinvolge l'intero contesto scolastico nella rimozione delle barriere (Slee, 2011; Ainscow, 2016).

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 ha introdotto i Bisogni Educativi Speciali (BES), estendendo il diritto alla personalizzazione anche agli studenti non certificati. Critiche rilevanti hanno evidenziato problemi di soggettività nell'identificazione dei bisogni, applicazioni disomogenee tra scuole e territori, rischio di burocratizzazione dei Piani Didattici Personalizzati. Inoltre, l'estensione delle richieste di personalizzazione non è stata accompagnata da un adeguato incremento delle risorse, generando un sovraccarico sulle figure docenti, in particolare sui docenti curricolari (De Anna, 2016).

Nonostante quasi cinquant'anni di riforme, il percorso inclusivo resta incompleto, segnato dalla persistente distanza tra un impianto normativo avanzato e difficoltà operative diffuse. Come evidenziano Bruschi e Milazzo (2018), nel contesto italiano l'implementazione del paradigma inclusivo si è spesso tradotta in una "parcellizzazione dell'inclusività", privilegiando gli alunni con bisogni educativi

speciali o con disabilità certificata, senza affrontare pienamente le esigenze dell'intera comunità scolastica.

I dati confermano una crescente complessità: nell'anno scolastico 2021/2022 gli studenti con disabilità certificata erano circa 300.000 (ISTAT, 2022), mentre le certificazioni DSA sono aumentate significativamente negli ultimi dieci anni (MIUR, 2022). Se questo riflette una maggiore sensibilità culturale e diagnostica (Booth & Ainscow, 2014; Cornoldi, 2019), solleva anche preoccupazioni su medicalizzazione delle difficoltà di apprendimento e patologizzazione della normale variabilità individuale (Tomlinson, 2012; Ianes & Cramerotti, 2015).

Le classi moderne mostrano un'ampia eterogeneità di bisogni educativi, che comprende disabilità, DSA, svantaggio socio-economico, studenti di origine straniera (Santagati, 2016), situazioni di povertà educativa (Save the Children, 2022) e studenti ad alto potenziale cognitivo non riconosciuti, a rischio di demotivazione e *underachievement* (Barabanti et al., 2025).

Questa complessità richiede una revisione critica delle categorie diagnostiche: i bisogni non vanno considerati come descrizioni neutre di caratteristiche individuali, ma come costruzioni che interagiscono con il contesto. Canevaro e Ianes (2021) evidenziano come il confine tra bisogni formali e difficoltà affrontabili con una didattica ordinaria di qualità sia sempre più labile, richiedendo un ripensamento di pratiche didattiche, valutazione e organizzazione scolastica.

Proprio perché investe l'intera qualità del sistema, l'inclusione non è una questione solo educativa ma anche sociale ed economica: interventi precoci riducono dispersione e marginalizzazione (Cottini, 2017), mentre l'esclusione comporta costi elevati per la società (Heckman, 2006).

Tuttavia, permane un divario tra la retorica inclusiva e le pratiche quotidiane. Il modello del "sostegno parallelo" (Giangreco, 2010), o della "delega" in cui l'alunno con disabilità è seguito esclusivamente dall'insegnante di sostegno, produce effetti contrari: stigmatizzazione, impoverimento delle opportunità di apprendimento, isolamento e deresponsabilizzazione del docente curricolare (Ianes & Zagni, 2024). Alcune ricerche etnografiche (Dovigo, 2017) mostrano come questa pratica, anziché facilitare l'inclusione, cristallizzi micro-esclusioni e confermi l'alunno disabile nel ruolo di 'ospite speciale' della classe, seguito dal suo 'insegnante speciale'.

La sfida dell'inclusione, tuttavia, non si esaurisce nella risposta alla disabilità. Essa investe pienamente la dimensione culturale e identitaria, chiamando in causa, come ricorda Santerini (2010), le competenze interculturali della scuola come presupposto per una cittadinanza realmente inclusiva. Il MIPEX 2020 ha evidenziato criticità rilevanti nell'accesso dei minori stranieri a scuola, dal momento che il supporto linguistico per gli studenti non italofoni è disomogeneo e spesso insufficiente, la formazione degli insegnanti sull'intercultura è limitata, e mancano politiche nazionali strutturate per contrastare la segregazione scolastica e la dispersione dei minori stranieri.

In questo scenario parlare ancora di inclusione significa riconoscere due elementi cruciali. Primo, essa rappresenta il banco di prova più sensibile per la qualità del sistema scolastico: fallire con gli studenti più fragili evidenzia criticità sistemiche che compromettono l'efficacia educativa generale (Booth & Ainscow, 2002). Secondo, le metodologie inclusive migliorano la didattica e la valutazione per l'intera classe, costituendo una leva strategica per realizzare una scuola più equa e adeguata alla complessità contemporanea (Katz, 2015).

Il divario tra quadro normativo avanzato e pratiche frammentarie impone una trasformazione sistemica: ripensamento organizzativo, potenziamento delle risorse e rafforzamento della professionalità docente, basata su autoefficacia e formazione continua, sono prerequisiti essenziali per tradurre i principi inclusivi in azioni quotidiane.

2. Il nodo: sentirsi (in)adeguati nella pratica quotidiana

3. Le domande che guidano il volume e il focus sulla competenza percepita

Cosa influenza l'autoefficacia degli insegnanti

1. Atteggiamenti e credenze: un motore nascosto della pratica inclusiva

La ricerca internazionale e nazionale suggerisce che alcuni aspetti dei processi inclusivi nel contesto scolastico siano determinati in maniera significativa dagli atteggiamenti e dalla percezione di autoefficacia del personale educativo. La rilevanza del tema è evidente sia nella letteratura di impostazione cognitivista (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) o critica (Slee, 2011; Kielblock, 2018), sia in quella pedagogica italiana (Ianes, 2015; Bellacicco et al., 2022) dove il tema è connesso ai modelli di governo delle scuole, alle politiche di formazione degli insegnanti e all'organizzazione del curriculum. Questi fattori, lungi dall'essere caratteristiche statiche e individuali, si configurano come disposizioni situate, modellate dalle condizioni materiali delle scuole, dalle norme istituzionali e dalle culture professionali specifiche.

Dal punto di vista della psicologia sociale, gli atteggiamenti sono concettualizzati come tendenze apprese per reagire in modo relativamente stabile verso oggetti, gruppi o eventi (Eagly & Chaiken, 1993). La letteratura distingue tre componenti interconnesse: cognitiva (convinzioni e rappresentazioni sulla diversità e sul ruolo professionale), affettiva (risposte emotive e valutazioni) e comportamentale (intenzioni e pratiche concrete) (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011). Tuttavia, negli ambienti scolastici inclusivi, tali dimensioni operano come un sistema unitario e dinamico: le convinzioni non rimangono isolate, ma interagiscono con le esperienze professionali quotidiane e con le interazioni tra docenti, figure di riferimento e studenti (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013).

Gli atteggiamenti assolvono a funzioni psicologiche essenziali: riducono la complessità dell'esperienza, attribuiscono significati alle situazioni, tutelano l'immagine di sé e l'identità professionale e facilitano l'adesione a gruppi di riferimento (Ajzen, 2001). Mostrano quindi una certa stabilità, soprattutto quando sono profondamente radicati nell'identità del docente o non vengono messi alla prova da esperienze contrastanti significative (Hastings & Oakford, 2003).

In ambito educativo, gli atteggiamenti degli insegnanti agiscono come lenti interpretative, svolgono una funzione di mediatori cognitivi ed affettivi, influenzando

in modo determinante, per esempio, la progettazione e l'implementazione della didattica. Tali disposizioni interiori facilitano o, al contrario, inibiscono l'adozione di pratiche pedagogiche inclusive e differenziate, la gestione efficace dell'eterogeneità in classe e la propensione alla collaborazione professionale (Avramidis & Norwich, 2002). Atteggiamenti prevalentemente negativi o scettici costituiscono, inoltre, un fattore di rischio significativo per l'insorgenza di dinamiche di disimpegno e di burn out.

Numerosi studi evidenziano che gli atteggiamenti inclusivi sono influenzati da fattori individuali (empatia, competenze emotive, locus of control), professionali (anzianità, formazione iniziale e continua, esperienze pregresse) e organizzativi (supporto istituzionale, leadership, clima collaborativo) (Booth & Ainscow, 2011; Avramidis & Norwich, 2002; OECD, 2025). Le differenze tra contesti nazionali, come osservato da Charitaki et al. (2025), non possono essere spiegate unicamente da caratteristiche individuali, ma riflettono anche variabilità nelle politiche scolastiche, nella cultura professionale e nella coerenza tra retorica inclusiva e pratiche effettive.

Nel contesto italiano, dove l'inclusione ha una dimensione valoriale, culturale e istituzionale consolidata, alcune ricerche (Medeghini, 2018; Caldin & Cinotti; Bocci, 2021) hanno messo in luce che gli atteggiamenti inclusivi si sviluppano attraverso pratiche collaborativo-riflessive piuttosto che come semplici attributi psicologici individuali. Ciò implica che la costruzione dell'efficacia percepita richiede un ecosistema educativo che integri politiche, risorse, organizzazione del curriculum e cultura professionale, rendendo l'inclusione non solo un principio normativo, ma un processo dinamico e contestualizzato.

Il concetto di autoefficacia percepita, sviluppato da Albert Bandura nella teoria sociale cognitiva, ha segnato una svolta fondamentale nello studio della motivazione e della regolazione del comportamento. Bandura (1997, p. 3) la descrive come «il credere nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni richieste per ottenere certi risultati». Essa rappresenta, quindi, una valutazione prospettica e contestuale delle proprie possibilità operative, che influenza obiettivi, impegno e gestione dello stress. La distinzione è importante: un insegnante può conoscere molte strategie didattiche, ma se dubita di poterle applicare con successo in una classe articolata, è improbabile che le metta in atto con la dovuta costanza e adattabilità. L'autoefficacia non concerne quindi ciò che si conosce o si ha, ma la fiducia nella possibilità di impiegare tali risorse nell'azione.

Secondo la prospettiva di Bandura, le convinzioni di efficacia si costruiscono attraverso quattro fonti principali: esperienze dirette di padronanza; esperienze indirette (esperienze vicarie) di osservazione di modelli sociali rilevanti; persuasione verbale da parte di figure significative e interpretazione degli stati fisiologici ed emotivi. Questa articolazione consente di comprendere come l'autoefficacia si sviluppi in contesti concreti, combinando elementi individuali, relazionali e situa-

zionali, e come essa condiziona la propensione all'adozione di strategie complesse in contesti educativi sfidanti.

Bandura (1997), inoltre, sottolinea che l'autoefficacia influenza il comportamento umano attraverso molteplici processi interconnessi: cognitivi, mediante la capacità di anticipare e pianificare scenari favorevoli; motivazionali, attraverso l'allocazione di risorse e impegno energetico; affettivi, mediante la regolazione delle emozioni in contesti sfidanti; e selettivi, orientando la scelta delle situazioni in cui impegnarsi. In sintesi la percezione di efficacia non rappresenta un semplice atteggiamento, ma un costrutto dinamico che interagisce con l'esperienza e il contesto professionale, modellando la disponibilità all'adozione di pratiche inclusive complesse.

Nel campo dell'educazione, l'applicazione di questi principi ha generato il costrutto di *teacher efficacy*, ossia la percezione di poter influire positivamente sull'apprendimento degli studenti (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Questa dimensione si differenzia dall'autoefficacia generale perché è sensibile al contesto scolastico: varia in funzione della composizione della classe, delle risorse disponibili e del supporto organizzativo.

La letteratura più recente ha esteso tale concetto all'*autoefficacia inclusiva*, che indica la fiducia degli insegnanti nella gestione della complessità e della diversità (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). Essa ingloba la capacità di differenziare strategie didattiche, gestire comportamenti complessi, collaborare con specialisti e famiglie, progettare percorsi accessibili e condurre valutazioni formative inclusive.

La ricerca empirica mostra un legame molto solido tra la percezione di autoefficacia degli insegnanti e il loro stato di benessere nell'ambito professionale. Gli studi evidenziano, in particolare, che gli educatori che dubitano delle proprie capacità di agire efficacemente in contesti scolastici inclusivi riportano mediamente livelli più alti di stress lavorativo e una maggiore vulnerabilità al fenomeno del burnout. Viceversa, una salda convinzione nella propria efficacia personale si configura come una risorsa psicologica fondamentale: essa non solo riduce gli aspetti negativi, ma attiva e sostiene attivamente la resilienza dell'insegnante e un atteggiamento generale positivo verso il proprio ruolo (López-García, González-García & Ruiz-Pérez, 2024; Klassen & Tze, 2014).

Per operationalizzare il concetto di autoefficacia inclusiva, Sharma, Loreman e Forlin (2012) hanno sviluppato la *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)*. Questa scala articola l'autoefficacia in dimensioni interconnesse che riflettono la complessità dei contesti inclusivi, andando oltre la semplice competenza didattica generale. L'analisi teorica del TEIP evidenzia tre ambiti principali: la capacità di modulare strategie didattiche, la gestione di comportamenti complessi e la collaborazione con specialisti e famiglie. L'interesse di questa strumentazione non risiede tanto nella catalogazione pratica delle competenze, quanto nella possibili-

tà di esplorare come percezioni di efficacia individuale e collettiva si influenzino reciprocamente e come esse contribuiscano a creare contesti inclusivi sostenibili.

Bandura (1997) ha inoltre sviluppato il concetto di *autoefficacia collettiva*, definendola come la percezione condivisa del corpo docente circa la propria capacità di agire collegialmente per rispondere alle sfide educative. Nel contesto scolastico, tale dimensione emerge dalle interazioni tra docenti, dalle pratiche collaborative e dalla costruzione di visioni comuni. Le scuole in cui si riscontra alta autoefficacia collettiva tendono a fissare obiettivi ambiziosi, ad adottare innovazioni pedagogiche e a sviluppare un clima organizzativo positivo, indipendentemente dalle caratteristiche individuali degli studenti o dalle sfide contestuali (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004).

Come evidenziato in studi internazionali (Lyons et al., 2016; Wilson et al., 2020; Sharma et al., 2024), è proprio questa fiducia nel potenziale del gruppo che abilita la transizione dal principio inclusivo alla pratica, favorendo la progettazione sinergica di percorsi didattici flessibili e realmente aderenti alla pluralità dei bisogni di apprendimento. Allo stesso modo, la letteratura evidenzia l'esistenza di una relazione di reciprocità positiva, per cui un livello elevato di efficacia collettiva funge sia da predittore che da amplificatore della percezione di autoefficacia individuale negli insegnanti. Questa dimensione collettiva è particolarmente rilevante nel modello italiano, dove l'inclusione è storicamente intesa come responsabilità di tutto il consiglio di classe e non delegata al solo docente di sostegno (Canevaro, 2006; Ianes, 2015).

L'interazione tra autoefficacia individuale e collettiva sottolinea come la formazione in servizio non può essere ridotta a un percorso individuale (Frabboni, 2000), ma richiede la costruzione di ecosistemi professionali collaborativi (Hargreaves & Fullan, 2012). Tali ecosistemi trovano una cornice teorica nel modello delle comunità di pratica (Wenger, 1998), dove il mentoring, la supervisione tra pari e lo scambio riflessivo (Schön, 1983) diventano leve per lo sviluppo di un'efficacia collettiva (Bandura, 1997) che, a sua volta, potenzia quella individuale.

Quando il livello di analisi si sposta dalla dimensione individuale a quella dell'intera organizzazione scolastica, l'autoefficacia collettiva emerge quale risorsa fondamentale. Una leadership educativa trasformativa (Hargreaves & Fink, 2006), capace di costruire visione e fiducia, si associa a un'elevata percezione di efficacia collettiva del personale. Questa percezione, a sua volta, funge da leva psicologica che trasforma le condizioni organizzative positive in prassi didattiche intenzionalmente inclusive (Li, Wu & Liu, 2025).

Queste evidenze consolidano il paradigma secondo cui lo sviluppo dell'autoefficacia docente – sia individuale che collettiva – trascende la logica della formazione episodica e centrata sul singolo. Esso richiede, piuttosto, un investimento strategico nella costruzione di una cultura organizzativa collaborativa a livello di istituto, intesa come condizione necessaria per l'apprendimento professionale permanente (Har-

greaves & Fullan, 2012). Pratiche strutturate di co-progettazione curricolare, team teaching, osservazione tra pari e ricerca-azione collaborativa costituiscono il cuore operativo di tale cultura. Tali pratiche non solo potenziano le competenze tecniche, ma generano contesti ricchi di esperienze vicarie e di persuasione sociale verbale, le quali, secondo il modello socio-cognitivo di Bandura (1997), rappresentano le fonti esperienziali primarie per la formazione e il consolidamento delle credenze di efficacia. La ricerca nazionale conferma tale quadro teorico. Anche le evidenze empiriche nel contesto italiano (Santi e Ghedin, 2012) ribadiscono che l'autoefficacia si sviluppa efficacemente attraverso dispositivi relazionali e situati, quali il mentoring, la supervisione tra pari e i percorsi di ricerca-formazione. Questi lavori sottolineano, in particolare, la dimensione contestuale e relazionale del processo: non è il singolo dispositivo in sé, ma la sua integrazione in un ecosistema scolastico orientato alla collaborazione sistematica che permette di tradurre le esperienze condivise in una solida e collettiva percezione di competenza.

In sintesi, l'autoefficacia inclusiva emerge dall'interazione dinamica tra fattori individuali, formativi e organizzativi, sottolineando la necessità di un approccio sistemico e multilivello per sostenere pratiche educative inclusive e sostenibili.

2. Il ruolo della formazione continua

La formazione continua emerge come uno dei determinanti più rilevanti dell'autoefficacia inclusiva degli insegnanti. Studi consolidati indicano che percorsi formativi strutturati, che integrano teoria e pratica guidata, facilitano lo sviluppo di convinzioni di competenza operative e contestuali (Sharma, Forlin, & Loreman, 2008). L'efficacia di tali interventi risiede non tanto nella trasmissione di contenuti astratti, quanto nella possibilità di sperimentare strategie inclusive in contesti protetti, ricevendo feedback mirati e costruendo esperienze di padronanza. Un insegnante può conoscere perfettamente i principi dell'Universal Design for Learning o le strategie di differenziazione, ma se non ha mai sperimentato concretamente la loro applicazione in situazioni reali, difficilmente svilupperà una solida convinzione di poterle usare con efficacia.

Il valore della formazione risiede altresì nella sua capacità di considerare le dimensioni emotive del lavoro docente. Non si tratta semplicemente di acquisire conoscenze, ma di sviluppare strumenti cognitivi e metacognitivi che consentano di interpretare situazioni complesse, modulare risposte emotive e ricalibrare le strategie didattiche in itinere. Interventi orientati alla resilienza professionale, alla mentalità di crescita e alla gestione delle difficoltà, a mantenere aspettative realistiche si rivelano particolarmente efficaci nel sostenere autoefficacia inclusiva stabile e duratura (Salvo-Garrido et al., 2025).

Un aspetto importante della formazione è la dimensione riflessiva. Come evidenziato dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per gli Alunni Disabili

(2012), il docente inclusivo è caratterizzato da una spiccata capacità riflessiva, intesa come disponibilità a interrogarsi sulle proprie pratiche, a riconoscere i propri limiti e a ricercare continuamente il miglioramento. La formazione dovrebbe quindi prevedere spazi e strumenti per la riflessione sulla pratica: diari professionali, supervisione, analisi video di proprie lezioni, confronto con tutor esperti.

La letteratura sottolinea inoltre che il sostegno formativo deve andare oltre l'epidodicità dei corsi iniziali o dei singoli aggiornamenti. La formazione iniziale o i singoli corsi di aggiornamento, per quanto ben strutturati, non sono sufficienti a garantire lo sviluppo e il mantenimento di un'alta autoefficacia inclusiva. Come evidenziato da Hardy e Woodcock (2023), è necessario un sostegno continuo che accompagni i docenti nel tempo, specialmente nelle fasi di prima attuazione delle pratiche inclusive.

Strategie come mentoring, coaching, supervisione tra pari e comunità di pratica consentono di consolidare le competenze e di promuovere la condivisione di modelli di efficacia operativa. Tali meccanismi favoriscono simultaneamente tutte le fonti di autoefficacia individuate da Bandura: esperienze di padronanza, osservazione di modelli, persuasione sociale e regolazione emotiva.

Particolarmente promettenti risultano i modelli di sviluppo professionale continuo basati su partenariati tra scuole e università o reti interscolastiche, che combinano rigore della ricerca, concretezza della pratica, supporto specialistico e scambio orizzontale tra insegnanti. Questo approccio evidenzia che la costruzione dell'autoefficacia inclusiva non è un processo esclusivamente individuale, ma un fenomeno co-costruito all'interno di comunità professionali che condividono obiettivi e strategie.

Infine, la letteratura critica evidenzia che atteggiamenti e autoefficacia non possono essere considerati indipendenti dai contesti istituzionali e culturali in cui operano gli insegnanti. L'investimento nella formazione degli insegnanti deve essere accompagnato da interventi sistemici, capaci di allineare politiche, leadership e pratiche organizzative con i principi inclusivi. Solo in questa prospettiva l'inclusione diventa non un imperativo astratto, ma un obiettivo professionalmente sostenibile e teoricamente fondato.

3. L'Esperienza professionale è un fattore in gioco?

Il ruolo dell'esperienza professionale nella costruzione dell'autoefficacia inclusiva degli insegnanti rappresenta uno degli aspetti più controversi nel dibattito scientifico. A differenza di quanto spesso assunto nel senso comune e in alcune narrazioni istituzionali, l'anzianità di servizio non emerge in letteratura come un predittore lineare né universalmente positivo della competenza percepita.

Le ricerche disponibili restituiscono un quadro articolato, nel quale l'esperienza può assumere significati e funzioni differenti a seconda delle cornici teoriche adot-

tate, dei contesti organizzativi e delle opportunità di apprendimento professionale disponibili.

Proprio questa eterogeneità interpretativa rende necessario interrogare empiricamente il ruolo dell'esperienza, evitando assunzioni deterministiche.

In una prima linea di studi, l'esperienza viene interpretata come una risorsa potenzialmente abilitante, in quanto consente agli insegnanti di accumulare esperienze di padronanza e di sviluppare una maggiore familiarità con la complessità del lavoro didattico. In questa prospettiva, coerente con la teoria socio-cognitiva, l'aumento dell'anzianità di servizio è associato a una crescita della fiducia nelle proprie capacità operative, soprattutto nelle fasi iniziali della carriera. Tuttavia, anche in questi lavori l'effetto dell'esperienza risulta generalmente moderato e tende a stabilizzarsi nel tempo, suggerendo che il semplice trascorrere degli anni non garantisce un rafforzamento progressivo dell'autoefficacia (...).

Un secondo insieme di contributi, particolarmente rilevante per il campo dell'inclusione scolastica, ridimensiona ulteriormente il peso dell'esperienza, mostrando come l'anzianità di servizio spieghi solo una quota limitata delle differenze nei livelli di autoefficacia e negli atteggiamenti inclusivi. In questi studi, l'esperienza emerge come una variabile sostanzialmente neutra se non accompagnata da percorsi formativi mirati e da condizioni organizzative favorevoli. Lavorare a lungo in classe non implica automaticamente lo sviluppo di competenze adattive nella gestione della diversità, soprattutto quando le pratiche inclusive richiedono un ripensamento continuo del ruolo docente e delle strategie didattiche (...).

Altri contributi mettono in luce una dimensione più problematica dell'esperienza professionale, evidenziando come essa possa, in determinate condizioni, associarsi a una riduzione della percezione di efficacia. In contesti caratterizzati da elevata complessità, carenza di risorse e scarso supporto istituzionale, l'esposizione prolungata a situazioni percepite come ingestibili può tradursi in un indebolimento del senso di controllo e in un aumento dello stress lavorativo. In tali casi, l'esperienza non agisce come un fattore protettivo, ma può consolidare vissuti di frustrazione e atteggiamenti difensivi nei confronti dell'inclusione, con ricadute negative sull'autoefficacia (...).

Infine, una parte significativa della letteratura pedagogica, in particolare nel contesto italiano, interpreta l'esperienza professionale come una dimensione intrinsecamente situata e relazionale. In questa prospettiva, l'esperienza potrebbe produrre effetti positivi sull'autoefficacia solo quando inserita in contesti scolastici che favoriscono la collaborazione, la riflessività e l'apprendimento organizzativo. L'anzianità di servizio, da sola, tende piuttosto a cristallizzare pratiche consolidate: è l'interazione con dispositivi quali il mentoring, la supervisione tra pari e la co-progettazione curricolare a trasformare l'esperienza in una risorsa per l'azione inclusiva. Questa lettura rafforza l'idea che la competenza percepita non sia il

risultato di traiettorie individuali lineari, ma di processi collettivi e culturali che attraversano l'intera organizzazione scolastica (...).

Nel loro insieme, questi contributi mostrano come l'esperienza professionale non possa essere considerata un fattore esplicativo autonomo dell'autoefficacia inclusiva. Il suo ruolo appare piuttosto condizionato dall'interazione con la formazione, gli atteggiamenti e il contesto organizzativo, giustificando la scelta di esplorarne empiricamente l'incidenza all'interno di un modello interpretativo più ampio.

4. Quattro ipotesi per capire

Alla luce del quadro teorico delineato nei paragrafi precedenti, l'indagine si propone di esplorare empiricamente le relazioni tra atteggiamenti verso l'inclusione, formazione professionale, esperienza lavorativa e percezione di autoefficacia inclusiva degli insegnanti.

Le ipotesi formulate non assumono tali dimensioni come fattori isolati o linearmente cumulativi, ma come elementi interconnessi di un sistema complesso, nel quale disposizioni cognitive e affettive, traiettorie professionali e opportunità formative concorrono a modellare la fiducia degli insegnanti nella propria capacità di agire efficacemente in contesti educativi eterogenei.

La prima ipotesi (H1) riguarda la relazione diretta tra atteggiamenti inclusivi e autoefficacia percepita. Coerentemente con la letteratura psicopedagogica e socio-cognitiva, si ipotizza che atteggiamenti positivi nei confronti dell'inclusione siano associati a livelli più elevati di autoefficacia inclusiva. Gli atteggiamenti, intesi come sistemi relativamente stabili di convinzioni, valutazioni emotive e orientamenti all'azione, operano infatti come lenti interpretative attraverso cui gli insegnanti attribuiscono significato alle situazioni educative complesse. Un orientamento inclusivo favorevole può facilitare la percezione delle difficoltà come sfide gestibili piuttosto che come minacce, rafforzando la fiducia nelle proprie capacità di intervento. Al contrario, atteggiamenti scettici o difensivi possono amplificare il senso di inadeguatezza e ridurre la propensione a sperimentare pratiche didattiche differenziate, indebolendo l'autoefficacia percepita.

La seconda ipotesi (H2) prende in esame il ruolo della formazione continua come fattore predittivo dell'autoefficacia inclusiva. In linea con le evidenze empiriche disponibili, si ipotizza che una maggiore esposizione a percorsi formativi sull'inclusione – in termini di quantità, qualità e varietà delle esperienze formative – sia associata a livelli più elevati di autoefficacia. Tuttavia, l'ipotesi non sottintende una relazione meccanica tra formazione e competenza percepita. Al contrario, si assume che la formazione produca effetti significativi sull'autoefficacia solo nella misura in cui consente agli insegnanti di costruire esperienze di padronanza, di osservare modelli professionali efficaci e di ricevere feedback qualificati, attivando le princi-

pali fonti di autoefficacia individuate da Bandura (1997). In questa prospettiva, la formazione è considerata non come semplice accumulo di conoscenze, ma come dispositivo esperienziale e riflessivo.

La terza ipotesi (H3) riguarda il ruolo dell'esperienza professionale, operazionalizzata principalmente attraverso l'anzianità di servizio. La letteratura sul tema restituisce risultati non univoci: se da un lato l'esperienza può favorire la familiarità con situazioni complesse e la costruzione di repertori di azione consolidati, dall'altro essa non garantisce automaticamente lo sviluppo di una maggiore autoefficacia inclusiva. In contesti caratterizzati da scarse opportunità di riflessione, supporto e aggiornamento professionale, l'esperienza può tradursi in routine difensive o in atteggiamenti di chiusura. Per questa ragione, l'ipotesi H3 viene formulata in termini esplorativi, verificando se e in che misura l'esperienza lavorativa sia associata alla percezione di efficacia inclusiva, e interrogandosi sulla direzione e sull'intensità di tale relazione.

Infine, la quarta ipotesi (H4) introduce un modello di mediazione che considera gli atteggiamenti inclusivi come variabile intermedia nel rapporto tra formazione e autoefficacia. Si ipotizza, in particolare, che la formazione non agisca sull'autoefficacia esclusivamente in modo diretto, ma anche indirettamente, attraverso la trasformazione degli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione. In questa prospettiva, la formazione efficace è quella che contribuisce a ristrutturare le rappresentazioni della diversità, del ruolo docente e delle possibilità di intervento educativo, generando un orientamento più aperto e riflessivo. Tali cambiamenti attitudinali, a loro volta, rafforzano la percezione di autoefficacia, rendendo gli insegnanti più disponibili ad assumersi la responsabilità della gestione della complessità inclusiva. Questa ipotesi consente di cogliere la natura processuale e non lineare dello sviluppo professionale, superando una visione semplificata della formazione come leva esclusivamente tecnica.

Nel loro insieme, le quattro ipotesi delineano un modello interpretativo che riconosce l'autoefficacia inclusiva come esito di un'interazione dinamica tra disposizioni individuali, percorsi formativi ed esperienza professionale, inscritta all'interno di contesti organizzativi e culturali specifici. La verifica empirica di tali ipotesi consente non solo di testare relazioni statistiche, ma di interrogare criticamente le condizioni che rendono l'inclusione una pratica professionalmente sostenibile.

Chi ha risposto e cosa abbiamo chiesto

1. Le scuole coinvolte nel Progetto

1.1 *La costruzione del campione*

Fin dalla fase di progettazione, l'indagine ha previsto il coinvolgimento di 15 Istituzioni scolastiche del primo ciclo di istruzione. La scelta di circoscrivere il campo di osservazione alla regione Lazio risponde all'esigenza di collocare la ricerca entro un contesto territoriale definito e condiviso, coerente con l'impostazione del progetto, che affianca alla rilevazione quantitativa una fase di approfondimento qualitativo basata sull'osservazione delle pratiche didattiche inclusive.

All'interno di questo quadro, la selezione delle scuole –3 per ciascuna provincia della regione Lazio– è stata concepita in termini di campionamento intenzionale, volto ad individuare Istituzioni scolastiche caratterizzate da livelli differenziati di complessità organizzativa e di contesto, tali da favorire il confronto e lo scambio di esperienze. Un obiettivo esplicito del progetto, infatti, è stato quello di promuovere forme di interazione tra le scuole partecipanti, stimolando la conoscenza reciproca e la condivisione di strategie, di pratiche didattiche e di approcci all'inclusione.

Per la costruzione del campione è stata predisposta una base informativa a partire da dati disponibili sul Portale Unico dei Dati della Scuola reperibili nella sezione "Dati e Statistiche" del sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito. L'anagrafica delle scuole statali primarie e secondarie di primo grado del Lazio è stata integrata con i dati relativi al numero di studenti iscritti per cittadinanza (aggiornati al 31 agosto 2023), attraverso il Codice Meccanografico.

A tali informazioni è stata affiancata la classificazione dei comuni collocati nelle aree interne, elaborata dal Dipartimento per le Politiche di Coesione e per il Sud, che ha permesso di considerare anche la collocazione territoriale della scuola come elemento rilevante del contesto educativo.

Sulla base di queste informazioni è stata costruita una proxy di complessità dell'Istituzione scolastica basata su quattro dimensioni: (1) il numero di plessi scolastici gestiti dall'Istituzione scolastica; (2) la percentuale di studenti iscritti rispetto al totale della provincia di riferimento; (3) la percentuale di alunni con

cittadinanza non italiana; (4) la collocazione delle Istituzioni scolastiche in aree interne. Le prime tre variabili sono state suddivise in classi sulla base della loro distribuzione di frequenza e trasformate in punteggi ordinali; la collocazione in area interna è stata invece codificata come indicatore dicotomico, assumendo valore 1 per le scuole collocate in aree interne e valore 0 per le altre. L'indicatore sintetico di complessità è stato quindi ottenuto come somma dei punteggi associati alle quattro dimensioni considerate.

1.2 *Le modalità di ingaggio*

Nella ricerca sociale, come sottolinea Corbetta (2014), il processo di reclutamento rappresenta una fase centrale del disegno di ricerca, in quanto incide direttamente non solo sulla qualità dei dati raccolti, ma anche sui livelli di partecipazione e sulle successive possibilità di lettura e interpretazione dei risultati. Un'adeguata pianificazione delle modalità di contatto e di coinvolgimento dei potenziali rispondenti costituisce pertanto un presupposto essenziale per garantire solidità metodologica all'intero impianto dell'indagine.

In tale prospettiva, il primo contatto è stato avviato con i dirigenti scolastici dei 15 istituti comprensivi della Regione Lazio coinvolti nello studio, ai quali è stata inviata una comunicazione formale corredata dagli elenchi del personale docente in possesso del gruppo di ricerca, con la richiesta di verificarne l'accuratezza e di restituirli opportunamente aggiornati. Questa procedura preliminare ha consentito di disporre di una base informativa affidabile e aggiornata, funzionale alla successiva fase di reclutamento dei partecipanti. Alla comunicazione scritta ha fatto seguito un contatto telefonico con i dirigenti scolastici, finalizzato sia a ribadire l'importanza scientifica dell'indagine sia a verificare l'avvenuta ricezione della mail, configurandosi come un sollecito coerente con le indicazioni metodologiche volte a ridurre il rischio di non risposta e a rafforzare il coinvolgimento istituzionale.

Sulla base degli elenchi restituiti in forma aggiornata, sono stati coinvolti sia i docenti presenti durante le attività di osservazione in classe, sia coloro che avevano partecipato alle attività di visiting, oltre al personale che ha manifestato spontaneamente la volontà di contribuire all'indagine. Tale strategia di ingaggio inclusivo ha permesso di valorizzare la pluralità delle esperienze professionali presenti nei contesti scolastici coinvolti, ampliando la gamma dei punti di vista raccolti e garantendo al contempo la trasparenza del processo di selezione, in linea con le indicazioni della metodologia della ricerca sociale (Corbetta, 2014). Questa fase ha condotto alla definizione del campione atteso, costituito complessivamente da 259 docenti appartenenti agli istituti coinvolti.

Una volta definito il campione, si è proceduto alla somministrazione del questionario mediante modalità online, utilizzando la piattaforma LimeSurvey, selezionata per l'affidabilità, la sicurezza nella gestione dei dati e la flessibilità nella costruzione

degli strumenti di indagine. La somministrazione online consente infatti di raggiungere un numero elevato di partecipanti in contesti territorialmente distribuiti, contenendo i costi organizzativi e favorendo tempi di risposta più rapidi, senza compromettere la qualità del dato raccolto, come evidenziato dalla letteratura sulla ricerca survey (...).

L'impiego di una piattaforma strutturata ha inoltre reso possibile garantire l'anonimato dei rispondenti, la tracciabilità del processo di compilazione e il controllo della completezza delle risposte, elementi centrali nelle ricerche di tipo quantitativo. La compilazione autonoma del questionario in ambiente digitale ha favorito condizioni di maggiore riservatezza, contribuendo a ridurre potenziali effetti di desiderabilità sociale e incoraggiando risposte più meditate e sincere (Corbetta, 2014).

Il link al questionario è stato inviato individualmente e in forma non cedibile tramite posta elettronica, al fine di assicurare l'univocità della compilazione e un maggiore controllo del processo di raccolta dei dati. Il tempo medio di compilazione, pari a circa 20 minuti, è stato ritenuto congruo rispetto alla complessità e all'ampiezza delle dimensioni esplorate. Nei giorni successivi all'invio iniziale sono stati predisposti solleciti mirati, prevalentemente via posta elettronica e integrati da contatti telefonici di promemoria, finalizzati a ricordare la possibilità di partecipazione senza assumere carattere coercitivo; tali modalità risultano coerenti con le indicazioni metodologiche volte a sostenere l'adesione e a contenere la non risposta.

L'intera finestra temporale dedicata alla compilazione, dalla trasmissione della prima email fino all'ultimo sollecito, si è estesa complessivamente per circa un mese, consentendo al somministratore di disporre del tempo necessario per programmare i solleciti e tentare di raggiungere il maggior numero possibile di potenziali rispondenti.

A fronte di un campione atteso pari a 259 docenti, il campione effettivo risulta costituito da 223¹ insegnanti che hanno preso parte all'indagine, corrispondenti a un tasso di risposta pari a circa l'86%. Tale valore può essere considerato pienamente soddisfacente nell'ambito delle indagini survey, in quanto indica un buon livello di partecipazione e di coinvolgimento dei rispondenti. Come evidenziato dalla letteratura metodologica, la distanza tra campione atteso e campione effettivo rappresenta un indicatore rilevante della qualità del processo di reclutamento e delle strategie di contatto adottate, incidendo direttamente sulla solidità del quadro informativo restituito dall'indagine.

Nel complesso, il processo di raccolta ha restituito un patrimonio informativo caratterizzato da un'elevata adesione e da un contenuto tasso di non risposta. Le scelte operate in fase di reclutamento, la strutturazione progressiva dei contatti e la gestione differenziata delle risposte complete e parziali hanno consentito di

¹ Dei 223 questionari restituiti, 204 sono risultati completi, mentre 19 presentavano risposte parziali; ai fini delle analisi statistiche sono stati considerati validi 198 casi.

monitorare in modo sistematico l'andamento della partecipazione e di preservare la qualità del dataset finale. L'attenzione a questi aspetti procedurali rappresenta un elemento centrale della trasparenza metodologica e incide direttamente sulla solidità delle analisi successive. In tale prospettiva, l'integrazione tra un'adeguata numerosità del campione effettivo e un accurato controllo dei casi validi costituisce una base empirica affidabile per una lettura fondata dei fenomeni esplorati.

1.3 Il Profilo degli insegnanti che hanno risposto al Questionario

Il campione degli insegnanti che ha partecipato all'indagine è costituito da 198 docenti del primo ciclo di istruzione, con una marcata prevalenza femminile (87,4%). I rispondenti operano nei diversi ordini di scuola, con una prevalenza di docenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, che rappresentano rispettivamente il 44,7% e il 44,2% del campione. Più contenuta risulta la presenza di insegnanti della scuola dell'infanzia, pari all'11,2% dei rispondenti.

In termini di esperienza professionale, misurata attraverso gli anni di carriera, emergono differenze tra i diversi ordini di scuola. In particolare, gli insegnanti della scuola primaria presentano un numero medio di anni di carriera più elevato (20,2) rispetto a quelli della scuola dell'infanzia e della scuola secondaria di primo grado, a fronte di percorsi professionali molto differenziati, che spaziano da docenti con pochi anni di carriera a docenti con oltre quarant'anni di esperienza. Nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di primo grado, invece, i valori medi risultano più contenuti (12,2 e 13,6 rispettivamente), pur in presenza di un'ampia variabilità delle traiettorie professionali.

Il titolo di studio dei docenti evidenzia profili differenziati in relazione all'ordine di scuola. Nella scuola dell'infanzia prevale nettamente il possesso del diploma, che caratterizza oltre l'86% degli insegnanti, un dato riconducibile a modalità di reclutamento precedenti alla ridefinizione dei titoli di accesso alla professione docente e coerente con i livelli di esperienza professionale osservati nel campione.

Nella scuola primaria emerge invece un profilo formativo più articolato, con una prevalenza di titoli di istruzione terziaria. Circa il 60% dei docenti possiede infatti una laurea, conseguita sia attraverso percorsi triennali sia attraverso lauree magistrali, specialistiche o del vecchio ordinamento, a testimonianza di traiettorie formative differenziate ma prevalentemente di livello universitario.

Nella scuola secondaria di primo grado, infine, il profilo formale risulta quasi esclusivamente riconducibile all'istruzione universitaria, con una predominanza di lauree magistrali o conseguite secondo l'ordinamento previgente, in coerenza con i requisiti di accesso alla professione docente in questo ordine di scuola.

A fronte di profili professionali e formativi così differenziati, un ulteriore elemento rilevante riguarda la formazione specifica sull'inclusione, che contribuisce a qualificare le competenze percepite degli insegnanti nei diversi contesti scolastici.

Con riferimento al precedente anno scolastico (a.s. 2024/2025), circa un terzo degli insegnanti (33,8%) dichiara di aver partecipato ad almeno un percorso di formazione dedicato ai temi dell'inclusione, mentre la quota restante del campione (66,2%) non segnala esperienze di formazione di questo tipo nel periodo considerato. Il dato restituisce un quadro articolato, in cui la partecipazione alla formazione sull'inclusione non risulta uniforme tra i docenti del primo ciclo.

Agli insegnanti che hanno dichiarato di aver seguito formazione sull'inclusione è stato chiesto di indicare fino a tre corsi di formazione, specificando per ciascuno l'ente erogatore. Nel seguito, l'analisi si concentra sul primo corso indicato, al fine di restituire una lettura sintetica e comparabile delle principali modalità di accesso alla formazione. A tal fine, gli enti erogatori sono stati ricondotti a quattro macro-categorie.

La prima macro-categoria comprende il sistema scolastico, includendo la formazione promossa dalla singola istituzione scolastica, dalle reti di scuole, dagli Uffici scolastici regionali e da strutture nazionali dedicate alla formazione del personale docente.

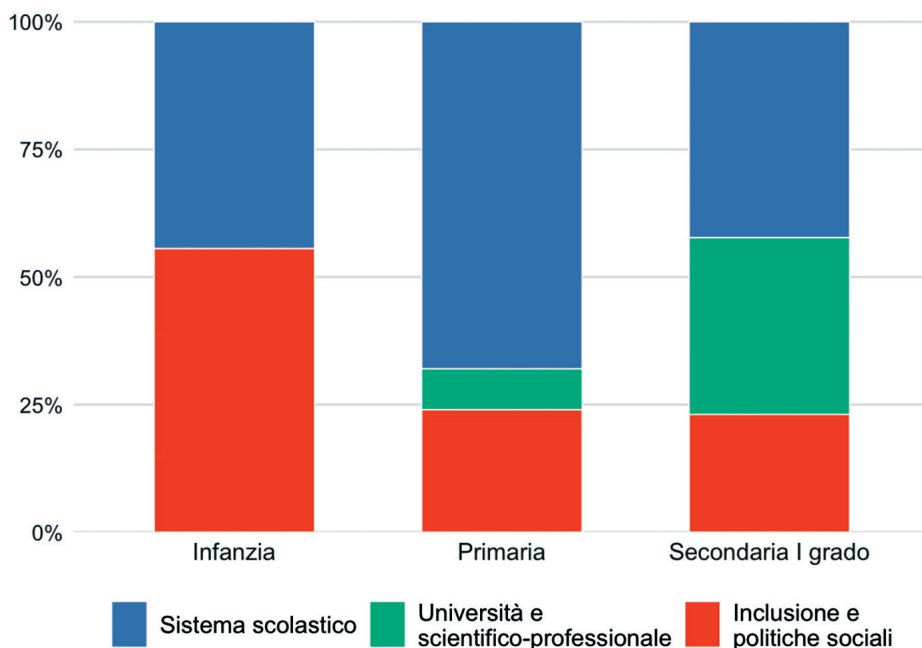
Una seconda macro-categoria fa riferimento alla formazione di matrice universitaria e scientifico-professionale, che comprende i percorsi offerti dalle università e da soggetti riconducibili all'ambito della ricerca e delle professioni educative.

La terza macro-categoria riguarda i soggetti operanti nell'area dell'inclusione e delle politiche sociali, comprendendo enti pubblici non scolastici, associazioni professionali, associazioni e federazioni per la disabilità, organizzazioni del Terzo Settore e realtà attive nel supporto educativo e sociale.

Infine, una quarta macro-categoria include gli enti privati accreditati per la formazione, che propongono percorsi formativi strutturati e riconosciuti a livello istituzionale.

La distribuzione delle macro-categorie di enti erogatori varia in relazione all'ordine di scuola, come mostrato nella Figura 1. In particolare, nella scuola dell'infanzia la formazione sull'inclusione si colloca prevalentemente tra il sistema scolastico e i soggetti operanti nell'area dell'inclusione e delle politiche sociali. Nella scuola primaria emerge una marcata centralità del sistema scolastico come principale canale di accesso alla formazione. Nella scuola secondaria di primo grado, invece, accanto al sistema scolastico assume un peso rilevante la formazione di matrice universitaria e scientifico-professionale, delineando modalità di accesso alla formazione differenziate nei diversi contesti professionali.

Figura 1: Enti erogatori del primo corso di formazione sull'inclusione per ordine di scuola (valori percentuali).



2. Il questionario: fondamenti Teorici, Struttura e Ambiti di Misura

Il questionario sviluppato per il progetto PRIN “Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all” costituisce uno strumento di ricerca ancorato alla letteratura scientifica internazionale. Il suo sviluppo metodologico poggia sul modello teorico e strumentale validato da Kielblock (2018) e successivamente adattato e validato per il contesto italiano da Vergani e Kielblock (2021). L'obiettivo primario è fornire una misura multidimensionale, affidabile e valida dei fattori psico-sociali chiave per l'implementazione di pratiche inclusive a scuola. Tali fattori, infatti, sono predittori critici della qualità dell'azione didattica e della reale attuazione dei principi inclusivi in classe (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Superando i limiti di molti strumenti preesistenti, spesso limitati alla disabilità, questo questionario intende cogliere la complessità del costrutto di inclusione nella sua accezione più ampia e contemporanea.

Lo strumento si articola in due scale psicometriche principali: la Scala degli Atteggiamenti verso l'Educazione Inclusiva per Tutti (IEFA-IT) e la Scala di Autoefficacia nell'Implementare Pratiche Inclusive (TEIP). Una terza sezione è dedicata al background del rispondente, rilevando variabili demografiche, professionali e formative che, come evidenziato dalla ricerca, possono moderare o mediare in modo significativo sia gli atteggiamenti sia le percezioni di efficacia (Sharma et.al., 2018).

2.1 *La Scala degli Atteggiamenti verso l'Educazione Inclusiva per Tutti (IEFA-IT)*

La prima sezione adotta esplicitamente il paradigma dell'Inclusive Education for All (IEFA). La scala misura gli atteggiamenti degli insegnanti secondo il modello tripartito – affettivo, cognitivo e comportamentale – che costituisce un fondamento della psicologia sociale degli atteggiamenti (Eagly & Chaiken, 1998). La componente cognitiva riguarda le credenze e le conoscenze sull'inclusione (es. la sua fattibilità o i suoi benefici); la componente affettiva attiene alle reazioni emotive che l'idea o la pratica inclusiva suscita (come senso di fatica o soddisfazione); la componente comportamentale (o conativa) si riferisce alle intenzioni e alle predisposizioni ad agire (es. la disponibilità ad adattare il curriculum per esempio).

Come già indicato, questa scala elaborata da Kielblock (2018) intende superare la limitatezza di molti strumenti esistenti, spesso ancorati a una visione medico-individuale dell'inclusione. Come evidenziato anche da Wang et al. (2025) in una meta-analisi, tali strumenti mantengono frequentemente un focus categoriale e centrato sulla disabilità, riflettendo un modello di "integrazione" piuttosto che di "inclusione". Al contrario, il paradigma IEFA si fonda su una concezione ampia e sistemica, intesa come la capacità della scuola di rispondere alla diversità di tutti gli studenti, valorizzando le differenze (di cultura, background socio-economico, stili di apprendimento, talenti) e promuovendo la piena partecipazione e il successo formativo per ciascuno (Booth & Ainscow, 2014; Florian, 2014). Questo approccio è in linea con l'evoluzione del dibattito internazionale verso un'educazione equa e di qualità per tutti.

Il questionario originale di Kielblock (2018), sviluppato e validato simultaneamente in inglese e tedesco, è stato successivamente adattato in italiano (Vergani e Kielblock, 2021), dopo un rigoroso processo di double-blind back-translation e adattamento culturale.

La scala utilizza una Likert a 5 passi (da Completamente in disaccordo a Completamente d'accordo), considerata più adatta al contesto italiano rispetto alla scala a 7 punti originale (Marradi & Gasperoni, 2002). I 30 item della scala fanno riferimento:

1. alla percezione cognitiva dei benefici attesi, riguardo per esempio la comprensione delle differenze; per esempio "Un insegnante competente sa differenziare le sue pratiche...";

2. la percezione del sostegno istituzionale all'inclusione; per esempio "In base alla mia esperienza, penso che il Ministero dell'istruzione supporti l'idea...";
3. la componente affettiva legata al carico di lavoro necessario per la differenziazione, dal momento che emozioni di sovraccarico possono inibire le intenzioni comportamentali positive, anche in presenza di credenze cognitive favorevoli; per esempio "Mi sento sopraffatto/a quando devo differenziare il materiale...";
4. il punto di vista sulle pratiche di differenziazione: "Dividere gli studenti in categorie... è necessario";
5. la percezione di disponibilità di risorse materiali, personale scolastico e sostegno sociale da parte della società: "Penso che nel complesso ci siano risorse adeguate...".

2.2 *La Scala di Autoefficacia nell'Implementare Pratiche Inclusive (TEIP)*

La seconda scala riguarda il costrutto dell'autoefficacia docente, centrale nella teoria sociocognitiva di Bandura (1997). Definita come la convinzione nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per gestire situazioni specifiche, l'autoefficacia è un potente predittore dell'impegno, della resilienza e del successo in compiti complessi come l'inclusione. Insegnanti con alta autoefficacia inclusiva mostrano maggiore resilienza, adottano strategie didattiche più innovative e creano climi di classe più positivi (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

La scala utilizzata è la versione breve a 9 item del "Teacher Efficacy for Inclusive Practices" (TEIP), sviluppato originariamente da Sharma, Loreman e Forlin (2012). Kielblock (2018) ne ha proposto una rielaborazione abbreviata per ovviare a consistenti tassi di abbandono (dropout) nella compilazione della versione estesa da 18 item. Il TEIP è stato scelto per la sua specificità contestuale: non misura un generico senso di competenza, ma la fiducia del docente nelle proprie capacità di agire nei domini specifici richiesti dai contesti inclusivi.

La validazione italiana (Vergani & Kielblock, 2021) prevede 9 item:

1) item relativi alla capacità di collaborare con colleghi e altri professionisti, usare strategie di valutazione alternative, fornire spiegazioni differenziate e promuovere il lavoro di gruppo cooperativo (es. "So collaborare con altri professionisti... nella costruzione di piani educativi"). Questo fattore rispecchia la competenza professionale e relazionale;

2) item relativi al controllo, alla prevenzione di comportamenti destabilizzanti e al rispetto delle regole (es. "Sono capace di prevenire comportamenti destabilizzanti nella classe"). Questo fattore attiene alla competenza di gestione e organizzazione della classe.

Anche questa scala utilizza una Likert a 5 passi.

2.3 Sezione sul Profilo Individuale e Professionale

La terza sezione del questionario riguarda le variabili di background dei rispondenti. La ricerca dimostra che atteggiamenti e autoefficacia sono moderati da fattori personali e organizzativi (Sharma et al., 2018). Questa sezione include:

- variabili relative alla partecipazione ad attività di formazione sull'inclusione (D4-D13); rileva dettagli sul soggetto erogatore, numero di ore e contenuti principali, permettendo di analizzare l'impatto della formazione.
- variabili professionali (D14-D20), riguardo il ruolo nella scuola (con distinzione tra curricolari, di sostegno, con/senza funzioni di responsabilità), esperienza, tipologia di incarico, ordine di scuola. Questi dati sono indispensabili per esplorare differenze legate all'esperienza, alla stabilità lavorativa e al contesto scolastico.
- variabili biografiche e di studio (D21-D24), come titolo di studio, titoli post-laurea, genere ed età, spesso correlate con percezioni e atteggiamenti.

In sintesi, il questionario sviluppato per il progetto PRIN "Evaluating School Inclusion" costituisce uno strumento metodologicamente robusto e teoricamente fondato. Esso combina: 1) la prospettiva ampia e non categoriale dell'IEFA, capace di catturare la complessità degli atteggiamenti; 2) la specificità operativa del TEIP, che misura le convinzioni di efficacia nelle pratiche concrete. L'integrazione di questi due costrutti con un ricco set di variabili contestuali consente di andare oltre una mera descrizione, orientandosi verso un'analisi esplicativa delle relazioni tra variabili.

3. Le variabili raccolte e come: Formazione, Profilo individuale, Atteggiamento, Autoefficacia

4. Come è stata trattata l'informazione

I dati raccolti attraverso il questionario sono stati sottoposti a un trattamento analitico finalizzato a garantire una lettura affidabile e coerente dei principali costrutti indagati, in particolare gli atteggiamenti verso l'inclusione e l'autoefficacia percepita degli insegnanti. L'obiettivo non è stato quello di descrivere singoli item o risposte isolate, ma di ricostruire dimensioni concettuali più ampie, capaci di rappresentare in modo adeguato fenomeni complessi come le convinzioni professionali e il senso di efficacia nell'agire educativo (di seguito indicato come autoefficacia).

In questa prospettiva, le scale utilizzate per rilevare atteggiamenti e autoefficacia sono state preliminarmente verificate dal punto di vista della loro struttura interna

e della coerenza delle risposte, attraverso procedure standard di analisi fattoriale e di controllo dell'affidabilità. Tali analisi hanno consentito di confermare che gli item si organizzano in insiemi coerenti, riconducibili a specifiche dimensioni teoriche, e che le scale risultano adeguate a rappresentare i costrutti che intendono misurare.

Una volta verificata la qualità delle misure, l'informazione è stata trattata come espressione di dimensioni sottostanti che sintetizzano più aspetti dell'esperienza professionale degli insegnanti. In tal senso, l'autoefficacia è stata considerata come una competenza articolata, legata sia alle strategie didattiche inclusive sia alla gestione delle situazioni complesse in classe, mentre gli atteggiamenti verso l'inclusione sono stati analizzati come un insieme strutturato di orientamenti e disposizioni professionali.

Questa modalità di trattamento dell'informazione ha reso possibile analizzare in modo integrato le relazioni tra formazione, atteggiamenti, anni di esperienza e autoefficacia, utilizzando modelli statistici in grado di considerare simultaneamente più variabili e i legami tra di esse. In questo quadro, il ricorso ai modelli di equazioni strutturali ha permesso di esplorare non solo gli effetti diretti tra le variabili, ma anche le relazioni indirette, che costituiscono un elemento centrale delle ipotesi discusse nel capitolo successivo.

Le ipotesi alla prova: cosa dicono i dati

Questo capitolo è dedicato alla verifica empirica delle ipotesi di ricerca relative ai fattori che contribuiscono a spiegare l'autoefficacia degli insegnanti nei contesti educativi inclusivi. A partire dai dati raccolti, l'analisi si concentra sulle relazioni tra atteggiamenti verso l'inclusione, formazione specifica, esperienza professionale e percezione di efficacia nell'agire educativo, con l'obiettivo di comprendere come tali dimensioni si combinino e interagiscano tra loro.

Le ipotesi vengono presentate e discusse una alla volta, tenendo conto della natura multidimensionale dell'autoefficacia. L'attenzione è rivolta sia al ruolo degli atteggiamenti e delle convinzioni professionali, sia al contributo della formazione e dell'esperienza lavorativa, considerate non solo come fattori isolati, ma come elementi potenzialmente interconnessi.

La verifica empirica delle ipotesi è stata condotta all'interno di un modello analitico unitario, che considera l'autoefficacia degli insegnanti come un costrutto multidimensionale e analizza congiuntamente il ruolo degli atteggiamenti verso l'inclusione, della formazione e dell'esperienza professionale. Questo approccio consente di offrire una lettura integrata dei risultati, mettendo in relazione le diverse dimensioni considerate.

1. 1. Atteggiamento e autoefficacia – un legame diretto?

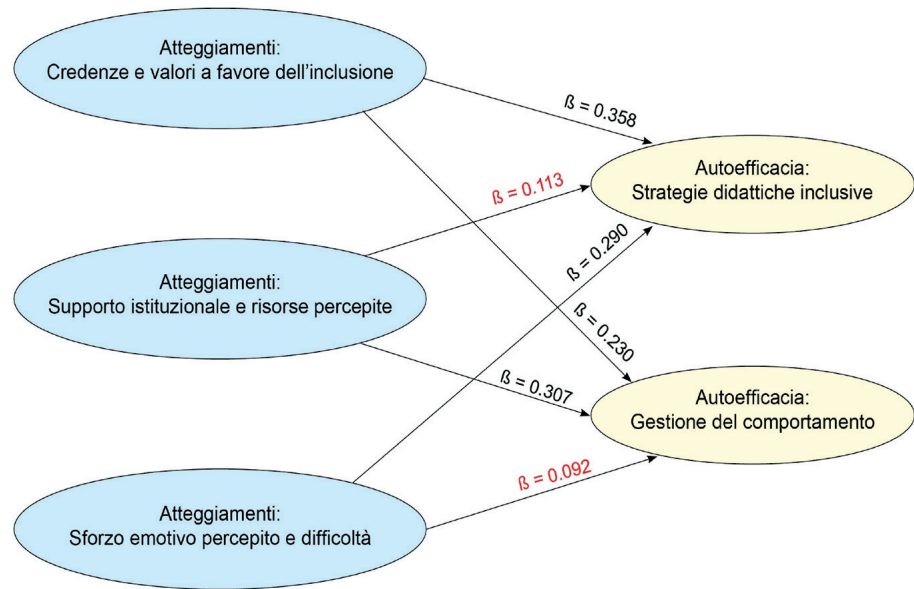
La prima ipotesi di ricerca esamina l'esistenza di un legame diretto tra gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la loro percezione di autoefficacia nell'agire educativo. In linea con il quadro teorico adottato, entrambi i costrutti sono stati considerati nella loro natura multidimensionale. In particolare, gli atteggiamenti verso l'inclusione risultano articolati in tre dimensioni – credenze e valori pro-inclusione, supporto istituzionale e risorse e sforzo emotivo percepito – mentre l'autoefficacia si distingue in due ambiti principali: strategie didattiche inclusive e gestione del comportamento.

La verifica dell'ipotesi è stata condotta mediante modelli di equazioni strutturali (SEM), una tecnica adatta all'analisi delle relazioni tra costrutti latenti complessi

(Bollen, 1989; Kline, 2011; Marcoulides e Schumacker, 2001). I risultati forniscono un chiaro supporto empirico all'ipotesi H1, evidenziando tuttavia una configurazione degli effetti differenziata a seconda delle dimensioni considerate.

Per quanto riguarda l'autoefficacia nelle strategie didattiche inclusive, emerge un ruolo centrale delle credenze e dei valori pro-inclusione: gli insegnanti che esprimono orientamenti più favorevoli all'inclusione tendono a percepirsi più capaci di adattare pratiche e metodologie ai bisogni eterogenei degli studenti. A questa dimensione si affianca lo sforzo emotivo percepito, indicando che una minore percezione di fatica e stress associati all'inclusione è connessa a livelli più elevati di efficacia didattica.

Figura 2. Modello 1 – Effetti degli atteggiamenti verso l'inclusione sull'autoefficacia per l'inclusione (coefficienti standardizzati).



Un quadro parzialmente diverso si osserva per l'autoefficacia nella gestione del comportamento. In questo ambito, il fattore maggiormente associato è rappresentato dal supporto istituzionale e dalle risorse percepite: gli insegnanti che avvertono un maggiore sostegno organizzativo si percepiscono più efficaci nel prevenire e gestire situazioni comportamentali complesse. Le credenze pro-inclusione esercitano un effetto positivo più contenuto, mentre lo sforzo emotivo non risulta un elemento discriminante.

La Figura 2 sintetizza graficamente le relazioni tra le dimensioni degli atteggiamenti e dell'autoefficacia, riportando i coefficienti standardizzati stimati dal modello. Nel complesso, i risultati confermano l'ipotesi H1 e mettono in evidenza la natura articolata del legame tra atteggiamenti e autoefficacia: l'efficacia didattica appare maggiormente ancorata a convinzioni pedagogiche e alla sostenibilità emotiva dell'inclusione, mentre la gestione del comportamento risulta più sensibile alle condizioni organizzative e al supporto istituzionale.

2. La formazione conta davvero?

La seconda ipotesi di ricerca riguarda il ruolo della formazione specifica sull'inclusione come fattore direttamente associato all'autoefficacia percepita degli insegnanti. In particolare, l'ipotesi postula che la partecipazione a percorsi di formazione dedicati ai temi dell'inclusione contribuisca a rafforzare il senso di efficacia nell'agire educativo, sia in relazione alle strategie didattiche inclusive sia alla gestione del comportamento in classe.

La verifica empirica di questa ipotesi è stata condotta all'interno del medesimo modello analitico adottato per H1, includendo la partecipazione a percorsi di formazione sull'inclusione come variabile esplicativa diretta dell'autoefficacia. I risultati non forniscono tuttavia supporto empirico all'ipotesi H2. La partecipazione alla formazione non risulta infatti associata in modo significativo a nessuna delle due dimensioni dell'autoefficacia considerate. La Figura 3 rappresenta graficamente il modello stimato per l'ipotesi H2, evidenziando l'assenza di relazioni statisticamente significative tra la partecipazione alla formazione e le dimensioni dell'autoefficacia considerate.

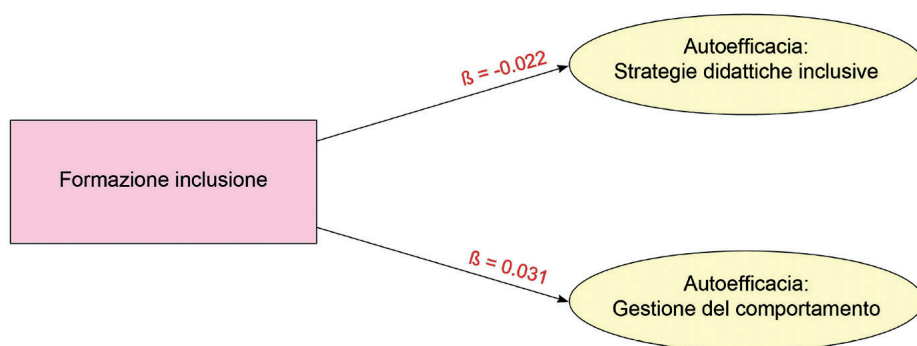
In entrambi gli ambiti – strategie didattiche inclusive e gestione del comportamento – gli effetti stimati della formazione risultano di entità molto contenuta e prossimi allo zero. Questo indica che, nel campione analizzato, la partecipazione a percorsi di formazione sull'inclusione, così come rilevata nel presente studio, non si traduce automaticamente in una maggiore percezione di efficacia professionale.

Dal punto di vista interpretativo, questo risultato suggerisce che l'autoefficacia degli insegnanti non dipende in modo diretto dalla sola partecipazione a iniziative formative, ma appare maggiormente radicata in altri fattori, quali l'esperienza quotidiana di insegnamento, le pratiche didattiche effettivamente adottate e le condizioni organizzative in cui tali pratiche si sviluppano. La formazione, almeno nella sua forma più generale e formale, sembra dunque non essere sufficiente, da sola, a incidere sul senso di efficacia percepito.

Questi esiti non implicano una scarsa rilevanza della formazione in sé, ma suggeriscono piuttosto che i suoi effetti possano manifestarsi attraverso meccanismi più complessi e indiretti, piuttosto che come relazioni dirette e immediate.

Tale interpretazione invita a considerare il ruolo di ulteriori fattori nel processo di costruzione dell'autoefficacia professionale degli insegnanti, tra cui l'esperienza professionale, che viene analizzata nell'ipotesi successiva.

Figura 3. Modello 2 – Effetti diretti della formazione sull'autoefficacia per l'inclusione (coefficienti standardizzati).



3. Più anni, più sicurezza? (o no?)

La terza ipotesi di ricerca (H3) riguarda il ruolo dell'esperienza professionale, misurata attraverso gli anni di carriera, come fattore direttamente associato all'autoefficacia percepita degli insegnanti. L'ipotesi presuppone che una maggiore anzianità professionale si traduca in un più elevato senso di efficacia nell'agire educativo, grazie all'accumulazione di competenze, strategie operative e conoscenze tacite sviluppate nel corso del tempo.

La verifica empirica dell'ipotesi è stata condotta all'interno del modello analitico già adottato per le ipotesi precedenti, includendo gli anni di carriera come predittore diretto delle due dimensioni dell'autoefficacia considerate: strategie didattiche inclusive e gestione del comportamento. I risultati forniscono un supporto parziale all'ipotesi H3, evidenziando una relazione differenziata a seconda dell'ambito di autoefficacia analizzato.

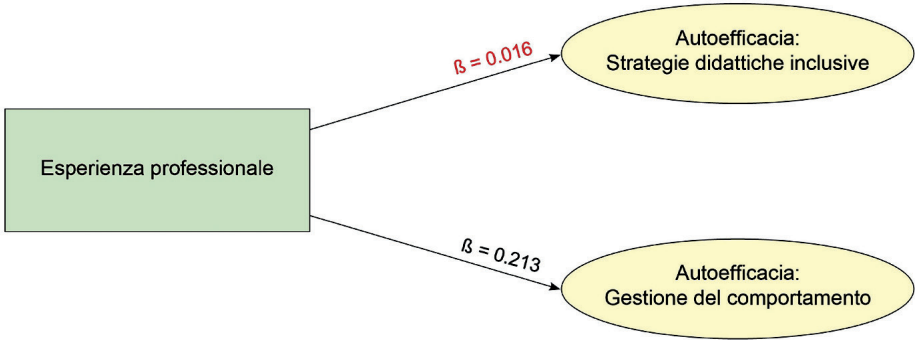
In particolare, gli anni di carriera non risultano significativamente associati all'autoefficacia nelle strategie didattiche inclusive. Questo risultato suggerisce che una maggiore esperienza professionale, di per sé, non garantisce una più elevata percezione di efficacia nell'adozione di pratiche didattiche inclusive.

Diversamente, l'esperienza professionale mostra un'associazione positiva e statisticamente significativa con l'autoefficacia nella gestione del comportamento.

Gli insegnanti con un maggior numero di anni di carriera tendono a percepirsi più capaci di prevenire e gestire situazioni comportamentali complesse in classe, verosimilmente in virtù dell'accumulazione di strategie regolative, competenze pratiche e risorse professionali maturate nel corso dell'attività lavorativa.

La Figura 4 rappresenta graficamente il modello stimato per l'ipotesi H3, mettendo in evidenza il contributo selettivo dell'esperienza professionale alle diverse dimensioni dell'autoefficacia. Nel complesso, i risultati indicano che l'esperienza contribuisce in modo mirato allo sviluppo del senso di efficacia, rafforzando soprattutto gestione del comportamento in classe, mentre appare meno rilevante per quelle dimensioni dell'autoefficacia inclusive che richiedono specifiche conoscenze metodologiche e didattiche.

Figura 4. Modello 3 – Effetti dell'esperienza professionale sull'autoefficacia per l'inclusione (coefficienti standardizzati).



4. Esiste un effetto indiretto della formazione, attraverso gli atteggiamenti?

La quarta ipotesi di ricerca (H4) approfondisce il ruolo della formazione sull'inclusione ipotizzando un effetto indiretto sull'autoefficacia degli insegnanti, mediato dagli atteggiamenti verso l'inclusione. In questa prospettiva, la formazione non inciderebbe direttamente sul senso di efficacia professionale, ma contribuirebbe a modificarne gli atteggiamenti che a loro volta influenzano l'autoefficacia.

La verifica dell'ipotesi è stata condotta stimando un modello di mediazione all'interno del quadro dei modelli di equazioni strutturali già adottato per le ipotesi precedenti. In tale modello, la partecipazione a percorsi di formazione sull'inclusione è stata messa in relazione con le dimensioni degli atteggiamenti verso l'inclusione, considerate come potenziali mediatori dell'effetto della formazione

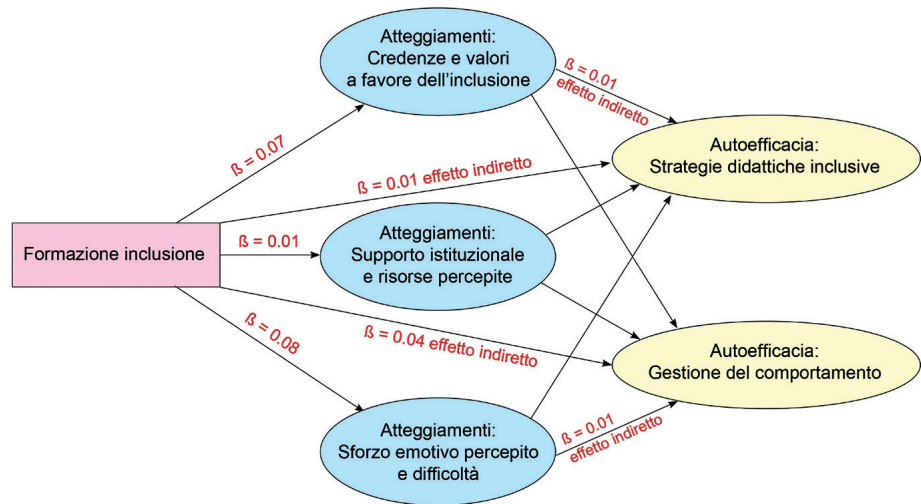
sull'autoefficacia, distinta nelle due componenti di strategie didattiche inclusive e gestione del comportamento.

I risultati non forniscono supporto empirico all'ipotesi H4. La partecipazione alla formazione non risulta significativamente associata alle dimensioni degli atteggiamenti verso l'inclusione. Di conseguenza, non emerge alcun effetto indiretto della formazione sull'autoefficacia percepita degli insegnanti, né per quanto riguarda le strategie didattiche inclusive né per la gestione del comportamento.

La Figura 5 rappresenta graficamente il modello di mediazione stimato, evidenziando l'assenza di relazioni significative lungo il percorso che dalla formazione conduce agli atteggiamenti e, attraverso questi, all'autoefficacia. Nel complesso, i risultati indicano che, nel campione analizzato, la formazione sull'inclusione – così come rilevata nel nostro studio – non attiva un meccanismo di cambiamento attitudinale in grado di tradursi in un rafforzamento del senso di efficacia professionale.

Dal punto di vista interpretativo, questi esiti suggeriscono che l'autoefficacia inclusiva appare maggiormente radicata in atteggiamenti relativamente stabili e nelle condizioni organizzative e professionali in cui si esercita la pratica didattica, piuttosto che nella sola partecipazione formale a iniziative di formazione.

Figura 5. Modello 4 – Effetti indiretti della formazione sull'autoefficacia per l'inclusione attraverso gli atteggiamenti (modello di mediazione; coefficienti standardizzati).



5. Discussione: quali ipotesi sono confermate, quali no e perché

Quale formazione per quale efficacia? Riflessioni e implicazioni

Discutere di formazione, indipendentemente dal contesto nel quale si ci colloca, è sempre piuttosto complesso perché le variabili che possono intervenire nell'ambito del processo di apprendimento sono troppe, difficilmente generalizzabili e quindi complesse da verificare, ma ancor più da valutare ex-ante in fase di progettazione dei contenuti da approfondire in seguito.

Se quindi da un lato la complessità tipica dei processi di apprendimento emerge nella sua evidenza trasversalmente in diversi contesti ed ambiti di studio, ancor più difficile risulta essere la valutazione della formazione, sia ex-ante che ex-post, attraverso tecniche di analisi qualitative che quantitative.

Nel progetto Prin l'interesse è orientato alla comprensione dell'efficacia della formazione sull'inclusione scolastica svolta dai docenti della scuola approfondita attraverso il questionario docente di cui si è ampiamente discusso nei capitoli precedenti.

In questo specifico caso quindi è stato già evidenziato che l'effetto diretto della formazione sull'autoefficacia percepita degli insegnanti, ossia la seconda ipotesi già discussa nel capitolo (xxxx), non ha sortito alcun effetto in quanto il modello adottato (SEM) non ha mostrato effetti statisticamente significativi sui fattori latenti di autoefficacia, sia per quanto concerne le strategie didattiche inclusive sia per la gestione del comportamento in classe, entrambe rilevate attraverso scale likert già validate in contesti europei.

Fatte salve tali premesse è indubbio che se da un lato non vi sia correlazione statistica, è altrettanto vero che un'analisi dell'andamento del fenomeno, seppur meno sofisticata a livello aggregativo, può informare in modo più che esaustivo e rendere un quadro conosciuto interessante.

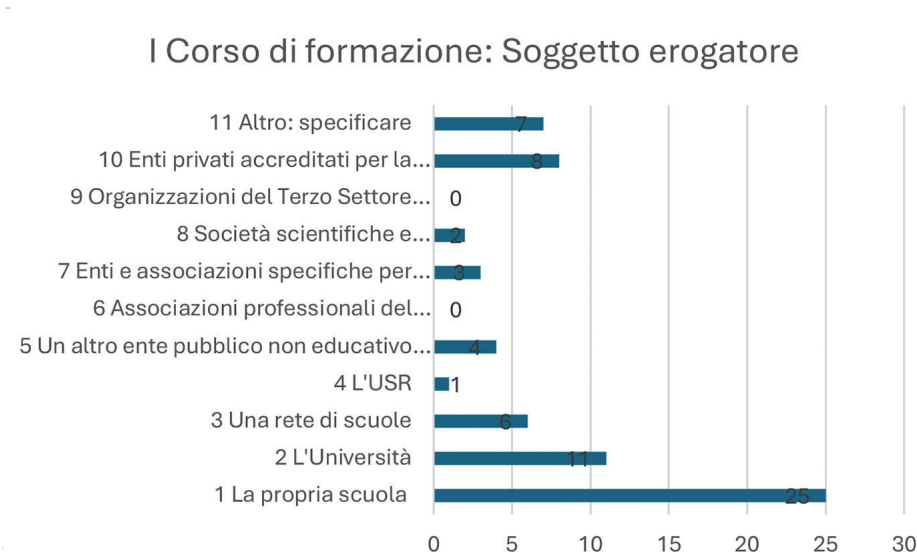
1. Formazione sull'inclusione: cosa ci raccontano ore, contenuti e soggetti formatori

Entriamo nel merito degli andamenti riguardanti la formazione svolta dai docenti riferita all'inclusione scolastica. I docenti che hanno risposto al questionario

sono in totale 198, un terzo (67 v.a.) ha dichiarato di aver partecipato ad almeno un corso di formazione, tra questi 67 docenti formati nell'anno scolastico precedente (2024-2025) ben 35 docenti hanno svolto anche un secondo corso e infine 20 docenti hanno partecipato anche a un terzo corso. L'età media dei 67 docenti è di 52 anni, un anno in più rispetto al totale di coloro che hanno compilato il questionario.

Per quanto concerne la forma contrattuale dei 67 docenti che hanno svolto la formazione sull'inclusione ben 54 posseggono un contratto a tempo indeterminato, il periodo di inserimento medio è di 15 anni e mezzo, un anno in meno rispetto all'intero campione, dove il più giovane ha un minimo di 3 anni di insegnamento alle spalle, mentre coloro che hanno un'esperienza maggiore hanno dedicato il loro lavoro per circa 40 anni. In merito al turnover, i 67 docenti hanno svolto una media di 8 anni di insegnamento nell'attuale istituto scolastico, dato in linea anche con l'andamento dell'intero campione, ma è da sottolineare che 3 docenti hanno svolto meno di un anno mentre due docenti hanno svolto mediamente 36 anni di insegnamento. Le attività didattiche sono effettuate prevalentemente nella scuola secondaria di primo grado per un totale di 30 docenti a cui segue con uno scarto in negativo di soli 3 docenti coloro che insegnano nella scuola primaria. Al riguardo è interessante rilevare che 21 docenti hanno una preparazione universitaria ottenuta con il vecchio ordinamento, altri 21 hanno conseguito una laurea magistrale/specialistica e triennali, mentre i diplomati sono in totale 25.

Ente erogatore primo corso di formazione



La formazione è stata svolta prevalentemente all'interno dell'istituto scolastico di afferenza (v.a. 25), seguita da corsi svolti all'interno delle mura universitarie, mentre la restante parte si parcellizza in piccoli numeri tra enti privati accreditati per la formazione, come ad esempio, le case editrici e le reti di scuola. Emerge un dato di particolare interesse ossia che solo in un caso la formazione è stata svolta direttamente dall'Ufficio Scolastico Regionale (USR), si evince quindi che gli USR preferiscono delegare ad altri enti i fondi da destinare alla formazione dei docenti in merito all'inclusione.

La durata media di coloro che hanno frequentato un corso è di 69 h, ma è necessario sottolineare che vi sono alcuni picchi dettati da docenti che hanno frequentato un corso specialistico di ben 500 h, altri invece hanno svolto solo 4h, questi ultimi potrebbero essere considerati più degli approfondimenti seminariali piuttosto che un corso specifico ad hoc, mentre è interessante evidenziare che la gran parte dei docenti ha dichiarato di aver svolto 40h (moda statistica). È piuttosto semplice dedurre che i corsi da 500 h sono stati corsi dedicati al TFA e al sostegno. Al riguardo infatti vi è corrispondenza in tutti i casi oggetto di studio tra quanto dichiarato nella domanda dedicata alle ore svolte e quanto espresso in forma più discorsiva nella domanda aperta che riguarda le tematiche affrontate. Ne necessario sottolineare che i restanti corsi hanno affrontato prevalentemente argomenti riguardanti l'autismo, la normativa vigente PEI e BES e le metodologie didattiche innovative.

Passiamo ora ad analizzare i dati di quanto emerso tra coloro che hanno svolto due e tre corsi di formazione. Come anticipato vi sono rispettivamente 35 docenti e 20 docenti con 2 o 3 corsi, per i primi la media delle ore svolte è 42h con corsi di formazione anche in questo caso di 500 h e un minimo di 3 h, con una moda pari a 20h; mentre per coloro che hanno svolto ben 3 corsi di formazione nell'A.S. 2024-2025 la moda scende a 10 h con un minimo di 3 h e un massimo di 500 h, con una media pari a 18 h. È particolarmente interessante evidenziare che le differenze argomentative tra coloro che hanno svolto due o più corsi sono legate ad una focalizzazione maggiore sull'utilizzo delle nuove tecnologie, sulle metodologie didattiche e le tecniche comunicative, mentre i corsi svolti da coloro che hanno frequentato un unico corso sono più generalisti e meno specialistici.

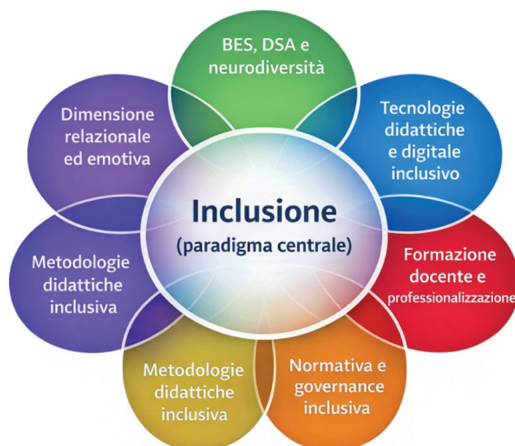
Definito il quadro nel quale si sviluppa la formazione dei docenti è parso opportuno fare un approfondimento tra questi 67 docenti e verificare se vi siano delle differenze tra la platea nel suo insieme e gli insegnanti di sostegno. Al riguardo si evidenzia che questi ultimi sono in totale 32, quindi poco meno della metà del nostro campione, tra questi 10 svolgono una funzione strumentale e/o ricoprono un altro incarico di responsabilità, mediamente hanno 50 anni e in 20 hanno un contratto a tempo indeterminato. Il dato più significativo che emerge rispetto al totale riguarda la durata media del loro servizio nel mondo della scuola dove mediamente vi lavorano da circa 10 anni, si riscontra un elevato turnover rispetto all'andamento totale

in quanto lavorano da solo 5 anni nell'istituto scolastico di afferenza. Per quanto concerne i restanti andamenti ossia il titolo di studio, il genere, l'ente promotore della formazione, il livello di scuola, la numerosità di ore di formazione svolte sono del tutto in linea con l'andamento generale. Rispetto alle argomentazioni trattate nei corsi di formazione frequentati, che saranno discusse nel prossimo paragrafo, anch'esse non si discostano dall'andamento generale.

2. Voci dal campo: analisi delle risposte aperte testimonianze, commenti significativi

Entriamo nel merito degli argomenti affrontati attraverso l'analisi tematica qualitativa (Braun e Clarke, 2022) che ci permette di sintetizzare, attraverso una codifica induttiva riguardante le tematiche emergenti all'interno del corpus del testo, quanto dichiarato dai 67 docenti rispetto alla tipologia di corso a cui hanno partecipato distinguendo tra aree di senso, ricorrenze semantiche e costrutti dominanti.

Dall'analisi del corpus del testo è emerso che le tematiche più ricorrenti che si posizionano sotto al cappello dell'inclusione scolastica riguardano l'inclusione digitale, la normativa vigente e l'inclusione sociale ed emotiva, in quest'ottica l'inclusione diviene un paradigma educativo trasversale.



La macro-categorie individuate sono sette di seguito elencate: *inclusione intesa come paradigma centrale*, articolata in tre sottodimensioni, così come l'area *Tecnologie didattiche e digitale inclusivo* e la *Formazione docente e professionalizzazione*; *BES, DSA e neurodiversità* è un'area che si presenta con cinque sottodimensioni,

mentre con quattro sottodimensioni abbiamo l'area *Normativa e governance* e l'area *Metodologie didattiche inclusive*; infine l'area *Dimensione relazionale ed emotiva* con due sottodimensioni.

Tabella riassuntiva analisi qualitativa. Domanda: Principali contenuti trattati nel primo corso

Macro-categoria	Codice	Descrizione analitica del codice	Evidenze / Indicatori testuali (dal corpus)
Inclusione (paradigma centrale)	INCL_01	Inclusione come principio guida dell'azione educativa e formativa	"Inclusione", "Inclusione scolastica", "Scuola inclusiva", "Inclusione nelle scuole"
	INCL_02	Inclusione come progettazione intenzionale	"Creare un ambiente di apprendimento inclusivo", "Inclusione a partire dalla progettazione UDA"
	INCL_03	Inclusione come benessere e qualità della vita	"Scuola orientata al benessere degli studenti", "Progetto di vita", "Qualità di vita"
BES, DSA e neurodiversità	BES_01	Presenza e gestione dei Bisogni Educativi Speciali	"Alunni BES e DSA", "Inclusione BES ADHD"
	BES_02	Disturbi specifici dell'apprendimento	"DSA", "Tutor dell'apprendimento per alunni con DSA"
	BES_03	ADHD in ambito scolastico	"Gestione alunni con ADHD", "ADHD e farmaci"
	BES_04	Disturbo dello spettro autistico	"Autismo", "Approfondimenti sul disturbo dello spettro autistico", "Tecnico del comportamento ABA"
	BES_05	Altre condizioni di disabilità	"Sordità", "Comunicazione aumentativa alternativa"
Tecnologie didattiche e digitale inclusivo	TECH_01	Tecnologie come strumenti di inclusione	"Didattica digitale inclusiva", "Nuove tecnologie ed inclusione"

<i>Macro-categoria</i>	<i>Codice</i>	<i>Descrizione analitica del codice</i>	<i>Evidenze / Indicatori testuali (dal corpus)</i>
	TECH_02	Scuola 4.0 e ambienti digitali	“Strumenti per l’inclusione Scuola 4.0”, “Gestione degli ambienti per includere”
	TECH_03	Intelligenza artificiale e personalizzazione	“Integrare l’intelligenza artificiale nel processo educativo”
	TECH_04	Digital storytelling e creatività digitale	“Digital storytelling”, “Creare un fumetto in classe”, “Didattica e creatività digitale”
Formazione docente e professionalizzazione	FORM_01	Formazione iniziale e abilitante	“TFA”, “TFA sostegno”, “Tirocinio formativo attivo”
	FORM_02	Specializzazione e formazione avanzata	“Corso di specializzazione biennale”, “Sostegno avanzato”
	FORM_03	Formazione continua e lifelong learning	“Master di I livello”, “Corsi di perfezionamento”, “Formazione docenti per l’inclusione”
Normativa e governance inclusiva	NORM_01	Normativa inclusiva e dispositivi formali	“Normativa BES”, “INCLUSIONE E NORMATIVA”
	NORM_02	PEI e progettazione educativa	“PEI”, “Compilazione di un’UDA”, “Piani di sostegno”
	NORM_03	Modelli e classificazioni internazionali	“ICD”, “ICF”, “WHODAS 2.0”
	NORM_04	Progetto di vita e valutazione multidimensionale	“Decreto legislativo 62/2024”, “Progetto di vita”

<i>Macro-categoria</i>	<i>Codice</i>	<i>Descrizione analitica del codice</i>	<i>Evidenze / Indicatori testuali (dal corpus)</i>
Metodologie didattiche inclusive	METH_01	Cooperative learning e collaborazione	“Scuola inclusiva, cooperative learning”, “Inclusione e collaborazione in classe”
	METH_02	Metodologie attive e laboratoriali	“Tinkering scuola secondaria”, “Gestione della classe”
	METH_03	Teatro e linguaggi espressivi	“Teatro per la didattica inclusiva”, “Teatro a scuola”
	METH_04	Universal Design for Learning (UDL)	“Progettazione inclusiva in ottica UDL”
Dimensione relazionale ed emotiva	REL_01	Crescita emotiva e clima di classe	“Crescita emotiva dei bambini e dei ragazzi”
	REL_02	Inclusione sociale e partecipazione	“Inclusione social”, “Governance partecipata”

Al riguardo l'area BES e neurodiversità si caratterizza per la centralità di alcune aree di interesse specifico tra cui oltre ai BES, DSA e ADHD, sono emerse anche le tematiche riguardanti i disturbi dello spettro autistico, la sordità e l'Analisi Applicata del Comportamento - che si caratterizza per un approccio finalizzato al miglioramento della qualità della vita attraverso lo studio di comportamenti osservabili, misurabili e sul rinforzo positivo, oltre a quest'ultimo emerge anche un approfondimento sulla tecnica del Trattamento Comportamentale Intensivo una tipologia di intervento utilizzata prevalentemente con i disturbi dello spettro autistico. Dall'analisi di queste aree si evidenzia come l'interesse delle tematiche su cui di docenti preferiscono investire in termini di formazione sono legate ad un approccio multidisciplinare orientato alle neuroscienze, ma altresì anche alla pedagogia e alla psicologia. La centralità dello studente è messa al primo posto in quanto si denota un'attenzione al concetto di individualizzazione e personalizzazione.

Per quanto riguarda l'area delle Tecnologie didattiche e digitali emergono oltre alle due sottocategorie che le attribuiscono il nome, anche un diretto rimando alla scuola 4.0 da cui scaturisce l'importanza dello storytelling, dell'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale nei processi educativi che si amplia ad una visione più omnicomprensiva legata agli ambienti di apprendimento innovativi.

L'area della formazione docente professionalizzante è orientata alla costruzione personale di un'identità altamente professionalizzata dove un interesse particolare è stato attribuito allo svolgimento di un Tirocinio Formativo Attivo e di un Tirocinio Formativo Attivo per il sostegno, compaiono anche corsi di specializzazione e master universitari.

Tra la macro aree non potevano non rientrare anche le tematiche riguardanti la normativa vigente, la progettazione e la governance inclusiva, tre macro dimensioni fortemente legate l'una all'altra. Tra le sotto tematiche riscontriamo un interesse legato alla normativa dei PEI e dei BES, nonché al Decreto Legislativo n. 62/2024, ICF, ICD, WHODAS 2.0 e l'Universal Design for Learning (UDL). Appare evidenze che in questa macro area emerge una visione della formazione legata alla dimensione istituzione e sistemica del processo di inclusione così come è stato declinato dal legislatore, senza dimenticare una visione organizzativa e di policy.

Un ruolo di rilievo lo occupano anche le Metodologie didattiche attive e creative, tra queste riscontriamo il cooperative learning, il tinkering, il ruolo del teatro. Si evidenzia quindi un approccio legato non solo allo storytelling classico, ma anche al digital storytelling con un'attenzione alla creatività digitale e agli UDA. Emerge in questa macro area un bisogno di partecipazione e collaborazione non solo tra pari ma soprattutto con la partecipazione attiva di tutti gli studenti finalizzata al benessere scolastico inteso a 360 gradi.

Dall'analisi delle macro categorie e relative sotto-aree possiamo effettuare un'interpretazione trasversale dei dati sottolineando alcune dimensioni interpretative frutto dell'incrocio dei dati, dai quali scaturisce in primis una interpretazione che vede protagonista l'inclusione come competenza professionale, intesa come skill necessaria alla buona riuscita del proprio ruolo di docente, quindi non una risposta etica, quanto piuttosto un'attenzione da parte del docente sulle proprie capacità didattiche legate all'inclusione. Tra le attività che rientrano in questo macro-cosmo vi sono sia le conoscenze teoriche, sia le competenze digitali, le capacità relazionali e la conoscenza normativa.

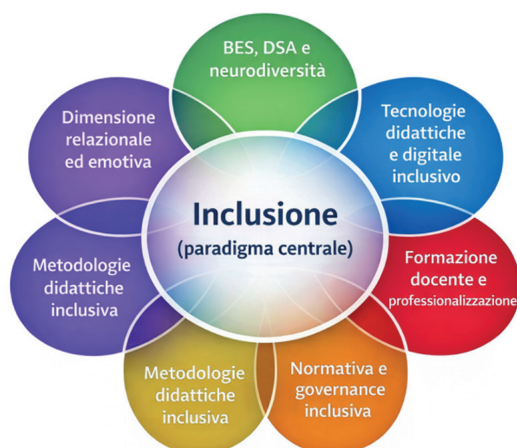
La seconda dimensione interpretativa è legata all'interesse verso lo studente ed alla realizzazione di un progetto di vita. L'attenzione si sposta in questo caso verso la qualità della vita e il benessere dello studente attraverso una visione a più ampio raggio in cui si delinea la necessità di accompagnare lo studente verso le scelte più appropriate alle proprie specificità e attitudini attraverso un orientamento costante e una continuità educativa che spesso manca da un livello di scuola e l'altro.

Infine, la terza dimensione interpretativa pone l'attenzione sulla scuola intesa come ecosistema: un ambiente complesso in cui docenti, famiglie e specialisti possano dialogare al fine di creare un ambiente collaborativo dove intraprendere azioni didattiche e partecipate.

Per quanto riguarda invece l'analisi qualitativa della domanda conclusiva nella quale si richiede di esprimere alcune considerazioni generali sull'inclusione sco-

lastica dall'estrapolazione del corpus delle risposte espresse dai 67 docenti emerge un quadro nel quale si delineano sette tematiche principali sulle 48 risposte fornite dai docenti, poiché 19 docenti non hanno fornito un loro giudizio.

Le tematiche emerse sono le seguenti: Inclusione come diritto e valore fondativo, Inclusione come processo relazionale e quotidiano, Ruolo cruciale del docente di sostegno, Mancanza di sinergia e lavoro di team, Formazione insufficiente e discontinua, Ostacoli strutturali e burocratici, Critica al concetto di “inclusione”.



La prima grande tematica affrontata risulta essere l'inclusione come diritto e valore fondativo del sistema scolastico. Tra i concetti più ricorrenti emerge l'importanza delle pari opportunità, della cittadinanza attiva e della consapevolezza che ognuno di noi potrebbe trovarsi o essere potenzialmente in condizioni di difficoltà, soprattutto quando si trova in contesti a lui estranei, quindi di fatto “*siamo tutti BES*”. Poche parole che descrivono perfettamente questa prima macro tematica. Emerge quindi una visione dell'inclusione come diritto universale, ma allo stesso tempo principio fondativo di un concetto di scuola contemporanea dove la giustizia sociale, l'equità e la democrazia ne sono i capi saldi.

La seconda tematica è riferita all'inclusione come processo relazionale e quotidiano. In questo gruppo l'attenzione si sposta verso lo studente, si passa da un piano etico ad uno più operativo in cui la formazione deve essere intesa come un cammino svolto di giorno in giorno attraverso un ascolto autentico. Le dimensioni principali sono quindi i legami educativi, il clima di classe, il benessere emotivo e la crescita reciproca, sia dello studente, del gruppo dei pari che dei docenti.

La terza invece pone l'accento sul ruolo del docente di sostegno. A quest'ultimo è riconosciuto un ruolo centrale nella crescita dello studente non solo in termini prettamente legati alle compente e conoscenze, ma anche allo sviluppo

del benessere della persona. Con questa terza macro dimensione inizia anche una visione più prettamente critica del concetto di inclusione. Infatti, la presa in carico dello studente non deve essere ad esclusivo interesse dell'insegnante di sostegno, ma dell'intero corpo docenti e del gruppo dei pari. Emerge un forte rischio di delega al singolo docente, risorse scarse, spesso con impegni di spesa a carico del personale docente, mentre l'inclusione è un processo da raggiungere costruendo piccole tappe tra tutti coloro che sono parte integrante del sistema scolastico.

Come già anticipato nella tematica precedente le successive quattro macro aree sono più critiche rispetto ad alcuni aspetti legati all'inclusione. In particolare la quarta tematica riguarda la difficoltà di svolgere un lavoro di squadra. Si è più volte menzionata la necessità di coprogettare in gruppo, saper rimodulare le lezioni in base alle necessità dello studente in un'ottica di integrazione con il gruppo classe. Si riscontra una rigidità didattica e una scarsa collaborazione tra docenti curricolari e docenti di sostegno dovuta soprattutto ad una persistenza di una visione legata alla *"logica del programma"*.

Passiamo ora a discutere la quinta tematica che affronta gli aspetti legati ad una visione della formazione sull'inclusione non sufficiente e particolarmente discontinua. Al riguardo si evidenzia un numero limitato di ore di formazione ed una discontinuità diffusa sui TFA. Ne emerge di conseguenza una forte richiesta di formazione strutturata e la necessità di un aggiornamento continuo che spesso viene a mancare. Per quanto riguarda invece le tematiche da affrontare sono fortemente richieste le competenze metodologiche.

La penultima tematica affronta gli ostacoli strutturali e burocratici. Si evidenzia in primis una burocrazia eccessiva legata ad una rigidità normativa. A tali difficoltà si riscontra anche l'inadeguatezza degli edifici scolastici e quindi ad esso connessi una serie di altre difficoltà anche di tipo logistico, a cui si somma una mancanza di cooperazione con gli enti esterni.

Infine l'ultima macro tematica sposta l'attenzione verso il concetto di inclusione inteso in senso critico legato al bisogno di pensare allo studente non esclusivamente rispetto alle sue prerogative personali, quanto piuttosto ad una visione che lo ponga al centro di un contesto più ampio legato alla capacità espresse e inesprese del territorio nel quale vive, quindi alle associazioni sportive, all'economia predominante del contesto di vita, allo sviluppo economico e sociale, etc. dove si riscontra la necessità di una visione di scuola inclusiva più orientata all'aspetto ecologico e sistemico.

Tabella riassuntiva analisi qualitativa. Domanda: La preghiamo di indicare alcune considerazioni generali sull'inclusione scolastica.

<i>Codice principale</i>	<i>Sottocodice</i>	<i>Descrizione del codice</i>	<i>Indicatori testuali / parole chiave</i>	<i>Esempi dal corpus</i>
INCL_VAL	Inclusione come diritto	L'inclusione è intesa come diritto universale e fondativo	diritto, pari opportunità, equità, democrazia	“Rappresenta un diritto per tutti gli alunni”
INCL_VAL	Inclusione come valore etico	Dimensione morale e civile dell'inclusione	giustizia sociale, rispetto, società democratica	“Fondamentale per una società civile”
INCL_PAR	Inclusione come paradigma	Superamento del modello di integrazione	paradigma, trasformazione del contesto	“Supera il modello dell'integrazione”
REL_QUOT	Quotidianità educativa	Inclusione come pratica quotidiana	ogni giorno, piccoli gesti, quotidiano	“L'inclusione avviene ogni giorno”
REL_EMO	Dimensione relazionale	Centralità di empatia, ascolto, legami	ascoltare, empatia, relazioni	“Coltivare legami che aiutino a crescere”
BEN_ALU	Benessere degli alunni	Inclusione come condizione di benessere	benessere, sentirsi parte, clima	“Mandare a casa tutti gli alunni contenti”
DOC_SOS	Centralità docente di sostegno	Il docente di sostegno come perno dell'inclusione	docente di sostegno, ponte, supporto	“Il ruolo non si limita al singolo alunno”
DOC_SOS	Sovraccarico professionale	Peso emotivo, economico e operativo	fatica, spese personali, difficoltà	“Il peso ricade solo sui docenti di sostegno”
TEAM_COL	Mancanza di collaborazione	Scarsa sinergia tra docenti	poca collaborazione, delega	“Poca collaborazione tra docenti”

<i>Codice principale</i>	<i>Sottocodice</i>	<i>Descrizione del codice</i>	<i>Indicatori testuali / parole chiave</i>	<i>Esempi dal corpus</i>
TEAM_COL	Lavoro di team efficace	Inclusione come risultato del lavoro collegiale	sinergia, coprogettazione	“La vera inclusione è il lavoro di squadra”
FORM_DOC	Formazione insufficiente	Criticità nella formazione iniziale	TFA breve, poca preparazione	“Il TFA dura solo 6 mesi”
FORM_DOC	Bisogno di formazione continua	Necessità di aggiornamento costante	formazione, aggiornamento	“Non tutti i docenti sono formati”
OST_STR	Ostacoli strutturali	Carenze di spazi e risorse	strutture inadeguate, edilizia	“Mancano strutture adeguate”
OST_BURO	Ostacoli burocratici	Burocrazia come freno all’inclusione	burocrazia, rigidità normativa	“La burocrazia ostacola la collaborazione”
CRIT_TERM	Critica al termine inclusione	Percezione del termine come limitante	termine stretto, differenziazione	“Il termine inclusione inizia a starmi stretto”
VISIONE	Scuola come ambiente inclusivo	Visione sistemica della scuola	ambiente di apprendimento, comunità	“La scuola è una comunità educante”
ESPER_DOC	Esperienza personale	Narrazioni autobiografiche professionali	esperienza, carriera, vissuto	“Le esperienze nel sociale mi hanno aiutato”
FUT_SOC	Inclusione e società futura	Inclusione come investimento sociale	cittadini, futuro, società	“Per creare cittadini consapevoli”

3. Considerazione critica - State dell’arte della formazione in Italia

Il quadro normativo italiano per l’inclusione scolastica è riconosciuto tra i più avanzati a livello internazionale. Il percorso legislativo, avviato dalla Legge-quadro 104/1992 si è evoluto verso un orizzonte più ampio attraverso i Decreti Legislativi

66/2017 e 96/2019, sancendo il passaggio dall'integrazione all'inclusione come responsabilità collegiale di tutta la comunità scolastica, basata sulla progettazione universale e sulla personalizzazione. Il Decreto Ministeriale 188 del 2021 rappresenta il dispositivo attuativo più recente, che ha istituito percorsi obbligatori di formazione in servizio (minimo 25 ore) sull'inclusione per tutti i docenti. Parallelamente, la formazione iniziale è stata formalmente potenziata con crediti formativi universitari (CFU) dedicati. La normativa delinea dunque un profilo ideale del docente inclusivo: un professionista riflessivo, dotato di competenze progettuali basate sul modello bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2001) e in grado di applicare i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2018).

Rispetto a questo sfondo normativo, l'indagine internazionale TALIS 2024 (OECD, 2025) restituisce un ritratto complesso della preparazione degli insegnanti italiani. Il dato contestuale più significativo evidenzia una capillare diffusione della complessità: il 67% dei docenti opera in scuole dove oltre il 10% degli studenti presenta Bisogni Educativi Speciali (BES), con un incremento di 26 punti percentuali rispetto al 2018. I docenti dichiarano un alto tasso di partecipazione alla formazione in servizio (l'83% nell'ultimo anno, contro una media OCSE del 55%) e ne giudicano positivamente l'impatto (OECD, 2025). Tuttavia, questa apparente sicurezza coesiste con un bisogno formativo dichiarato e persistente su aspetti specifici, in particolare sulle metodologie per la gestione della multiculturalità e dello sviluppo socio-emotivo.

Nonostante il quadro normativo avanzato, l'effettiva garanzia di una formazione iniziale obbligatoria, trasversale e di qualità per tutti i docenti curricolari rimane disomogenea, dipendente dalle singole offerte universitarie (Santi & Ghedin, 2021). Inoltre, la qualità e la sostenibilità dell'inclusione sono minate da fattori strutturali persistenti: l'elevatissimo numero di insegnanti di sostegno precari e privi di specializzazione (spesso assunti in deroga) e la frammentazione degli interventi formativi in servizio, spesso concepiti come eventi sporadici e non inseriti in un disegno organico e longitudinale d'istituto (Ianes & Canevaro, 2016). Questa frammentazione ostacola il consolidamento di una cultura inclusiva condivisa.

Conclusioni.
Dall'autoefficacia all'azione inclusiva

Bibliografia

- Ainscow, M. (2016). *Struggling for equity in education: The development of inclusive practices*. Cambridge University Press.
- Annamma, S. A., Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2018). Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed., pp. 259-282). Wiley.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barabanti, P., Cutro, A., & Fiore, B. (2025). *Inclusione ad alto potenziale. Strategie didattiche e organizzative per la plusdotazione*. Sanoma.
- Bellacicco, R., Dell'Anna, S., & Marsili, F. (2022). School inclusion in Italy. A mapping Review of empirical research. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(4), 40-79. <https://doi.org/10.14605/ISS2142202>
- Benvenuto, G. (2019). *Formazione e identità professionale docente*. Carocci.
- Bocci, F. (2021). *Inclusione e differenze a scuola*. FrancoAngeli.
- Bollen K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruschi, M., & Milazzo, S. (2018). L'inclusività parcellizzata nella scuola italiana tra paradigma inclusivo e scelte normative. *Federalismi.it*, (2), 1-22.
- Caldin, R., & Cinotti, A. (2018). *Didattiche inclusive e contesti scolastici*. FrancoAngeli.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.

- Canevaro, A., & Ianes, D. (2016). *L'inclusione scolastica in Italia: Opinioni, atteggiamenti e pratiche*. Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2021). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci* (2a ed.). Erickson.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chiappetta Cajola, L. (2013). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Cornoldi, C. (2019). *I disturbi dell'apprendimento* (2a ed.). Il Mulino.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- De Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università: Le sfide e le situazioni innovative*. FrancoAngeli.
- Dovigo, F. (2017). *Nuovo Index per l'inclusione nella scuola: Strumenti e metodi*. Erickson.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of teacher's attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 155–164.
- Giangreco, M. F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(1), 1–13. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1>
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Ianes, D. (2015). *Pedagogia e didattica per l'inclusione*. Erickson.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2016). *Il Piano Educativo Individualizzato – Progetto di vita. Nuove norme, metodologie e strumenti*. Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e organizzative per la gestione di attività in codocenza*. Erickson.
- Ianes, D., & Zagni, B. (2024). School inclusion in Italy, inclusiocepticism, epistemological and methodological difficulties of research. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII(1), 351–363. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-33>
- ISTAT. (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2021-2022*. Istituto Nazionale di Statistica.
- Katz, J. (2015). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1–20.
- Kiellblock, S. (2018). *Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teacher's attitudes*. Tesi di dottorato

- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers'self-efficacy, stress, and job satisfaction: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 76–101.
- Kline R.B. (2011). *Principle and Practices of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press
- Loireman, T., Forlin, C., Sharma, U., & Earle, C. (2014). Pre-service teacher preparation for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 95–113.
- Marcoulides G. A., Schumacker R. E. (Eds.). (2001). New developments and techniques in structural equation modeling. *Psychology Press*.
<https://doi.org/10.4324/9781410601858>
- Medeghini, R. (2018). *Pedagogie dell'inclusione*. Mimesis.
- Medeghini, R., & Vadalà, G. (2012). *Disability studies: Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- MIPEX. (2020). *Migrant Integration Policy Index 2020*. CIDOB and MPG.
- MIUR. (2012). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca.
- MIUR. (2022). *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Anno scolastico 2021/2022*. Ministero dell' Istruzione e del Merito.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *TALIS 2024 Results: Learning Environments and Professional Practices*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *TALIS 2024 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- OMS. (2001). *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. World Health Organization. (Ed. italiana: Erickson, 2002)
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. United Nations. (Ratificata dall' Italia con Legge 3 marzo 2009, n. 18)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Santagati, M. (2016). *Intercultura e scuola: Nuove sfide dell'educazione in Italia*. Vita e Pensiero.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). *Formazione e professionalità docente*. CLEUP.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2021). Formazione iniziale degli insegnanti e inclusione: una ricerca esplorativa sugli atteggiamenti e sulle credenze dei futuri docenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14(26), 11-28.
- Save the Children. (2022). *Alla ricerca del tempo perduto: Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*. Save the Children Italia.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers'attitudes and concerns about inclusive education. *Disability and Society*, 23(7), 773–785.
- 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://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479–493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
- Tomlinson, C. A. (2012). One kid at a time. *Educational Leadership*, 69(5), 12-16.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, M., Smith, J., Brown, K., & Lee, H. (2025). Meta-analysis of teacher attitudes and inclusive education: Moving beyond disability-focused frameworks. *Review of Educational Research*, 95(1), 45–78. <https://doi.org/10.3102/0034654324123456>

Appendice metodologica

1. Modelli SEM testati

Di seguito sono riportati i quattro modelli SEM utilizzati per testare le ipotesi formulate nel Capitolo 4. Ogni modello è stato selezionato per verificare una o più relazioni specifiche tra atteggiamento, formazione, esperienza e percezione di autoefficacia degli insegnanti.

Per ciascun modello vengono presentati i coefficienti standardizzati dei percorsi stimati, le quote di varianza spiegata e gli indici di bontà di adattamento. Le analisi sono state condotte su variabili latenti validate mediante analisi fattoriali esplorative e confermative.

1.1 Modello 1 – Atteggiamento → Autoefficacia

Tabella A1. Modello 1 – Effetti degli atteggiamenti sull'autoefficacia per l'inclusione (H1)

Atteggiamenti verso l'inclusione	Dimensione di autoefficacia	β	p
Credenze pro-inclusione	Strategie didattiche inclusive	0.358	<.001
Supporto istituzionale e risorse	Strategie didattiche inclusive	0.113	.157*
Sforzo emotivo percepito	Strategie didattiche inclusive	0.290	.001
Credenze pro-inclusione	Gestione del comportamento	0.230	.020
Supporto istituzionale e risorse	Gestione del comportamento	0.307	<.001
Sforzo emotivo percepito	Gestione del comportamento	0.092	.286*

* Effetto statisticamente non significativo

Tabella A1.1 Modello 1 – Varianza spiegata

Dimensione di autoefficacia	R^2
Strategie didattiche inclusive	.424
Gestione del comportamento	.264

Tabella A1.2 Modello 1 – Indici di bontà di adattamento

Indice	
CFI	.954
TLI	.948
RMSEA	.062
SRMR	.080

1.2 Modello 2 - Formazione → Autoefficacia

Tabella A2. Modello 2 – Relazione tra formazione specifica e autoefficacia (coefficienti standardizzati)

Formazione	Autoefficacia	β	p
Formazione inclusione	Strategie didattiche inclusive	-0.022	.790*
Formazione inclusione	Gestione del comportamento	0.031	.738*

* Effetto statisticamente non significativo

Tabella A2.1 Modello 2 – Varianza spiegata

Dimensione di autoefficacia	R^2
Strategie didattiche inclusive	~ 0
Gestione del comportamento	~ 0

Tabella A2.2 Modello 2 – Indici di bontà di adattamento

Indice	
CFI	.991
TLI	.989
RMSEA	.069
SRMR	.053

1.3 Modello 3 - Esperienza → Autoefficacia

Tabella A3. Modello 3 – Relazione tra esperienza professionale e autoefficacia (coefficienti standardizzati)

<i>Esperienza professionale</i>	<i>Autoefficacia</i>	β	p
Anni di carriera	Strategie didattiche inclusive	0.016	.058*
Anni di carriera	Gestione del comportamento	0.213	.009

* Effetto statisticamente non significativo

Tabella A3.1 Modello 3 – Varianza spiegata

<i>Dimensione di autoefficacia</i>	R^2
Strategie didattiche inclusive	.028
Gestione del comportamento	.045

Tabella A3.2 Modello 3 – Indici di bontà di adattamento

<i>Indice</i>	
CFI	.989
TLI	.998
RMSEA	.032
SRMR	.05

1.4 Modello 4 - Mediazione: Formazione → Atteggiamento → Autoefficacia

Tabella A4. Modello 4 – Effetti diretti e indiretti della formazione sull'autoefficacia per l'inclusione attraverso gli atteggiamenti: Relazioni tra formazione specifica e atteggiamenti verso l'inclusione (coefficienti standardizzati)

<i>Formazione inclusione</i>	<i>Atteggiamenti verso l'inclusione</i>	β	p
Formazione	Credenze pro-inclusione	0.07	.369*
Formazione	Supporto istituzionale e risorse	0.01	.897*
Formazione	Sforzo emotivo percepito	0.08	.323*

* Effetto statisticamente non significativo

Tabella A4.1 Modello 4 – Varianza spiegata

<i>Dimensione di atteggiamenti</i>	<i>R²</i>
Credenze pro-inclusione	~ 0
Supporto istituzionale e risorse	~ 0
Sforzo emotivo percepito	~ 0

Tabella A4.2 Modello 4 – Indici di bontà di adattamento

<i>Indice</i>	
CFI	.82
TLI	.81
RMSEA	.20
SRMR	.18

Tabella A4.3 Modello 4 – Relazioni mediate tra formazione specifica e autoefficacia per l'inclusione (coefficienti standardizzati)

<i>Relazione stimata</i>	<i>Autoefficacia</i>	<i>β</i>	<i>p</i>
Formazione Autoefficacia (diretta)	Strategie didattiche inclusive	-0.01	.864*
Formazione Autoefficacia (diretta)	Gestione del comportamento	0.04	.708*
Formazione Atteggiamenti Autoefficacia (indiretta)	Strategie didattiche inclusive	-0.01	.934*
Formazione Atteggiamenti Autoefficacia (indiretta)	Gestione del comportamento	-0.01	.947*
Formazione Autoefficacia (totale)	Strategie didattiche inclusive	-0.02	.787*
Formazione Autoefficacia (totale)	Gestione del comportamento	0.03	.750*

* *Effetto statisticamente non significativo*

Indice

Introduzione. Perché questo volume	5
Inclusione e percezione di competenza: una questione aperta	7
Cosa influenza l'autoefficacia degli insegnanti	11
Chi ha risposto e cosa abbiamo chiesto	21
Le ipotesi alla prova: cosa dicono i dati	31
Quale formazione per quale efficacia? Riflessioni e implicazioni	49
Conclusioni. Dall'autoefficacia all'azione inclusiva	63
Bibliografia	65
Appendice metodologica	69

STAMPATO IN ITALIA
nel mese di gennaio 2026
da Rubbettino print per conto di Rubbettino Editore srl
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)
www.rubbettinoprint.it

L'inclusione scolastica non è un traguardo statico, ma un processo dinamico e situato che respira attraverso le peculiarità dei territori. In un sistema istruzione segnato da profonde frammentazioni geografiche e socio-demografiche, questo volume esplora come i principi universali della norma si fondano con le realtà locali, tra ambizioni di qualità e necessità quotidiane. Attraverso una ricerca qualitativa di ampio respiro, l'opera delinea una mappa polifonica della governance inclusiva, analizzando la leadership scolastica come motore di interpretazione delle sfide territoriali e documentando la dimensione materiale fatta di pratiche di resistenza e dinamiche informali che sostengono la scuola nei contesti di frontiera. Il percorso d'indagine approda infine alla sfida di rendere ordinaria l'inclusione, trasformando l'eccezionalità dell'emergenza in stabilità di sistema attraverso micro-didattiche innovative e ambienti educativi trasformativi. Il testo non si limita a fotografare lo scarto tra modelli formali e realtà operativa, ma interroga criticamente il ruolo della valutazione come strumento fondamentale per orientare i processi e rendere visibile quel lavoro relazionale che garantisce il successo formativo di tutti. Un volume indispensabile per chiunque voglia guardare oltre la burocrazia e costruire una scuola capace di superare la logica dell'integrazione per farsi comunità che, nella sua ordinarietà, accetta davvero tutti.

Donatella Poliandri, è prima ricercatrice presso l'INVALSI, dove è responsabile dell'Area di Ricerca Innovazione e Sviluppo. Dal 2008 coordina progetti nazionali ed europei cruciali per la definizione del Sistema Nazionale di Valutazione delle Scuole (SNV). Esperta di metodologia della ricerca sociale e valutazione delle politiche educative, ricopre ruoli direttivi in prestigiose associazioni scientifiche, tra cui l'AIV (Associazione Italiana di Valutazione) e l'AIS-EDU. Autrice di numerose pubblicazioni scientifiche, il suo lavoro si focalizza sull'innovazione degli strumenti di autovalutazione e sul supporto alle istituzioni scolastiche.

Umberto Pagano, è professore associato di Sociologia presso l'Università "Magna Græcia" di Catanzaro. Ha insegnato in vari atenei italiani ed è stato visiting professor presso l'Università di Praga. I suoi principali interessi includono l'analisi del mutamento sociale nella società contemporanea e l'analisi delle competenze professionali e dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale. In questo campo, è stato per diversi anni consulente per Ministeri, Enti Locali e prestigiosi Istituti di Ricerca. È autore di oltre 70 pubblicazioni, tra monografie, saggi e articoli su rivista.



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPARAZIONE E RISTRUTTURAZIONE



UMG
Dipartimento di
Giurisprudenza,
Economia e Sociologia