

**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



Donatella Poliandri, Umberto Pagano

## Mi sento capace di includere?

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

**RUB3ETTINO**

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  
DIPARTIMENTO



UMG  
Dipartimento di  
Giurisprudenza,  
Economia e Sociologia

Edizione digitale pubblicata in open access  
su <https://openaccess.rubbettino.it>  
nel mese di gennaio 2026

© 2026 - Rubbettino Editore  
88049 Soveria Mannelli - Viale Rosario Rubbettino, 10 - tel (0968) 6664201  
[www.rubbettino.it](http://www.rubbettino.it)

## Introduzione. Perché questo volume

DONATELLA POLIANDRI<sup>1</sup> E UMBERTO PAGANO<sup>2</sup>

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.

Infatti, il progetto ha inteso sviluppare un modello di valutazione dell'inclusione capace di integrare livelli diversi di analisi – dalla classe all'istituto – attraverso l'elaborazione e la validazione di indicatori e descrittori condivisi. La ricerca si è fondata su un disegno empirico articolato, che ha coinvolto un campione ragionato di scuole e ha combinato fasi esplorative e di lavoro sul campo (tra cui osservazioni in classe, interviste a dirigenti e docenti e momenti di confronto tra pari), con l'obiettivo di ricostruire i principali nuclei tematici dell'inclusione nelle pratiche scolastiche. In questa prospettiva, la valutazione è stata assunta come leva di sviluppo, orientata alla comprensione e al miglioramento dei contesti educativi. Il progetto ha inoltre promosso il confronto tra le scuole, i ricercatori e gli attori del territorio, contribuendo alla costruzione di una cornice condivisa per interpretare e sostenere i processi inclusivi.

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 questa consapevolezza ha preso forma l'idea di questo volume, che sceglie di mettere al centro non tanto l'inclusione come principio normativo, quanto l'auto-efficacia inclusiva come lente interpretativa per comprendere come gli insegnanti vivono, interpretano e agiscono l'inclusione nella pratica professionale. La percezione di efficacia non viene considerata esclusivamente come una dimensione indivi-

<sup>1</sup> Area Innovazione e Sviluppo - Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI). Le opinioni espresse in questo lavoro sono riconducibili esclusivamente all'autrice e non impegnano in alcun modo l'Istituto di appartenenza. Nel citare il contributo non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni a tale istituto o ai suoi vertici.

<sup>2</sup> Università "Magna Graecia" di Catanzaro – Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Sociologia (DIGES).

duale, ma come un indicatore sensibile delle condizioni organizzative, relazionali e formative che sostengono, o indeboliscono, l'azione inclusiva nei contesti scolastici.

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 gli atteggiamenti verso l'inclusione, la formazione, l'esperienza professionale e la 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. Indagare l'autoefficacia inclusiva significa, in questa chiave di lettura, interrogare anche le condizioni professionali e organizzative che rendono l'inclusione una pratica sostenibile nel lavoro quotidiano della scuola.

Questo volume si rivolge agli insegnanti, ai dirigenti scolastici, ai formatori, ai ricercatori e ai 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 possono sostenere 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 non solo sul ruolo della formazione, ma anche sulle condizioni organizzative e professionali che sostengono l'autoefficacia inclusiva e, più in generale, sulla qualità dei contesti scolastici in cui l'inclusione prende forma. 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 complesso, questo volume restituisce un quadro articolato che invita a considerare l'inclusione non solo come un obiettivo istituzionale, quanto un pro-

cesso che prende forma anche, e soprattutto, attraverso la fiducia professionale degli insegnanti nel proprio agire quotidiano. In questa prospettiva, l'autoefficacia inclusiva, oltre ad emergere come una dimensione psicologica individuale, può rappresentare un indicatore della qualità delle condizioni professionali, collaborative e organizzative che rendono possibile l'azione educativa inclusiva.



## 1.

# Inclusione e percezione di competenza: una questione aperta<sup>1</sup>

LETIZIA GIAMPIETRO, DONATELLA POLIANDRI

### 1. Perché parlare ancora di inclusione?

#### *Complessità, paradossi e prospettive della scuola italiana*

L'inclusione scolastica è un processo situato e in costante evoluzione, che impegna la scuola a un esame critico delle proprie azioni e delle proprie responsabilità sul piano istituzionale. In questa prospettiva, essa può essere interpretata come un "orizzonte regolativo", un principio guida che orienta l'azione educativa verso la rimozione sistematica delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, operando su più livelli contemporaneamente (Canevaro, 2006; Ianes & Canevaro, 2016).

In ambito pedagogico e educativo, l'inclusione non si riduce a un insieme di pratiche o di dispositivi organizzativi, ma si configura come un paradigma epistemologico che ridefinisce il modo in cui la scuola interpreta la diversità, la normalità e la partecipazione. La letteratura internazionale sottolinea come l'inclusione rappresenti un cambiamento di prospettiva rispetto agli approcci precedenti, poiché sposta l'attenzione dal deficit individuale alle caratteristiche dei contesti educativi (Booth & Ainscow, 2002; Florian, 2015). Tale visione si fonda su una concezione relazionale dell'apprendimento: lo sviluppo cognitivo e sociale emerge dall'interazione tra l'individuo e l'ambiente, in linea con le teorie di Vygotskij (1978) e con il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), che considera lo sviluppo umano come l'esito di interazioni multilivello tra i sistemi sociali, culturali e istituzionali.

Un contributo teorico rilevante a questo cambiamento di paradigma proviene, tra gli altri approcci, dai *Disability Studies*, sviluppatosi a partire dagli anni Settanta nei paesi anglosassoni (Goodley, 2017). Questo filone di studi ha messo in discussione l'approccio medico-individuale alla disabilità, proponendo il modello

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione dei singoli contributi, Letizia Giampietro ha curato il Paragrafo 1, Donatella Poliandri i Paragrafi 2 e 3. L'ordine delle autrici segue la sequenza dei paragrafi nel capitolo.

sociale, secondo cui la disabilità non è una caratteristica intrinseca della persona, ma il prodotto dell'interazione con ambienti fisici, culturali e istituzionali non accessibili. Tale prospettiva ha avuto un impatto significativo sulle politiche educative, contribuendo a orientare l'attenzione dalla diagnosi alla rimozione delle barriere e alla progettazione di contesti inclusivi<sup>2</sup>.

In stretta connessione con questa visione, il *capability approach* (Sen, 1999; Nussbaum, 2011) ha rafforzato l'idea dell'inclusione 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 il principio strutturale della giustizia educativa, superando una logica meramente compensativa per orientarsi alla promozione delle *capabilities* di ciascuno e alla riduzione delle disuguaglianze strutturali.

Questa triplice prospettiva – ecologica, sociale-critica e fondata sui diritti – fornisce un quadro teorico solido per ripensare l'inclusione nei contesti educativi. Tuttavia, il dibattito scientifico contemporaneo ne interroga anche i limiti e le possibili estensioni, ad esempio esplorando le intersezioni tra disabilità, svantaggio socioeconomico e background migratorio (Annamma et al., 2013), o riflettendo sulle sfide poste da una crescente eterogeneità che richiede alla scuola di riconoscere non solo i bisogni comuni, ma anche le identità e le culture specifiche (Terzi, 2014). È in questo dialogo tra modelli che si definisce l'orizzonte più avanzato dell'inclusione.

La storia della scuola italiana testimonia un percorso lungo e complesso verso il riconoscimento del diritto all'educazione per tutti e si fonda su un articolato corpus normativo che riconosce l'inclusione come principio fondante dell'azione educativa. Con la legge 517 del 1977, l'Italia ha avviato una delle riforme più significative in ambito inclusivo, abolendo le classi differenziali e sancendo l'inserimento degli alunni con disabilità nella scuola comune (Canevaro, 2006). Successivamente, la legge 104 del 1992 ha rappresentato una pietra miliare in questo percorso, definendo i diritti delle persone con disabilità e ponendo l'accento sulla personalizzazione degli interventi educativi e la corresponsabilità tra scuola, famiglia e servizi territoriali.

A livello sovranazionale, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), ratificata dall'Italia con la legge del 3 marzo, n. 18 del 2009, sancisce il definitivo passaggio dal modello medico a quello sociale, riconoscendo la disabilità come conseguenza di barriere ambientali e sociali da rimuovere.

In continuità con tali principi, il D.Lgs. 66 del 2017, successivamente modificato dal D.Lgs. 96 del 2019, ha ridefinito il sistema di inclusione della scuola italiana, introducendo la prospettiva bio-psico-sociale ispirata alla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'Organizzazione

<sup>2</sup> I *Disability Studies* hanno evidenziato la dimensione politica e culturale della disabilità, sottolineando il ruolo di stereotipi, aspettative sociali e pratiche istituzionali nei processi di esclusione, anche in presenza di quadri normativi formalmente avanzati (Goodley, 2017).

Mondiale della Sanità (OMS, 2001)<sup>3</sup>. Questo passaggio segna un'evoluzione concettuale rilevante: dalla logica dell'integrazione, centrata prevalentemente sull'alunno e sul deficit, a quella dell'inclusione, che chiama in causa l'intero contesto scolastico come responsabile della rimozione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione. Il modello integrativo mirava all'inserimento dell'alunno nel sistema esistente; quello inclusivo, al contrario, pone al centro la trasformazione del contesto educativo, sollecitando la scuola a farsi carico della diversità di tutti gli studenti (Slee, 2011; Ainscow, 2016a).

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 ha introdotto i Bisogni Educativi Speciali (BES), con l'obiettivo di estendere il diritto alla personalizzazione anche agli studenti non certificati. Tuttavia, la sua attuazione ha evidenziato significative criticità sia sul piano interpretativo che su quello operativo: l'elevata soggettività nell'identificazione dei bisogni, le disomogeneità applicative tra le scuole e tra i territori, il rischio di burocratizzazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP). A queste criticità si aggiunge la mancata corrispondenza tra l'ampliamento delle richieste di personalizzazione e un adeguato incremento delle risorse, con un conseguente sovraccarico di lavoro per i docenti curricolari (Damiani, 2021).

A distanza di quasi cinquant'anni di riforme, il percorso inclusivo resta incompleto, segnato dalla persistente distanza tra un impianto normativo avanzato e le 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 la disabilità certificata, senza affrontare pienamente le esigenze dell'intera comunità scolastica. In questa direzione, D'Alessio (2011) osserva che il modello italiano, pur encomiabile nei principi, rischia di perpetuare forme sottili di esclusione se non accompagnato da un ripensamento profondo delle pratiche didattiche e organizzative.

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 degli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) sono aumentate significativamente negli ultimi dieci anni (MIUR, 2022). Se da un lato questo fenomeno riflette una maggiore sensibilità culturale e diagnostica (Booth & Ainscow, 2002), dall'altro solleva anche delle preoccupazioni sulla medicalizzazione delle difficoltà di apprendimento e la patologizzazione della normale variabilità individuale (Tomlinson, 2012; Antonietti et al., 2025).

<sup>3</sup> L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) è un sistema di classificazione sviluppato dall'OMS nel 2001 che descrive la salute delle persone in relazione ai contesti di vita: la disabilità non è più attribuita esclusivamente alla persona, ma emerge dall'interazione tra le sue condizioni di salute e le barriere (o facilitatori) presenti nell'ambiente fisico, sociale e culturale.

Come sottolinea Florian (2015), le classi contemporanee sono caratterizzate da un'estrema eterogeneità di bisogni educativi, che comprende non solo la disabilità e i disturbi specifici di apprendimento, ma anche situazioni di svantaggio socioeconomico, alunni con background migratorio (Santagati & Colussi, 2022), differenti condizioni di povertà educativa (Save the Children, 2022) e, all'estremo opposto, studenti con alto potenziale cognitivo. Questi ultimi, spesso non riconosciuti, rischiano demotivazione e *underachievement* a causa della mancanza di sfide adeguate (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. Come osservano Canevaro e Ianes (2021), il confine tra bisogni che richiedono un riconoscimento formale e difficoltà affrontabili con una didattica ordinaria di qualità è sempre più labile; questo richiede un ripensamento complessivo delle pratiche didattiche, delle forme di valutazione e dell'organizzazione scolastica. Proprio perché investe l'intera qualità del sistema, una simile didattica non è solo una questione pedagogica, ma anche sociale ed economica. La ricerca, infatti, concorda nel considerare l'inclusione come una strategia di prevenzione e un investimento sociale di lungo periodo. Interventi inclusivi precoci riducono il rischio di dispersione e marginalizzazione (Cottini, 2017), mentre l'esclusione produce costi elevati per l'intera società (Heckman, 2006).

Tuttavia, permane una distanza significativa tra la retorica inclusiva e le pratiche quotidiane. Il fenomeno del 'sostegno parallelo' (Giangreco, 2010), in cui l'alunno con disabilità viene seguito quasi esclusivamente dall'insegnante di sostegno in un rapporto diadico e separato dal resto della classe, rappresenta una delle criticità più evidenti e paradossali del sistema. Questo modello, figlio di un'interpretazione ancora medico-individuale dell'inclusione (Medeghini & Fornasa, 2013), genera effetti opposti a quelli dichiarati: stigmatizzazione, impoverimento delle opportunità di apprendimento con i pari, esclusione dal contesto di classe e, non da ultimo, deresponsabilizzazione del docente curricolare (Ianes & Zagni, 2024). La letteratura evidenzia 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'. Su questo punto, Lombardi (2024) parla di una vera e propria crisi identitaria dell'insegnante di sostegno, determinata dalla dissonanza tra le aspettative istituzionali che lo riconoscono come una risorsa di sistema e la realtà quotidiana, in cui spesso è relegato in una posizione marginale e assistenziale.

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. In questa direzione, il rapporto MIPEX 2020 (Solano & Huddleston, 2020) ha evidenziato criticità rilevanti nell'accesso dei minori stranieri alla scuola italiana. Il supporto linguistico per gli studenti

non italofofoni è disomogeneo e spesso insufficiente. A ciò si aggiunge la mancanza di politiche nazionali strutturate per contrastare la segregazione scolastica e la dispersione dei minori stranieri. A questa fotografia delle criticità sistemiche, i dati TALIS 2024 (OECD, 2025) restituiscono ulteriori elementi di complessità. Da un lato, emerge la crescita della domanda interculturale, con il 38% degli insegnanti che opera in scuole dove oltre il 10% degli studenti ha una madrelingua diversa dall'italiano (un dato superiore alla media OCSE del 25%) con un incremento di 22 punti percentuali dal 2018 della presenza di studenti rifugiati. Dall'altro, la formazione iniziale dei docenti appare ancora inadeguata, poiché solo il 40% si sente preparato a insegnare in contesti multiculturali.

In questo scenario, parlare ancora di inclusione significa riconoscere due cose fondamentali. In primo luogo, che essa costituisce il banco di prova più sensibile per la qualità dell'intero sistema: come sostengono Booth e Ainscow (2002), una scuola che fallisce con gli studenti più fragili rivela criticità sistemiche che finiscono per compromettere l'efficacia educativa per tutti. In secondo luogo, che le metodologie inclusive – migliorando la didattica e la valutazione per l'intera classe (Katz, 2015) – rappresentano non un aggravio, ma la leva principale per realizzare una scuola più equa e adeguata alla complessità contemporanea.

Il divario tra l'avanzato quadro normativo italiano e le pratiche ancora frammentarie, di fronte all'eterogeneità ormai strutturale delle classi, esige quindi una trasformazione sistemica. Questa trasformazione ha come perni irrinunciabili un ripensamento organizzativo, il potenziamento delle risorse e, soprattutto, un rafforzamento della professionalità docente, fondata sull'autoefficacia e su una formazione continua in grado di tradurre i principi inclusivi in azioni quotidiane.

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

Nel dibattito sull'inclusione scolastica, l'attenzione si concentra spesso sugli strumenti, sulle metodologie, sulle norme e sulle competenze richieste agli insegnanti. Meno frequentemente viene tematizzata in modo esplicito una dimensione che, tuttavia, attraversa in profondità la pratica professionale dell'insegnante: il sentimento di adeguatezza o inadeguatezza nel sentirsi capaci di includere. Non si tratta semplicemente di una bassa percezione di autoefficacia, né di una mancanza oggettiva di competenze, ma di un'esperienza situata che prende forma nell'interazione tra le richieste istituzionali, le trasformazioni organizzative e le risorse concretamente disponibili.

L'inclusione, nel contesto italiano, rappresenta un orizzonte valoriale consolidato e un principio normativo forte. Proprio per questo, essa non costituisce più una dimensione aggiuntiva del lavoro docente, ma una sua condizione strutturale.

Differenziare la didattica, personalizzare i percorsi, collaborare con i colleghi e gli specialisti di settore, gestire le eterogeneità cognitive, linguistiche e socio-emotive sempre più marcate sono oggi elementi ordinari dell'insegnamento. Quando le condizioni operative – il tempo, la formazione, la stabilità del personale, il supporto organizzativo – non risultano pienamente coerenti con tale mandato, può emergere una tensione che si traduce in vissuti di inadeguatezza.

La letteratura sull'identità docente aiuta a leggere tale tensione in chiave non individualizzante. Kelchtermans (2005) definisce l'impegno professionale come *vulnerable commitment*: un investimento personale ed etico che espone l'insegnante a frustrazione quando il contesto limita la possibilità di realizzare il proprio ideale di "buon insegnamento". La vulnerabilità non è una debolezza privata, ma una caratteristica strutturale di una professione che implica responsabilità morali e relazionali. L'identità professionale si costruisce, infatti, nell'interazione quotidiana con i propri studenti e colleghi, all'interno di determinate politiche educative; quando tali condizioni cambiano, l'autocomprensione del docente viene inevitabilmente sollecitata (Kelchtermans, 2009). L'inadeguatezza può allora assumere la forma di una dissonanza identitaria.

Le riforme educative possono influenzare sia la percezione dell'identità professionale degli insegnanti che la loro agency. In una prospettiva socioculturale, Lasky (2005) mostra come si possono generare forme di vulnerabilità connesse ai cambiamenti sistemici. In questo senso, i processi di riforma possono attivare dinamiche cognitive e emotive complesse: entusiasmo e incertezza, impegno e resistenza convivono (Veen et al., 2005). Il senso di adeguatezza o inadeguatezza sembra emergere, quindi, come l'esito di una continua negoziazione tra le convinzioni professionali e le richieste esterne. Nel contesto italiano, la distanza tra un impianto normativo avanzato e le concrete pratiche quotidiane è stata più volte evidenziata: l'estensione delle categorie dei bisogni educativi speciali e la crescente eterogeneità delle classi richiedono competenze progettuali sofisticate e capacità di coordinamento collegiale. Tuttavia, la frammentazione degli interventi formativi e l'instabilità di alcune figure professionali possono rendere difficile la costruzione di un ecosistema inclusivo coerente.

La dimensione dell'esperienza professionale introduce un ulteriore elemento di complessità. Veenman (1984) ha descritto il cosiddetto *reality shock* dei docenti alle prime armi: lo scarto tra la formazione iniziale e la realtà quotidiana della classe può generare un forte senso di disorientamento. L'identità nei primi anni di insegnamento può essere particolarmente esposta a ridefinizioni, in un equilibrio delicato tra le aspirazioni ideali e i reali vincoli organizzativi (Flores & Day, 2006). Tuttavia, possiamo presupporre come il tema dell'esperienza sia rilevante non solo per i docenti neoassunti; anche nelle fasi più avanzate della carriera, le trasformazioni normative e l'ampliamento delle responsabilità possono riattivare dinamiche di vulnerabilità. L'inclusione, soprattutto quando assume forme nuove

o più articolate, può mettere in discussione le abitudini consolidate, riaprendo interrogativi sulla propria competenza.

Hargreaves (1998) ha sottolineato come l'insegnamento sia una pratica ad alta intensità emotiva, nella quale la gestione delle relazioni, delle aspettative e delle differenze costituisce parte integrante del lavoro quotidiano. Nei contesti dove maggiore è la richiesta di inclusione, questa dimensione emotiva si amplifica: l'attenzione alla partecipazione di tutti, la responsabilità verso gli studenti più fragili, il confronto con le famiglie e i servizi territoriali accrescono il carico relazionale e la complessità decisionale. Anche in questo caso, il lavoro emotivo richiesto può diventare, in assenza di un adeguato supporto, la fonte di esaurimento e di dubbio sulle proprie capacità.

In questa direzione, il modello delle *Job Demands and Resources* (Bakker & Demerouti, 2007) offre una chiave interpretativa particolarmente utile. Quando le richieste lavorative (ad esempio, eterogeneità degli studenti, adempimenti burocratici, progettazione personalizzata) superano le risorse disponibili (ad esempio, formazione mirata, collaborazione stabile, leadership di supporto), aumenta il rischio di stress e esaurimento emotivo. In tale squilibrio, la percezione di efficacia può progressivamente indebolirsi, alimentando un circolo vizioso tra la fatica e la riduzione della fiducia professionale. La ricerca empirica conferma come una bassa percezione di autoefficacia sia associata a una maggiore vulnerabilità allo stress (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Nei contesti inclusivi, tale dinamica può essere ulteriormente accentuata: la review di Brunsting e colleghi (2014) evidenzia come gli insegnanti impegnati in contesti ad alta complessità, se non adeguatamente supportati, presentano maggiori livelli di burnout e riduzione del senso di efficacia. A conferma di quanto sostenuto, altri studi mostrano come, invece, ambienti caratterizzati dal supporto organizzativo e da relazioni collaborative siano associati a una percezione di maggiore benessere e autoefficacia dei docenti (Collie et al., 2012). Santoro (2011) distingue tra *burnout* e *demoralization*, introducendo la dimensione etica del disagio: l'insegnante può sentirsi inadeguato non perché incapace, ma perché impossibilitato a realizzare un lavoro di qualità a causa di vincoli strutturali.

Se il sentirsi inadeguati può segnalare uno squilibrio tra le richieste esterne e le risorse disponibili, l'adeguatezza professionale può essere letta, specularmente, come l'esito di condizioni organizzative coerenti. Tale prospettiva appare particolarmente rilevante se osservata attraverso la lente dell'inclusione, intesa non come una pratica individuale ma come un processo di sviluppo scolastico che coinvolge culture, politiche e pratiche e che non può essere delegato alla sola responsabilità del singolo docente (Ainscow, 2015). Allo stesso tempo, la pedagogia inclusiva richiede una ristrutturazione dell'insegnamento ordinario che deve essere sostenuta da contesti collaborativi stabili e intenzionalmente orientati alla condivisione professionale (Florin & Black-Hawkins, 2011). In questa direzione, leadership scolastiche capaci di offrire una visione strategica e di orientare in modo coerente le risorse disponibili

(Leithwood et al., 2008), così come comunità professionali di apprendimento fondate sulla collaborazione e la riflessività condivisa (Vescio et al., 2008), rappresentano fattori decisivi per sostenere e consolidare la competenza docente. Anche i dati dell’OECD TALIS (2019) mostrano come il supporto del dirigente, la qualità della cultura collaborativa e l’accesso a percorsi di formazione continua significativi siano associati a livelli più elevati di autoefficacia percepita. In questa prospettiva, l’autoefficacia collettiva (Goddard et al., 2004) assume un ruolo centrale: la fiducia condivisa del gruppo docente nella propria capacità di affrontare le sfide educative non solo mitiga le difficoltà individuali, ma trasforma la complessità in responsabilità distribuita. Questo “antidoto” dell’autoefficacia collettiva risulta particolarmente rilevante in ambito inclusivo, dove permane il rischio della “delega” al docente di sostegno. Tale dinamica può generare un indebolimento della responsabilità condivisa e alimentare forme di dipendenza professionale. Quando l’inclusione viene percepita come una competenza specialistica, anziché come una responsabilità collegiale, il docente curricolare può sviluppare una percezione di parziale incompetenza nella gestione della diversità. Una simile percezione non riflette necessariamente una carenza reale di competenze, ma piuttosto una configurazione organizzativa che non valorizza pienamente la dimensione collettiva dell’efficacia e della responsabilità educativa.

Il sentirsi inadeguati, tuttavia, non deve essere interpretato esclusivamente in termini negativi. La letteratura sull’identità professionale suggerisce che i momenti di dubbio e disorientamento possano costituire occasioni di rielaborazione e crescita. Flores e Day (2006) mostrano come l’identità docente sia un processo dinamico, continuamente negoziato tra esperienza individuale e contesto istituzionale. In questo senso, la vulnerabilità può diventare uno spazio riflessivo, a condizione che sia sostenuta da ambienti collaborativi e da opportunità formative significative. L’autoefficacia percepita si costruisce, infatti, attraverso le esperienze di padronanza, l’osservazione di pratiche efficaci, i feedback professionali e la regolazione delle emozioni (Bandura, 1997). Come abbiamo visto, nei contesti inclusivi, tali fonti di efficacia sono strettamente connesse alla qualità delle relazioni tra docenti, alla presenza di leadership supportive e alla possibilità di lavorare in comunità professionali riflessive. Dove queste condizioni sono assenti, il rischio è che l’isolamento amplifichi la percezione di inadeguatezza.

Collocare il nodo dell’(in)adeguatezza all’interno di una prospettiva sistemica consente di evitare interpretazioni colpevolizzanti. Il rischio, altrimenti, è di leggere il disagio professionale come un deficit personale, trascurando le condizioni strutturali che possono contribuire a generarlo. Del resto, i processi inclusivi non sono solamente una questione di atteggiamenti individuali, ma un processo che coinvolge politiche, risorse, cultura organizzativa e modelli di leadership. Da questo punto di vista, come e quanto gli insegnanti si sentono capaci di includere può rappresentare un indicatore sensibile della sostenibilità del sistema inclusivo. Esso segnala eventuali disallineamenti tra i principi dichiarati e le condizioni operative, tra la formazione ricevuta e le richieste concrete, tra le responsabilità attribuite e

i supporti disponibili. Comprendere come gli insegnanti percepiscono la propria competenza inclusiva significa, dunque, interrogare non solo la dimensione psicologica individuale, ma la qualità dell'ecosistema professionale in cui operano. In questa prospettiva, gli atteggiamenti verso l'inclusione, i percorsi formativi e gli anni di esperienza non rappresentano solo variabili individuali, ma dimensioni attraverso cui si costruisce – o si indebolisce – il senso di adeguatezza professionale.

È proprio a partire da questa consapevolezza che il presente volume sceglie di assumere la percezione di autoefficacia come lente interpretativa privilegiata. Indagare quanto gli insegnanti si sentono capaci di includere non equivale a misurare il loro valore professionale, ma a esplorare il grado di coerenza tra il mandato inclusivo e le condizioni di esercizio della professione. Il nodo dell'(in)adeguatezza, lungi dall'essere una fragilità privata, diventa così una chiave di lettura per comprendere la tenuta e le prospettive del progetto inclusivo nella scuola italiana contemporanea.

### 3. Le domande che guidano il volume: sentirsi capaci di includere

La riflessione sviluppata fin qui ha messo in luce come il sentimento di adeguatezza o inadeguatezza professionale non possa essere ridotto a una disposizione individuale, ma debba essere letto alla luce delle condizioni organizzative, delle trasformazioni normative e dei processi identitari che attraversano la professione docente. Se l'inclusione rappresenta oggi una dimensione strutturale dell'insegnamento, allora comprendere come gli insegnanti vivano la propria competenza inclusiva diventa un passaggio cruciale per interrogare la sostenibilità del sistema.

Il presente volume nasce da una domanda semplice, ma teoricamente densa: quanto gli insegnanti del primo ciclo si sentono capaci di includere?

Intorno a questa domanda principale si articolano ulteriori interrogativi:

- quali fattori contribuiscono a rafforzare o indebolire tale percezione?
- in che misura l'esperienza professionale incide sul senso di competenza?
- che ruolo svolgono i percorsi formativi?
- in che modo gli atteggiamenti e le credenze verso l'inclusione si intrecciano con la percezione di efficacia?

Non si tratta di stabilire chi sia “adeguato” o “inadeguato”, ma di comprendere quali condizioni favoriscano la costruzione di un senso di competenza professionale coerente con il mandato inclusivo. Come indicato nel paragrafo precedente, la competenza percepita viene così assunta come lente interpretativa per leggere la qualità dell'ecosistema professionale in cui gli insegnanti operano. È a partire da queste domande che si struttura l'indagine empirica presentata nei capitoli successivi.



## 2.

# Cosa influenza l'autoefficacia degli insegnanti<sup>1</sup>

LETIZIA GIAMPIETRO, DONATELLA POLIANDRI

### 1. Atteggiamenti e autoefficacia nella pratica inclusiva: tra disposizioni individuali e condizioni sistemiche

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, la ricerca internazionale e nazionale suggerisce che alcuni aspetti dei processi inclusivi nel contesto scolastico siano influenzati 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), sia in quella degli *inclusive education studies* di matrice critica (Slee, 2011), sia in quella pedagogica italiana (Fiorucci, 2014; Bellacicco et al., 2022; Dell'Anna et. al., 2023) 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 et al., 2011). Inoltre, nei contesti scolastici, tali dimensioni operano come un sistema unitario e dinamico: le convinzioni non rimangono isolate, ma interagiscono con le esperienze professionali quotidiane e con i rapporti tra i docenti, le figure di riferimento e gli studenti (Boyle et al., 2013). Tuttavia, la relazione tra atteggiamenti dichiarati e comportamenti effettivi non è lineare, ma mediata da fattori contestuali e percezioni

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione dei singoli contributi, Letizia Giampietro ha curato i Paragrafi 1 e 2, Donatella Poliandri i Paragrafi 3 e 4. L'ordine delle autrici segue la sequenza dei paragrafi nel capitolo.

di controllo. Questo aspetto risulta particolarmente rilevante nei contesti scolastici maggiormente sfidanti.

Gli atteggiamenti assolvono a funzioni psicologiche essenziali: riducono la complessità dell'esperienza, attribuiscono significati alle situazioni, tutelano l'immagine di sé e la propria identità professionale e facilitano l'adesione ai 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 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 burnout.

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, 2008; Avramidis & Norwich, 2002; OECD, 2025). Tuttavia, la complessità di questa interazione emerge con chiarezza quando si osservano le differenze tra contesti nazionali: come osservato da Charitaki et al. (2025), tali differenze non possono essere spiegate unicamente da caratteristiche individuali (come esperienza o titolo di studio), suggerendo piuttosto il ruolo di fattori contestuali quali le politiche scolastiche, la cultura professionale e la coerenza tra retorica inclusiva e pratiche effettive.

Nel contesto italiano, dove l'inclusione ha una dimensione valoriale, culturale e istituzionale consolidata, un numero crescente e articolato di ricerche empiriche ha indagato gli atteggiamenti dei docenti verso la disabilità e l'inclusione (Fiorucci, 2014; Dell'Anna et al. 2023; Dell'Anna et al., 2024), evidenziando la complessità e talvolta l'ambivalenza di tali disposizioni.

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» (traduzione degli autori). 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. A differenza dell'atteggiamento, che esprime una valutazione favorevole o sfavorevole verso un oggetto o una pratica, l'autoefficacia riguarda la convinzione di poter tradurre tale orientamento in azione concreta.

Secondo la prospettiva di Bandura, le convinzioni di efficacia si costruiscono attraverso quattro fonti principali: esperienze dirette di padronanza; 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 situazionali, e come essa condizioni 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'allocatione 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 coincide con un atteggiamento generale verso l'inclusione, ma costituisce un costrutto motivazionale specifico che riguarda la valutazione prospettica delle proprie capacità di azione in un determinato contesto. Mentre gli atteggiamenti esprimono una valutazione favorevole o sfavorevole nei confronti di un oggetto o di una pratica educativa, l'autoefficacia concerne la convinzione di poter organizzare ed eseguire con successo le azioni necessarie per realizzarla (Bandura, 1997).

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). Questo costrutto, scomposto nelle sue componenti operative (didattica, gestione della classe, coinvolgimento) è sensibile al contesto scolastico: varia in funzione della composizione della classe, delle risorse disponibili e del supporto organizzativo. Costituisce un modello teorico ampiamente utilizzato in quanto offre una lente privilegiata per osservare la relazione tra convinzioni personali, pratiche didattiche ed esiti formativi.

La letteratura più recente ha esteso tale concetto formulando quello di *autoefficacia inclusiva*, che indica la fiducia degli insegnanti nella gestione della complessità e della diversità (Sharma, et al., 2012). Essa ingloba la capacità di differenziare le strategie didattiche, di gestire i comportamenti complessi, di collaborare con gli specialisti e le famiglie, di progettare dei percorsi accessibili e di condurre delle valutazioni formative inclusive. Gli autori superano il modello medico della disabilità a favore di quello sociale, per cui le difficoltà di apprendimento nascono dall'interazione tra lo studente e l'ambiente (metodi didattici inadeguati, barriere architettoniche, atteggiamenti negativi), e l'insegnante efficace è quello che sa usare

strategie inclusive per tutti. La scala che operazionalizza questo costrutto, *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP), attraverso la rilevazione delle tre dimensioni chiave – la differenziazione didattica, la gestione dei comportamenti complessi e la collaborazione con gli specialisti e le famiglie – non si limita a descrivere le competenze oggettive. Essa offre, piuttosto, una base empirica per esplorare la struttura multidimensionale delle credenze di efficacia individuale in contesti inclusivi e la loro relazione con le condizioni organizzative e professionali della scuola (Sharma et al., 2012).

La ricerca empirica evidenzia, inoltre, un'associazione significativa e consistente 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 riportano livelli più bassi di autoefficacia in contesti scolastici sfidanti riportano mediamente livelli più alti di stress lavorativo e una maggiore vulnerabilità al fenomeno del burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Brunsting et al. (2014)<sup>2</sup>. 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, aspetti questi correlati a migliori performance osservate nella classe (Klassen & Tze, 2014).

Bandura (1997) ha inoltre sviluppato il concetto di *autoefficacia collettiva*, definendola come la percezione condivisa da un gruppo circa la propria capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per ottenere dei risultati. Non è la somma delle percezioni di autoefficacia dei singoli, ma una proprietà emergente che scaturisce dalle interazioni tra i membri stessi. Nel contesto scolastico, tale dimensione riguarda la convinzione dei docenti di agire collegialmente per rispondere alle sfide educative (Goddard et al., 2004). Le scuole caratterizzate da elevata autoefficacia collettiva tendono a fissare obiettivi ambiziosi, a sperimentare innovazioni pedagogiche e a sviluppare un clima organizzativo positivo, anche in presenza di condizioni contestuali complesse o socioeducative sfidanti, pur senza annullare l'influenza di tali variabili.

Come evidenziato in alcuni 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. Tali evidenze trovano conferma in un vasto filone di ricerca che, da diverse angolature, ricostruisce l'adeguatezza professionale come un esito sistemico, frutto di condizioni organizzative coerenti e non di un mero attributo individuale. In questa prospettiva, l'efficacia dell'agire inclusivo non dipende esclusivamente dalle capacità individuali, ma è favorita da specifiche condizioni

<sup>2</sup> Cfr. il paragrafo 2 del primo capitolo.

organizzative. Tra queste rientrano: contesti collaborativi stabili, in cui matura la fiducia nella capacità collettiva del gruppo (Goddard, et al. 2004; Sharma et al., 2024); una leadership scolastica in grado di fornire una direzione strategica e indirizzare le risorse (Leithwood et al., 2008); la presenza di comunità professionali di apprendimento basate su pratiche di riflessione condivisa (Stoll & Louis, 2007). La letteratura mostra che, se adeguatamente strutturate, tali comunità migliorano le pratiche didattiche e l'apprendimento degli studenti (Vescio, et al., 2008), favorendo lo sviluppo di una conoscenza professionale in grado di rispondere ai bisogni di tutti (Florian & Black-Hawkins, 2011).

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.

In questa direzione si collocano i risultati dell'indagine TALIS 2024<sup>3</sup>, che restituiscono un'immagine estremamente positiva del corpo docente italiano: l'89% degli insegnanti dichiara di sentirsi in grado di progettare attività didattiche adeguate a studenti con bisogni educativi speciali, una percentuale di gran lunga superiore alla media OCSE (62%), a cui si aggiungono punteggi elevati sulla capacità di adattare l'insegnamento alla diversità culturale (84%) e di collaborare con altri professionisti per l'inclusione (95%).

Tuttavia, come sottolineano Goddard et al. (2004), la fiducia nelle proprie capacità individuali non esaurisce il potenziale di una scuola inclusiva. È la dimensione collettiva – la convinzione condivisa del gruppo docente di poter affrontare insieme le sfide educative – che trasforma la complessità in una responsabilità effettivamente distribuita, prevenendo fenomeni di isolamento e delega. Questa dimensione è tanto più rilevante nel modello italiano, dove l'inclusione è normativamente intesa come responsabilità dell'intero consiglio di classe e non del solo insegnante di sostegno. Eppure, proprio su questo piano emergono alcune criticità significative. Accanto ad un'elevata fiducia individuale, alcune recenti ricerche evidenziano come l'efficacia collettiva rappresenti una dimensione ancora fragile e in via di consolidamento nel sistema scolastico italiano. Sharma et al. (2024) rilevano che, pur registrando da parte dei rispondenti italiani atteggiamenti più favorevoli all'inclusione e intenzioni dichiarate più elevate di insegnare in classi inclusive, la percezione di efficacia collettiva del corpo docente risulta inferiore rispetto a quella di paesi come il Canada, la Grecia e la Svizzera. Questo quadro trova conferma in ulteriori studi che documentano la persistenza di elementi di criticità nella dimensione collettiva dell'agire inclusivo, nonostante le dichiarazioni di alta autoefficacia individuale (Romano et al., 2021; Sharma et al., 2024; Valenza et

<sup>3</sup> Cfr. i dati rilevati sono basati su autovalutazioni e restituiscono la percezione soggettiva di competenza e non una misura osservativa delle pratiche effettive.

al., 2025). Tale scarto tra percezione elevata di autoefficacia individuale e efficacia collettiva più fragile costituisce uno dei nodi critici del modello italiano.

La centralità delle culture professionali collaborative e di modelli di leadership capaci di sostenere l'efficacia collettiva emerge con chiarezza dal quadro fin qui delineato. Una leadership educativa capace di costruire visione e fiducia (Hargreaves & Fink, 2006) si associa a un'elevata percezione di efficacia collettiva del personale. Questa percezione, a sua volta, agisce come una leva psicologica: quando i docenti credono nella capacità collettiva del gruppo, riescono a trasformare le condizioni organizzative favorevoli – come il supporto della dirigenza o la disponibilità di risorse – in pratiche didattiche intenzionalmente inclusive (Zhang & 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 (Hargreaves & Fullan, 2012). Le pratiche strutturate di co-progettazione curricolare e di *team teaching* – insieme a dispositivi come l'osservazione tra pari, che la ricerca indica come promettente per lo sviluppo professionale – costituiscono il cuore operativo di tale cultura (Ghedini & Aquario, 2023). Tali pratiche non solo potenziano le competenze tecniche, ma generano contesti ricchi di esperienze vicarie, 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. Ulteriori studi (Filosofi et al., 2025), evidenziano 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.

Il quadro fin qui delineato interagisce con le ambivalenze che caratterizzano il vissuto dei docenti nel sistema scolastico italiano. Alcuni studi evidenziano come, accanto a dichiarazioni di adesione al modello inclusivo, emergano timori e resistenze profonde, soprattutto quando lo sguardo si sposta dall'"altro" generico alla propria personale esperienza con la disabilità (Fiorucci, 2019). Atteggiamenti dichiaratamente positivi convivono, infatti, con preoccupazioni legate al fallimento, al burnout e alla paura di non essere all'altezza (Aiello et al., 2018); uno studio recente (Ianes et al., 2024) rileva da parte dei docenti una forte tensione ambivalente con la realtà applicativa quotidiana, soprattutto nelle situazioni di maggiore gravità e nella collaborazione con i servizi e le famiglie. Emerge una "stanchezza" diffusa e un certo scetticismo, in particolare tra i docenti meno esperti e della scuola secondaria. A questa complessità si aggiungono le evidenze relative alla persistenza di

atteggiamenti discriminatori impliciti, per cui l'abilismo, accanto ad altre forme di pregiudizio (razzismo, sessismo, classismo), continua ad influenzare le percezioni degli insegnanti (Dell'Anna et al., 2024).

L'emergere di timori e resistenze segnala, quindi, una possibile tensione tra adesione normativa al principio inclusivo e percezione delle proprie risorse effettive nel quotidiano.

Questa complessità suggerisce che la costruzione dell'efficacia percepita richiede un ecosistema educativo che integri politiche, risorse, formazione, organizzazione del curriculum e cultura professionale, rendendo l'inclusione non solo un principio normativo, ma un processo dinamico e contestualizzato che deve fare i conti anche con le dimensioni emotive e implicite dell'agire docente. È in quest'ottica che il costrutto di agenzialità docente per l'inclusione (Andreoli et al., 2022) offre una cornice teorica utile per comprendere come l'autoefficacia collettiva possa tradursi in azione trasformativa, a seconda delle condizioni ecologiche del contesto.

## 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 et al., 2023; Aiello et al., 2018). 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 (CAST, 2018) 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. È in questo spazio di pratica simulata ma autentica che la formazione agisce da leva per l'autoefficacia, trasformando la conoscenza teorica in competenza operativa (Bandura, 1997; Ferri et al., 2025). Questa esigenza di concretezza è particolarmente avvertita nei contesti multiculturali, dove i docenti in formazione richiedono opportunità di apprendimento più pratiche ed esperienziali per sperimentare la propria autoefficacia nell'implementare un insegnamento culturalmente *responsive*, trasformando la diversità da problema a risorsa (Natalini & Marini, 2025).

Un aspetto importante della formazione, inoltre, 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 sulle pratiche: i diari professionali, la supervisione, le analisi video delle proprie lezioni, il confronto con tutor esperti.

Il valore della formazione risiede altresì nella possibilità di considerare le dimensioni emotive del lavoro docente. Damiani e Gomez Paloma (2020) evidenziano, tuttavia, un paradosso: la dimensione che maggiormente incide sulla qualità delle proprie pratiche – gli atteggiamenti e le convinzioni profonde – è anche la più resistente al cambiamento attraverso i tradizionali percorsi formativi. Essa richiederebbe esperienze dirette, coinvolgimento personale e riflessione critica su di sé; eppure, è proprio questo tipo di formazione a risultare generalmente assente, lasciando così scoperta quella dimensione che maggiormente potrebbe qualificare l'agire inclusivo dei docenti. 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 gestione emotiva, all'autocura, al rafforzamento delle reti di supporto e alla creazione di un ambiente istituzionale proattivo si rivelano particolarmente efficaci. Essi sostengono, infatti, lo sviluppo di un'autoefficacia inclusiva stabile e duratura (Salvo-Garrido et al., 2025).

La letteratura sottolinea inoltre che il sostegno formativo deve andare oltre l'episodicità 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 Woodcock e Hardy (2025), le esperienze di sviluppo professionale più efficaci sono quelle che coinvolgono attivamente i docenti in processi collaborativi e riflessivi, e che li accompagnano nell'implementazione concreta delle pratiche inclusive. In questa direzione, Hargreaves e Fullan (2012) sottolineano che lo sviluppo professionale dei docenti richiede un investimento sistemico nel capitale professionale, inteso come l'integrazione tra capitale umano (competenze individuali), capitale sociale (collaborazione tra pari) e capitale decisionale (capacità di giudizio autonomo). 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 un aspetto controverso nel dibattito scientifico. A differenza di quanto spesso suggerito dal senso comune – secondo cui l'anzianità di

servizio equivarrebbe automaticamente a una maggiore competenza percepita – la letteratura non restituisce un quadro lineare né univoco. L'esperienza, intesa come il numero di anni di insegnamento, non emerge come predittore sistematicamente positivo dell'autoefficacia, ma come variabile il cui significato può dipendere dalle condizioni entro cui si sviluppa. Le evidenze empiriche mostrano infatti risultati non univoci, suggerendo come l'anzianità di servizio possa assumere funzioni differenti a seconda dei contesti organizzativi e delle opportunità di apprendimento professionale disponibili (Wolters & Daugherty, 2007; Klassen & Chiu, 2010). Proprio questa eterogeneità interpretativa rende necessario interrogare empiricamente il ruolo dell'esperienza, evitando letture lineari o assunzioni deterministiche.

Tale cautela interpretativa si intreccia con quanto discusso nel capitolo precedente a proposito dei vissuti di (in)adeguatezza professionale: anche l'anzianità di servizio, infatti, non costituisce di per sé una garanzia di adeguatezza, ma assume significato all'interno di specifiche configurazioni organizzative e relazionali che possono sostenerne o indebolirne l'effetto.

Una prima linea di ricerca, coerente con la teoria socio-cognitiva (Bandura, 1997), interpreta l'esperienza come una potenziale fonte di padronanza: il ripetersi di situazioni affrontate con successo può contribuire alla costruzione di credenze di efficacia più stabili. Studi sulla *teacher efficacy* mostrano che nei primi anni di carriera può verificarsi un incremento della fiducia professionale, legato alla progressiva familiarità con la gestione della classe e con le pratiche didattiche (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Tuttavia, studi longitudinali evidenziano come l'andamento dell'autoefficacia lungo la carriera non segua necessariamente una traiettoria lineare e crescente: dopo una fase iniziale di assestamento, la relazione tra gli anni di esperienza e la percezione di efficacia tende a stabilizzarsi o a variare in funzione di altre condizioni professionali (Klassen & Chiu, 2010). In questo senso, l'esperienza temporale, di per sé, spiega solo una quota limitata della varianza nei livelli di efficacia percepita.

Nel campo dell'inclusione scolastica, tale cautela è ancora più marcata. Le rassegne sugli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione indicano che gli anni di servizio non costituiscono un predittore robusto né sistematico di atteggiamenti inclusivi (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011). Analogamente, gli studi che hanno validato strumenti specifici per misurare l'autoefficacia nelle pratiche inclusive mostrano come la formazione mirata e il supporto professionale risultino associati in modo più consistente ai livelli di autoefficacia rispetto alle sole variabili demografiche, quali l'anzianità di servizio (Sharma et al., 2012). Lavorare a lungo nel primo ciclo non implica automaticamente lo sviluppo di competenze adatte nella gestione della diversità, soprattutto quando le pratiche inclusive richiedono un ripensamento continuo del ruolo docente, della progettazione didattica e delle modalità di collaborazione con i colleghi e le famiglie.

Alcuni contributi mettono, inoltre, in luce una possibile dimensione critica dell'esperienza professionale. Come abbiamo già visto, in contesti caratterizzati da

elevata complessità e risorse percepite come insufficienti, l'esposizione prolungata a richieste impegnative può associarsi a una riduzione del senso di controllo e a un aumento dello stress lavorativo (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Lo stesso studio longitudinale di Klassen e Chiu (2010) mostra come l'autoefficacia possa fluttuare lungo l'arco della carriera e interagire con il livello di soddisfazione lavorativa e burnout. In tali condizioni, l'esperienza non agisce necessariamente come un fattore protettivo, ma può contribuire a consolidare vissuti di frustrazione, percezioni di inefficacia e atteggiamenti difensivi nei confronti delle pratiche inclusive.

Infine, una prospettiva più propriamente pedagogica e organizzativa invita a distinguere tra l'esperienza come semplice accumulo temporale e l'esperienza come apprendimento professionale situato. Non è il tempo trascorso nella professione a produrre automaticamente la competenza percepita, ma la qualità delle occasioni di riflessione, confronto e rielaborazione che accompagnano tale tempo. Abbiamo visto come l'identità docente e la percezione di competenza si costruiscono nel tempo attraverso interazioni significative, pratiche collaborative e processi di riflessività condivisa (Kelchtermans, 2009; Flores & Day, 2006). In quest'ottica, l'anzianità di servizio potrebbe produrre effetti positivi sull'autoefficacia quando è accompagnata da dispositivi che trasformano l'esperienza individuale in risorsa professionale, quali il mentoring, il confronto tra pari, la progettazione condivisa e il sostegno organizzativo (Vescio et al., 2008; Leithwood et al., 2008).

Complessivamente, questi contributi suggeriscono come l'esperienza professionale non possa essere considerata un fattore esplicativo autosufficiente dell'autoefficacia inclusiva. Prima di attribuirle un ruolo strutturale all'interno di un quadro interpretativo più articolato, appare, tuttavia, necessario verificare empiricamente l'esistenza e la consistenza della relazione con la competenza percepita. Solo successivamente sarà possibile comprenderne il significato alla luce dell'interazione con la formazione, gli atteggiamenti e le condizioni organizzative.

#### 4. Quattro ipotesi per capire

Alla luce del quadro teorico delineato nei paragrafi precedenti, l'indagine si propone di esplorare empiricamente le relazioni tra gli atteggiamenti verso l'inclusione, la formazione professionale, l'esperienza lavorativa e la 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 le disposizioni cognitive e affettive, le traiettorie professionali e le 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 gli atteggiamenti inclusivi e l'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 la formazione e la 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 principali fonti di autoefficacia individuate da Bandura (1997). In questa prospettiva, la formazione è considerata non come il semplice accumulo di conoscenze, ma come un 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 una variabile intermedia nel rapporto tra la formazione e l'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. La formazione efficace è quella che contribuisce a ristrutturare le rappresen-

zioni 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 le disposizioni individuali, i percorsi formativi e l'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.

### 3.

## Chi ha risposto e cosa abbiamo chiesto<sup>1</sup>

GRAZIA GRAZIOSI, ILARIA IERACÀ, LETIZIA GIAMPIETRO

### 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, su interviste condotte a scuola ai dirigenti scolastici, agli insegnanti e ai genitori e su percorsi di *peer review* fra scuole, condotti attraverso il *visiting virtuale*<sup>2</sup>.

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

Per la costruzione del campione è stata predisposta una base informativa a partire dai dati disponibili sul Portale Unico dei Dati della Scuola reperibili nella sezione "Dati e Statistiche" del sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito<sup>3</sup>. 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.

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione dei singoli contributi, Grazia Graziosi ha curato i Paragrafi 1.1, 1.3 e 3, Ilaria Ieracà il Paragrafo 1.2, Letizia Giampietro il Paragrafo 2. L'ordine delle autrici segue la sequenza dei paragrafi nel capitolo.

<sup>2</sup> Per qualunque informazione sul Progetto, cfr. il Sito web: <https://valutazioneinclusionescolastica.it/>.

<sup>3</sup> <https://dati.istruzione.it/opensdata/opensdata/catalogo/#Scuola>

A tali informazioni, è stata affiancata la classificazione dei comuni collocati nelle aree interne<sup>4</sup>, 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 da ciascuna scuola; (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 la 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. Gli insegnanti coinvolti erano quelli individuati dalle scuole nell'ambito del progetto. Gli elenchi erano stati costruiti in modo complessivo, facendo riferimento alla partecipazione dei docenti alle diverse attività in cui si è articolato il progetto. Poiché la somministrazione del questionario è avvenuta in una fase successiva rispetto alla definizione iniziale degli elenchi, si è proceduto ai necessari controlli di coerenza e aggiornamento dei nominativi. Questa procedura preliminare ha consentito di disporre di una

<sup>4</sup> “Sono “interne” quelle aree caratterizzate da una significativa distanza dai principali centri di offerta di servizi, in particolare quelli relativi all'istruzione, mobilità e servizi socio-sanitari”. Strategia Nazionale Aree Interne – SNAI – Dipartimento per le politiche di coesione <https://politichedcoesione.governo.it/it/politica-di-coesione/strategie-tematiche-e-territoriali/strategie-territoriali/strategia-nazionale-aree-interne-snai/>

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 scolastici coinvolti.

Una volta definito il campione, si è proceduto alla somministrazione del questionario mediante modalità online, utilizzando la piattaforma LimeSurvey<sup>5</sup>, 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.

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 trasferibile 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 che ciò assumesse un carattere coercitivo; tali modalità risultano coerenti con le indicazioni metodologiche volte a sostenere l'adesione e a contenere la non risposta.

<sup>5</sup> Cfr <https://www.limesurvey.org/it>

L'intera finestra temporale dedicata alla compilazione<sup>6</sup>, dalla trasmissione della prima e-mail 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 223<sup>7</sup> 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 il campione atteso e quello 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 tasso di non risposta contenuto. Le scelte operate in fase di reclutamento, la strutturazione progressiva dei contatti e la gestione differenziata delle risposte complete e parziali hanno consentito di 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

<sup>6</sup> Il periodo di somministrazione è stato dal 7 ottobre al 7 novembre 2025.

<sup>7</sup> Dei 223 questionari restituiti, 204 sono risultati completi, mentre 19 presentavano risposte parziali; ai fini delle analisi statistiche sono stati considerati validi 198 casi.

grado, con percorsi professionali molto differenziati, che spaziano dai docenti con pochi anni di carriera a quelli con oltre quarant'anni di esperienza. Nella scuola dell'infanzia e 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), solo 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 la formazione sull'inclusione, è stato chiesto di indicare fino a tre corsi, 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 partecipazione alla formazione. A tal fine, gli enti erogatori sono stati ricondotti a quattro macro-categorie.

La prima macro-categoria riguarda l'ambito 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.

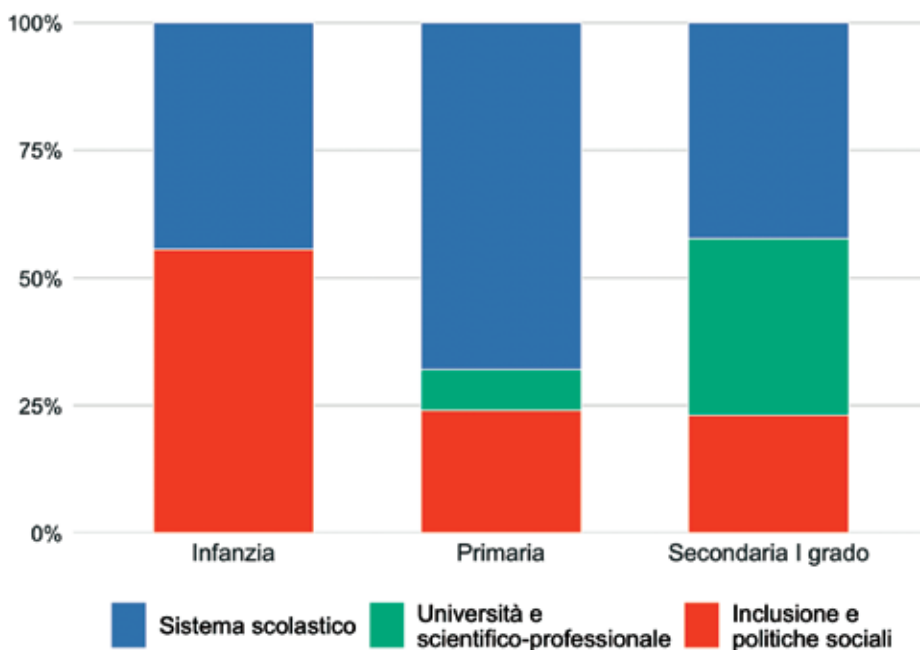
Una seconda macro-categoria fa riferimento alla formazione di matrice universitaria e scientifico-professionale, che comprende i percorsi offerti dalle università e da soggetti riconducibili all'ambito della ricerca e delle professioni educative.

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

Infine, una quarta macro-categoria include altri 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 è erogata prevalentemente dal sistema scolastico e da soggetti operanti nell'area dell'inclusione e delle politiche sociali. Nella scuola primaria emerge una marcata centralità del sistema scolastico come principale ente erogatore della formazione mentre la formazione di matrice universitaria e scientifico-professionale e i soggetti operanti nell'area dell'inclusione e delle politiche sociali ricoprono un ruolo secondario. Nella scuola secondaria di primo grado, invece, la formazione sull'inclusione è erogata in misura prevalente in ambito scolastico, seguito dalla formazione di matrice universitaria e scientifico-professionale e dai soggetti operanti nell'area dell'inclusione e delle politiche sociali.

Figura 1: Enti erogatori della 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 et al., 2011). Questo impianto si inserisce coerentemente nel quadro della *Theory of Planned Behaviour* (Ajzen, 1991), secondo cui l’intenzione di mettere in atto comportamenti inclusivi è determinata dall’integrazione tra atteggiamenti, percezione di controllo (autoefficacia) e norme sociali percepite.

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 del questionario è dedicata al background del rispondente, e si pone l’obiettivo di rilevare le variabili demografiche, professionali e formative che, come evidenziato dalla letteratura di settore, possono mediare in modo significativo sia gli atteggiamenti sia le percezioni di efficacia (Sharma et.al., 2017).

### 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 il fondamento della psicologia sociale degli atteggiamenti (Eagly & Chaiken, 1993). 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 a adattare il curriculum).

Come già indicato, la scala elaborata da Kielblock (2018) intende superare i limiti di molti strumenti esistenti, spesso ancorati a una visione medico-individuale dell’inclusione. Come evidenziato dalla meta-analisi di Guillemot e colleghi (2022), tali strumenti mantengono frequentemente un focus categoriale e centrato sulla disabilità, riflettendo un modello di “integrazione” piuttosto che di “inclusione”. Le scale standardizzate e validate, come l’IEFA, tendono peraltro

a fornire stime più prudenti ma anche più affidabili degli atteggiamenti, rispetto a scale costruite *ad hoc* per singole ricerche (Guillemot et al., 2022). Al contrario, il paradigma IEFA si fonda su una concezione ampia e sistemica dell'inclusione, 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 utilizzata è 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 riguardano:

- la percezione cognitiva dei benefici attesi, riguardo per esempio la comprensione delle differenze; “Un insegnante competente sa differenziare le sue pratiche [...]”;
- la percezione del sostegno istituzionale all'inclusione; “In base alla mia esperienza, penso che il Ministero dell'istruzione supporti l'idea [...]”;
- la componente affettiva legata al carico di lavoro necessario per la differenziazione, dal momento che le emozioni di sovraccarico, infatti, possono inibire le intenzioni di comportamento positive anche in presenza di credenze cognitive favorevoli; “Mi sento sopraffatto/a quando devo differenziare il materiale [...]”;
- il punto di vista sulle pratiche di differenziazione; “Dividere gli studenti in categorie [...] è necessario”;
- 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 riprende il costrutto di autoefficacia, 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 sono in grado di creare un clima di classe più positivo (Sharma, et al., 2012).

La scala utilizzata è la versione breve a 9 item del *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP), sviluppato originariamente da Sharma, et al., (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<sup>8</sup>. La scala TEIP è stata scelta 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 scala TEIP, nella versione breve a 9 item validata in italiano da Vergani e Kielblock (2021), riprende il costrutto multidimensionale dell'autoefficacia e si articola in:

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 rileva le variabili di background dei rispondenti. Questa sezione include:

- variabili relative alla formazione (D4-D13), partecipazione ad attività di formazione sull'inclusione, con dettagli sul soggetto erogatore, numero di ore dei corsi e contenuti principali. La formazione pregressa è positivamente correlata ai livelli di autoefficacia;
- variabili professionali (D14-D20), ruolo nella scuola (con distinzione tra curricolari, di sostegno, con/senza funzioni di responsabilità), anni di esperienza, tipologia di incarico (determinato/indeterminato), ordine di scuola. Questi dati sono indispensabili per esplorare le differenze legate all'esperienza, alla stabilità

<sup>8</sup> È stata adottata la versione breve a 9 item del TEIP (Kielblock, 2018), validata in italiano da Vergani e Kielblock (2021), in quanto già adattata al contesto linguistico-culturale nazionale e, rispetto alla versione estesa, meno soggetta a affaticamento e abbandono nella compilazione, soprattutto in somministrazioni online. L'uso di strumenti più brevi contribuisce a mantenere la motivazione dei rispondenti e a migliorare l'affidabilità delle rilevazioni dei costrutti (Poliandri et al., 2016), oltre a rispettare un principio di proporzionalità della richiesta rivolta ai partecipanti, evitando carichi eccessivi per i docenti coinvolti nella ricerca.

lavorativa e al contesto scolastico, che la letteratura indica come fattori influenti (Sharma et al., 2017; Guillemot et al., 2022);

- variabili biografiche e di studio (D21-D24), titolo di studio, eventuali titoli post-laurea, genere ed età.

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 della scala IEFA, capace di catturare la complessità degli atteggiamenti secondo il modello tripartito; 2) la specificità operativa della scala TEIP, che misura le convinzioni di efficacia nelle tre dimensioni chiave delle pratiche inclusive (didattica, collaborazione, gestione). 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 e offrendo evidenze utili per la progettazione di interventi formativi mirati.

### 3. 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 gli atteggiamenti e l’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 l’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<sup>1</sup>

DONATELLA POLIANDRI, GRAZIA GRAZIOSI

### 1. Quando la teoria incontra 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 gli atteggiamenti verso l'inclusione, la formazione specifica, l'esperienza professionale e la percezione di efficacia nell'agire educativo, con l'obiettivo di comprendere come tali dimensioni si combinino e interagiscano tra loro.

Prima di procedere alla verifica delle ipotesi, verrà delineato il profilo medio del campione rispetto ai costrutti centrali dell'indagine, al fine di offrire una cornice descrittiva utile all'interpretazione delle successive analisi strutturali. Tale passaggio consente di comprendere il livello complessivo di atteggiamenti e autoefficacia presenti nel campione e di contestualizzare adeguatamente i risultati dei modelli stimati.

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.

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione dei singoli contributi, Donatella Poliandri ha curato i Paragrafi 1 e 4, Grazia Graziosi con Donatella Poliandri i Paragrafi 2 e 3. Grazia Graziosi ha curato l'elaborazione dei dati di questo Capitolo. L'ordine delle autrici segue la sequenza dei paragrafi nel capitolo.

## 2. Il profilo medio dei docenti: atteggiamenti e autoefficacia

Un primo livello di analisi riguarda la descrizione dei profili medi del campione rispetto ai due costrutti centrali dell'indagine: gli atteggiamenti verso l'inclusione e l'autoefficacia inclusiva, rilevati mediante scale Likert a 5 punti, con valori compresi tra 1 (completamente in disaccordo) e 5 (completamente d'accordo). A partire dagli item delle scale sono stati calcolati i punteggi medi per ciascuna dimensione emersa dalle analisi fattoriali: tre dimensioni per gli atteggiamenti (credenze e valori pro-inclusione; supporto istituzionale e risorse percepite; sforzo emotivo percepito e difficoltà) e due per l'autoefficacia (strategie didattiche inclusive; gestione del comportamento).

I risultati evidenziano, in primo luogo, un atteggiamento complessivamente favorevole verso l'inclusione. La dimensione delle credenze e dei valori pro-inclusione presenta livelli medi molto elevati (media = 4,50; deviazione standard [ds] = 0,49), indicando una forte adesione ai principi dell'educazione inclusiva. Più contenuta risulta la percezione di supporto istituzionale e delle risorse disponibili (media = 3,48; ds = 0,81), che rappresenta anche la dimensione caratterizzata dalla maggiore variabilità tra i rispondenti, suggerendo differenze marcate nelle valutazioni delle condizioni organizzative. La dimensione dello sforzo emotivo percepito e delle difficoltà assume valori medi relativamente elevati (media = 3,97; ds = 0,69), segnalando come il carico emotivo associato ai processi inclusivi costituisca un elemento rilevante dell'esperienza professionale.

Per quanto riguarda l'autoefficacia, il campione evidenzia livelli medi elevati in entrambe le dimensioni considerate: nelle strategie didattiche inclusive (media = 4,41; ds = 0,45) e nella gestione del comportamento (media = 4,07; ds = 0,48). Nel complesso, questi dati delineano un profilo in cui a una forte adesione valoriale all'inclusione si affiancano una percezione non pienamente favorevole del supporto organizzativo e un carico emotivo significativo, mentre il senso di efficacia professionale risulta complessivamente elevato.

Alla luce di questi livelli medi, appare particolarmente rilevante approfondire in che modo tali dimensioni si articolino tra loro e quali fattori ne influenzino la configurazione. L'analisi si concentra pertanto sulle relazioni strutturali tra i costrutti, attraverso i modelli di equazioni strutturali presentati nelle sezioni successive.

## 3. Il modello di analisi e la verifica empirica delle ipotesi

Per verificare le ipotesi di ricerca è stato adottato un modello di equazioni strutturali (Structural Equation Modeling, SEM), una tecnica particolarmente

adatta all'analisi delle relazioni tra costrutti latenti multidimensionali (Bollen, 1989; Kline, 2011; Marcoulides & Schumacker, 2001)<sup>2</sup>.

L'utilizzo della SEM consente di stimare simultaneamente le relazioni tra atteggiamenti verso l'inclusione, formazione, esperienza professionale e autoefficacia, considerando l'autoefficacia come costrutto articolato in due dimensioni (strategie didattiche inclusive e gestione del comportamento) e gli atteggiamenti come articolati in tre componenti (credenze e valori pro-inclusione; supporto istituzionale e risorse; sforzo emotivo percepito).

Questo approccio permette di offrire una lettura integrata dei risultati, stimando gli effetti diretti e indiretti tra le variabili considerate all'interno di un unico quadro analitico coerente.

### 3.1 *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, come abbiamo visto, gli atteggiamenti verso l'inclusione risultano articolati in tre dimensioni – credenze e valori pro-inclusione, supporto istituzionale e risorse percepite; sforzo emotivo percepito e difficoltà – mentre l'autoefficacia si distingue in due ambiti principali: strategie didattiche inclusive e gestione del comportamento.

I risultati forniscono un chiaro supporto empirico all'ipotesi H<sub>1</sub>, 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 ( $\beta = 0,358$ ): 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 ( $\beta = -0,290$ ), indicando che una minore percezione di fatica e stress associati all'inclusione è connessa a livelli più elevati di efficacia didattica. Il contributo del supporto istituzionale e delle risorse percepite risulta invece più contenuto ( $\beta = 0,113$ ).

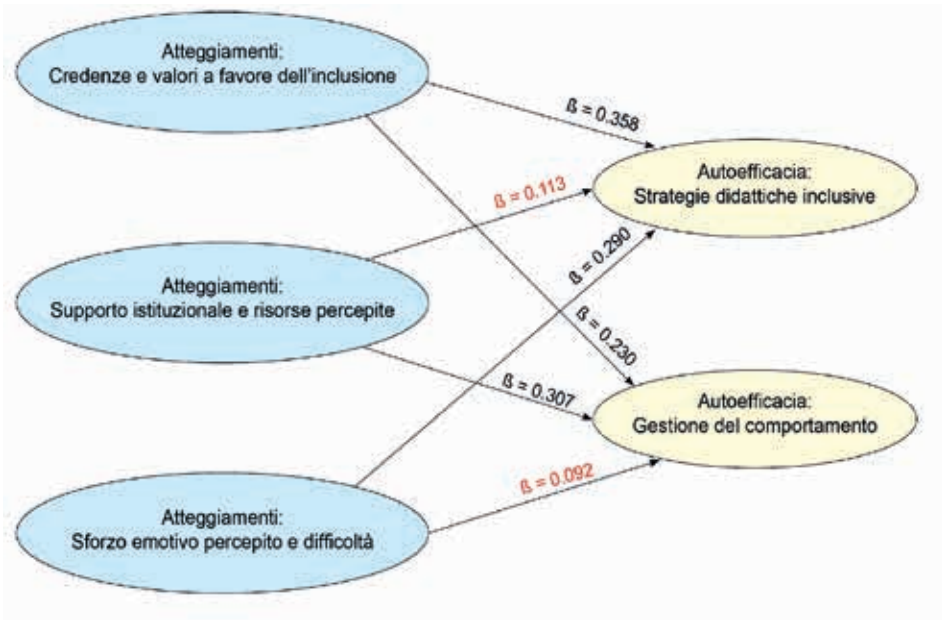
Un quadro parzialmente diverso si osserva per l'autoefficacia nella gestione del comportamento. In questo ambito, il fattore maggiormente associato è rappresentato dal supporto istituzionale e dalle risorse percepite ( $\beta = 0,307$ ): gli insegnanti

<sup>2</sup> Salvo diversa indicazione, i coefficienti stimati nei modelli sono stati interpretati assumendo come soglia convenzionale di significatività statistica  $p < .05$ . La bontà di adattamento dei modelli è stata valutata attraverso i principali indici di fit (CFI, TLI, RMSEA, SRMR), riportati nell'Appendice metodologica.

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 ( $\beta = 0,230$ ), mentre lo sforzo emotivo non risulta un elemento discriminante ( $\beta = -0,092$ ).

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 gli atteggiamenti e l'autoefficacia: l'efficacia didattica appare maggiormente ancorata alle convinzioni pedagogiche e alla sostenibilità emotiva dell'inclusione, mentre la gestione del comportamento risulta più sensibile alle condizioni organizzative e al supporto istituzionale.

Figura 2. Modello 1 - Effetti degli atteggiamenti verso l'inclusione sulla percezione di autoefficacia (coefficienti standardizzati).



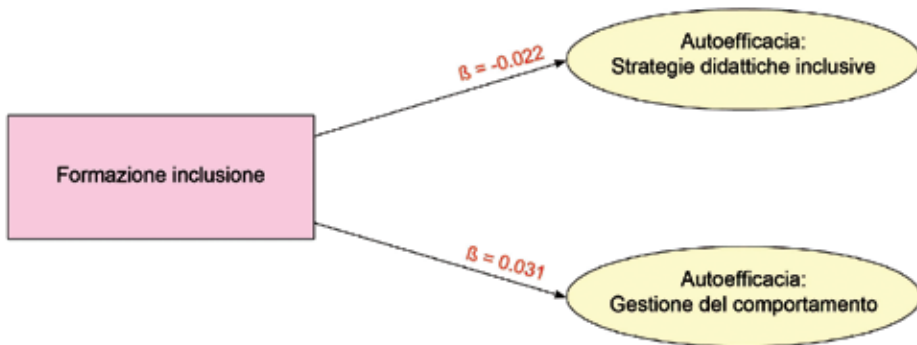
### 3.2 La formazione conta davvero?

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. In particolare, il coefficiente standardizzato relativo alle strategie didattiche inclusive è pari a  $\beta = -0,022$ , mentre quello riferito alla gestione del comportamento è pari a  $\beta = 0,031$ ; entrambi gli effetti non raggiungono la soglia di significatività statistica. 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.

Figura 3. Modello 2 – Effetti diretti della formazione sulla percezione di autoefficacia (coefficienti standardizzati).



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. La debolezza e la direzione non coerente dei coefficienti suggeriscono l'assenza di un'associazione sistematica tra la partecipazione alla formazione e i livelli di autoefficacia percepita. 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, il dato segnala che la relazione tra la formazione e l'autoefficacia non assume, almeno in forma diretta, la linearità ipotizzata. L'autoefficacia degli insegnanti sembra configurarsi come una convinzione professionale che

non si modifica semplicemente in funzione della frequenza a iniziative formative, ma che può richiedere condizioni ulteriori per essere influenzata in modo significativo.

Questi esiti non implicano una scarsa rilevanza della formazione in sé, ma suggeriscono piuttosto che i suoi effetti possano non manifestarsi come relazioni dirette e immediate. L'assenza di un effetto diretto nel modello stimato lascia aperta la possibilità che la formazione operi attraverso dinamiche più articolate, che verranno ulteriormente approfondite nelle analisi successive.

### 3.3 *Più anni, più sicurezza? (o no?)*

La terza ipotesi di ricerca (H<sub>3</sub>) 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.

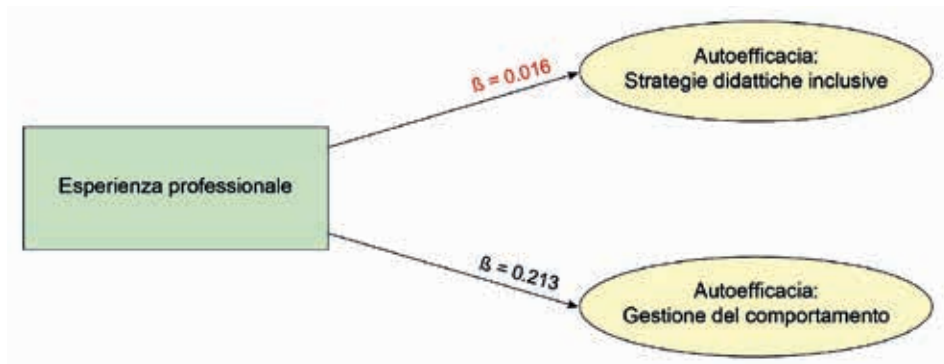
La verifica empirica dell'ipotesi è stata condotta all'interno del modello analitico già adottato per le ipotesi precedenti, includendo gli anni di carriera come predittore diretto delle due dimensioni dell'autoefficacia considerate: strategie didattiche inclusive e gestione del comportamento. I risultati forniscono un supporto parziale all'ipotesi H<sub>3</sub>, 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 ( $\beta = 0,016$ ). 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 ( $\beta = 0,213$ ). 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. L'entità dell'effetto, pur moderata, indica un contributo specifico dell'esperienza alla dimensione gestionale dell'attività docente.

La Figura 4 rappresenta graficamente il modello stimato per l'ipotesi H<sub>3</sub>, 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 la 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 sulla percezione di autoefficacia per l'inclusione (coefficienti standardizzati).



### 3.4 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.

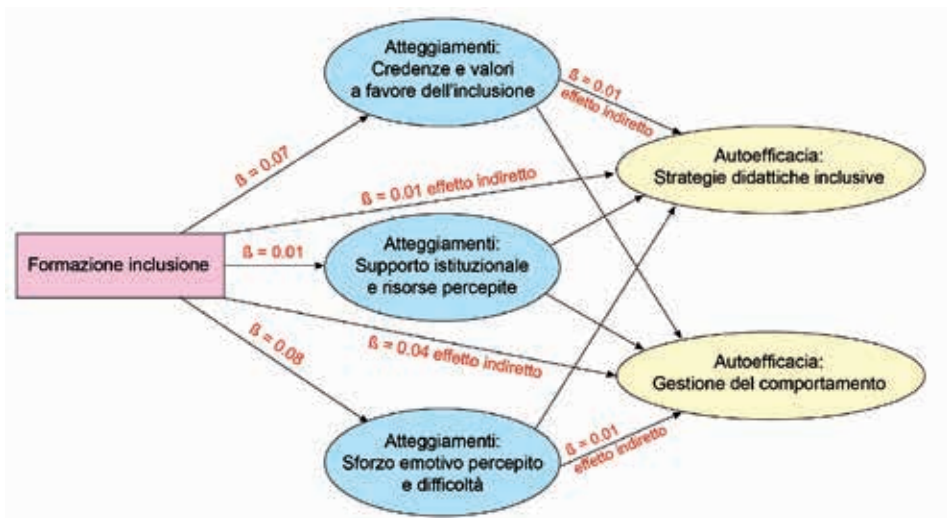
I risultati non forniscono supporto empirico all'ipotesi<sup>3</sup> H4. La partecipazione alla formazione non risulta significativamente associata alle dimensioni degli atteggiamenti verso l'inclusione ( $\beta = 0,07$  per le credenze e valori pro-inclusione;  $\beta = 0,01$  per il supporto istituzionale e le risorse percepite;  $\beta = 0,08$  per lo sforzo emotivo percepito e le difficoltà; tutti effetti non significativi). Di conseguenza, non emerge alcun effetto indiretto della formazione sull'autoefficacia percepita degli insegnanti, né per quanto riguarda le strategie didattiche inclusive (effetti indiretti stimati pari

<sup>3</sup> L'interpretazione del modello di mediazione richiede particolare cautela, poiché la lettura dei coefficienti va considerata anche alla luce della qualità complessiva dell'adattamento del modello, riportata nell'Appendice metodologica.

a  $\beta = 0,01$ ) né per la gestione del comportamento (effetti indiretti stimati pari a  $\beta = 0,01$  e  $\beta = 0,04$  a seconda dei percorsi considerati, non significativi).

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 statisticamente rilevabile in grado di tradursi in un rafforzamento del senso di efficacia professionale.

Figura 5. Modello 4 – Effetti indiretti della formazione sulla percezione di autoefficacia attraverso gli atteggiamenti (modello di mediazione; coefficienti standardizzati).



Dal punto di vista interpretativo, questi esiti suggeriscono che gli atteggiamenti verso l'inclusione, pur risultando fortemente associati all'autoefficacia (come evidenziato in H1), non sembrano configurarsi, nel presente modello, come una via di trasmissione dell'effetto della formazione, e 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.

#### 4. Una lettura integrata dei risultati

La verifica empirica delle ipotesi consente di riorganizzare in modo significativo l'architettura interpretativa del modello proposto. I risultati non distribuiscono

semplicemente conferme e smentite, ma ridefiniscono la gerarchia delle variabili in gioco, chiarendo quali dimensioni contribuiscano effettivamente a strutturare l'autoefficacia inclusiva e quali, invece, assumano un peso secondario o non determinante.

Il dato più robusto riguarda la centralità degli atteggiamenti verso l'inclusione. Tale centralità appare ancora più significativa se si considera che il campione presenta livelli medi molto elevati sia nelle credenze pro-inclusione sia nelle dimensioni dell'autoefficacia. Anche in un contesto caratterizzato da un'ampia adesione valoriale e da un solido senso di competenza percepita, sono infatti le configurazioni attitudinali e organizzative a svolgere un ruolo discriminante nella strutturazione dell'autoefficacia inclusiva.

L'autoefficacia emerge, quindi, come profondamente intrecciata agli orientamenti culturali e professionali attraverso cui i docenti interpretano il proprio ruolo. Essa non si configura come una semplice percezione di abilità tecnica, ma come una convinzione regolativa che orienta l'azione, influenza la perseveranza di fronte alle difficoltà e modula l'investimento professionale nei contesti complessi dell'inclusione.

Non si tratta di una competenza percepita che si sviluppa in modo autonomo rispetto al quadro valoriale, ma di una convinzione che si radica nella coerenza tra le credenze inclusive, la percezione delle condizioni organizzative e la sostenibilità emotiva dell'esperienza quotidiana.

La differenziazione interna alle due dimensioni dell'autoefficacia rafforza questa lettura: l'efficacia nelle strategie didattiche si configura come maggiormente sensibile alla dimensione pedagogica e alla tenuta emotiva dell'impegno inclusivo; l'efficacia nella gestione del comportamento, invece, risulta più strettamente connessa alla percezione di supporto e risorse. Il modello non restituisce dunque un'autoefficacia omogenea, ma una costruzione professionale composita, in cui il senso di competenza varia a seconda dell'area dell'agire docente considerata.

In questo quadro, la formazione non assume il ruolo esplicativo atteso. L'assenza di effetti diretti e indiretti segnala che la partecipazione a percorsi formativi, nella forma in cui è stata rilevata nel nostro studio, non modifica in modo statisticamente apprezzabile la struttura delle credenze di efficacia. Il dato appare particolarmente significativo proprio alla luce del forte legame riscontrato tra gli atteggiamenti e l'autoefficacia: la formazione non sembra incidere neppure su quella dimensione attitudinale che si è rivelata centrale nel modello.

Ciò implica che l'autoefficacia inclusiva non risponde a una logica di accumulo lineare di esperienze formative, piuttosto si configura come un costruito più stabile e stratificato, meno permeabile a interventi formali episodici. In altri termini, la formazione, così come rilevata, non appare sufficiente a incidere sulla struttura motivazionale e cognitiva che sostiene l'autoefficacia inclusiva. La trasformazione

delle convinzioni professionali, quando avviene, sembra richiedere condizioni più complesse rispetto alla semplice partecipazione a corsi.

Anche l'esperienza professionale conferma una funzione selettiva e non generalizzata. L'anzianità di servizio contribuisce alla dimensione regolativa dell'insegnamento, ma non incide sulle strategie didattiche inclusive. Questo risultato suggerisce che l'esperienza consolidi soprattutto le competenze legate alla gestione della classe e alla regolazione delle dinamiche comportamentali, ambiti nei quali la ripetizione e la sedimentazione delle pratiche possono favorire un senso crescente di controllo. Diversamente, le competenze didattiche inclusive, che richiedono la progettazione intenzionale e l'aggiornamento metodologico, non sembrano derivare automaticamente dal tempo di servizio.

I risultati delineano, quindi, un modello nel quale l'autoefficacia inclusiva risulta strutturalmente ancorata a dimensioni culturali e organizzative più che a variabili formali come la partecipazione alla formazione o l'anzianità di carriera. Gli atteggiamenti rappresentano il perno esplicativo principale; l'esperienza interviene in modo circoscritto; la formazione, così come misurata, non si configura come fattore determinante.

Questa configurazione non riduce la complessità del fenomeno, ma la rende più nitida. L'autoefficacia inclusiva appare come una costruzione professionale che si sviluppa all'interno di un intreccio tra convinzioni, clima organizzativo e traiettorie esperienziali. Il modello empirico non sposta semplicemente l'attenzione da una variabile all'altra: ridefinisce le priorità interpretative, evidenziando che il senso di competenza docente in chiave inclusiva si radica prima di tutto in una postura professionale e in un contesto percepito come sostenibile.

Su questa base, il quadro teorico inizialmente delineato trova una conferma parziale ma sostanziale: non tutte le leve ipotizzate operano nello stesso modo, e non tutte contribuiscono con la medesima intensità. L'analisi consente così di distinguere tra fattori strutturanti e fattori periferici nel processo di costruzione dell'autoefficacia inclusiva, offrendo una lettura più selettiva e teoricamente informata delle dinamiche osservate.

Nel complesso, quindi, il modello empirico suggerisce un cambio di prospettiva interpretativa, che sposta l'attenzione dalle variabili formali alle condizioni culturali e organizzative in cui si costruisce l'autoefficacia inclusiva. L'inclusione, in questa lettura, non è semplicemente un ambito di intervento, ma un orientamento che ridefinisce il significato stesso della competenza percepita. Il senso di efficacia appare così meno legato a ciò che il docente "ha fatto" (anni di servizio, corsi frequentati) e più a come interpreta il proprio ruolo e il contesto in cui opera. Tuttavia, il modello empirico non chiude la questione, ma la rilancia: se l'autoefficacia inclusiva si radica prevalentemente in configurazioni culturali e organizzative, diventa allora necessario interrogarsi su quali condizioni formative e istituzionali siano effettivamente in grado di incidere su tali dimensioni.

## Quale formazione per quale efficacia? Riflessioni e implicazioni<sup>1</sup>

DONATELLA POLIANDRI, BEBA MOLINARI, LETIZIA GIAMPIETRO

### 1. Approfondimenti sulla formazione

Discutere di formazione, indipendentemente dal contesto nel quale ci si colloca, è sempre un'operazione complessa. I processi di apprendimento professionale sono influenzati da una pluralità di variabili, spesso difficilmente isolabili e generalizzabili, il che rende particolarmente articolata non solo la progettazione degli interventi formativi, ma anche la loro valutazione, sia in fase *ex-ante* sia in fase *ex-post*.

Se la complessità caratterizza in modo trasversale i processi formativi in diversi ambiti di studio, essa assume un rilievo ancora maggiore quando la formazione è chiamata a incidere su dimensioni profonde della professionalità docente, come le convinzioni, gli atteggiamenti e il senso di efficacia.

Alla luce dei risultati discussi nel capitolo precedente, tale questione assume un rilievo ulteriore. L'assenza di un effetto diretto della formazione sull'autoefficacia percepita – evidenziata attraverso il modello di equazioni strutturali adottato – non esaurisce infatti il problema, ma sollecita una riflessione più ampia sulle caratteristiche, sui contenuti e sulle condizioni entro cui la formazione si realizza.

Il progetto *Prin Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all*, già presentato nel primo capitolo, si inserisce in questo orizzonte, indagando l'inclusione scolastica come processo complesso e multidimensionale, situato nelle pratiche quotidiane delle scuole. In questo capitolo vengono approfonditi gli aspetti legati alla formazione svolta dai docenti nell'ambito dell'inclusione, a partire dai dati raccolti nelle 15 scuole del Lazio coinvolte nello studio.

Sono, dunque, discusse le dieci domande direttamente riferite alla formazione, insieme ad altre variabili ad esse connesse. Alcuni quesiti sono stati formulati in forma chiusa, altri hanno previsto risposte aperte, consentendo ai docenti di esprimere in modo discorsivo la propria esperienza e il proprio giudizio. L'analisi

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione dei singoli contributi, Donatella Poliandri ha curato il Paragrafo 1, Beba Molinari i Paragrafi 2 e 3, Letizia Giampietro i Paragrafi 4 e 5. L'ordine delle autrici segue la sequenza dei paragrafi nel capitolo.

che segue integra, pertanto, strumenti quantitativi e qualitativi, con l'obiettivo di restituire un quadro articolato dello stato della formazione sull'inclusione.

Fermo restando che, come evidenziato nel capitolo precedente, non emerge una correlazione statisticamente significativa tra partecipazione alla formazione e livelli di autoefficacia percepita, l'esplorazione dell'andamento del fenomeno – anche a livello descrittivo e qualitativo – consente di delineare un quadro conoscitivo più ampio e di interrogarsi sulle caratteristiche effettive dei percorsi formativi realizzati.

## 2. Formarsi per includere? Ore, contenuti e soggetti formatori

Entriamo nel merito della formazione svolta dai docenti in riferimento all'inclusione scolastica. I docenti che hanno risposto al questionario sono in totale 198: solo un terzo ha dichiarato di aver partecipato a almeno un corso di formazione; tra questi, 67 docenti hanno seguito almeno un percorso nell'anno scolastico 2024-2025. Di essi, 35 dichiarano la frequentazione di un secondo corso e infine 20 docenti ne hanno svolto anche un terzo.

Quanto sarà di seguito presentato costituisce una fotografia del sottogruppo di docenti che hanno partecipato a almeno un corso di formazione sull'inclusione scolastica, al fine di evidenziare eventuali scostamenti rispetto al quadro generale dell'intero campione. Non è possibile individuare differenze statisticamente significative; l'obiettivo è piuttosto quello di delineare un quadro descrittivo utile a comprendere le caratteristiche di un ambito tanto dibattuto ed eterogeneo come quello della formazione scolastica.

L'età media di coloro che hanno svolto la formazione è di 52 anni, ossia un anno in più rispetto al campione totale. La distribuzione per ordine di scuola risulta la seguente: 30 docenti insegnano nella scuola secondaria di primo grado, 27 nella scuola primaria e 10 nell'infanzia.

Spostando l'attenzione sugli anni di servizio, 54 docenti hanno un contratto a tempo indeterminato, con un'anzianità media pari a 15 anni e mezzo. L'anzianità varia da un massimo di 40 anni a un minimo di 3 anni di servizio. I dati risultano molto simili a quelli del campione complessivo, con uno scostamento medio di circa un anno in meno.

Un elemento rilevante riguarda la permanenza nello stesso istituto scolastico: comprendere il livello di turnover è fondamentale per valutare se le competenze acquisite attraverso la formazione possano essere "capitalizzate" in modo sistematico all'interno della medesima scuola oppure se rischiano di tradursi in interventi episodici, non consolidati nel tempo. Gli insegnanti considerati per questo approfondimento, dichiarano una stabilità media di 8 anni nello stesso contesto scolastico, un arco temporale che può favorire la trasformazione di strumenti e pratiche in

consuetudini organizzative. Il dato appare ancora più significativo se si considera che solo 3 di loro dichiarano un turnover annuale.

Nel complesso, questi dati tratteggiano il profilo di un gruppo di docenti relativamente stabile nel proprio contesto professionale. La permanenza media di otto anni nello stesso istituto, unita alla bassa incidenza di turnover annuale, suggerisce che le competenze acquisite attraverso la formazione abbiano concrete possibilità di radicarsi nelle pratiche quotidiane della scuola, di essere condivise con i colleghi e di contribuire nel tempo alla costruzione di una cultura inclusiva d'istituto. La stabilità, in questa prospettiva, non è solo una variabile biografica, ma una condizione organizzativa che può fare la differenza tra una formazione vissuta come evento episodico e una formazione capace di incidere strutturalmente sull'agire professionale collettivo.

Va inoltre considerato che i docenti coinvolti nel progetto PRIN — e quindi nell'indagine — sono insegnanti che, con ogni probabilità, hanno già maturato una sensibilità particolare verso i temi dell'inclusione e che godono di un riconoscimento professionale all'interno delle proprie istituzioni scolastiche.

La durata media di un corso è pari a 69 ore; tuttavia, il dato è influenzato da alcuni picchi dovuti alla frequentazione di corsi specialistici di 500 ore; all'estremo opposto, si registrano percorsi di sole 4 ore, più assimilabili a seminari che a corsi strutturati. La moda statistica è però pari a 40 ore, rappresentando così la durata più ricorrente.

I corsi da 500 ore hanno riguardato il TFA e il sostegno, circostanza confermata in tutti i casi analizzati. I restanti percorsi hanno affrontato, invece, prevalentemente tematiche legate all'autismo, alla normativa vigente sul Piano Educativo Individualizzato (PEI) e alla definizione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), oltre alle metodologie didattiche innovative, che hanno suscitato particolare interesse.

Analizzando le risposte date al questionario dagli insegnanti che hanno frequentato più corsi, si osserva che i 35 che ne hanno svolto un secondo hanno effettuato mediamente 42 ore di formazione. Anche in questo gruppo sono presenti corsi da 500 ore; per questo motivo, ai fini interpretativi, è utile considerare la moda, pari a 20 ore. Tra i 20 docenti che hanno frequentato tre corsi nell'a.a. 2024-2025, la durata media scende a 18 ore; la moda è pari a 10 ore, con un minimo di 3 ore e un caso di 500 ore.

Una lettura trasversale dei dati mostra che i docenti che hanno frequentato due o più corsi tendono a orientarsi verso contenuti più specifici e operativi, con una maggiore attenzione alle nuove tecnologie, alle metodologie didattiche e alle tecniche comunicative. Al contrario, i corsi frequentati da chi ha partecipato a un solo percorso risultano più generalisti e meno specialistici.

Definito il quadro complessivo, è stato opportuno approfondire il sottogruppo degli insegnanti di sostegno. Essi sono 32, quindi poco meno della metà dei 67

docenti formati; tra questi, 10 sono funzione strumentale o ricoprono un incarico di responsabilità. L'età media è di 50 anni e 20 di loro hanno un contratto a tempo indeterminato.

Il dato più significativo riguarda l'anzianità di servizio: mediamente lavorano nella scuola da circa 10 anni e dichiarano una permanenza media di 5 anni nello stesso istituto, evidenziando un turnover più elevato rispetto al totale dei docenti formati.

Per quanto concerne il titolo di studio, il genere, l'ente promotore della formazione, l'ordine di scuola e il numero di ore frequentate, non emergono differenze sostanziali rispetto all'andamento generale. Anche le tematiche affrontate nei corsi risultano in linea con il quadro complessivo e saranno approfondite nel paragrafo successivo.

Tuttavia, il dato relativo al maggiore turnover degli insegnanti di sostegno introduce un elemento di riflessione non secondario: laddove la permanenza nello stesso istituto risulta più breve, la possibilità di consolidare nel tempo delle pratiche inclusive condivise e di stabilizzare gli apprendimenti professionali può risultare più fragile. La formazione – pur presente e talvolta intensiva – rischia di non tradursi automaticamente in trasformazioni strutturali delle pratiche, soprattutto se non accompagnata da condizioni organizzative che ne favoriscano la continuità e l'integrazione nel lavoro collegiale.

Emerge così un paradosso che, pur nella sua limitatezza campionaria, riflette un fenomeno ampiamente documentato a livello nazionale: gli insegnanti di sostegno – che rappresentano quasi la metà del sottogruppo dei docenti formati e che spesso hanno alle spalle percorsi formativi tra i più lunghi e specialistici, come il TFA da 500 ore – sono al tempo stesso quelli che mostrano il turnover più elevato. Una contraddizione ripetutamente segnalata: la formazione più intensa si concentra proprio nella figura professionale la cui presenza nella scuola è più discontinua, rendendo difficile trasformare la formazione individuale in una risorsa stabile e condivisa. Questo dato invita a riflettere non solo sulla quantità e sulla qualità della formazione erogata, ma sulle condizioni sistemiche entro cui essa si inserisce: senza stabilità degli organici e continuità delle figure professionali, anche gli investimenti formativi più significativi rischiano di disperdere il proprio effetto.

### 3. Voci dal campo

Entriamo nel merito degli argomenti affrontati attraverso un'analisi tematica di tipo qualitativo (Braun & Clarke, 2022), basata su una codifica induttiva delle ricorrenze emergenti nel corpus testuale. Tale procedura ha consentito di sintetizzare quanto dichiarato dai 67 docenti rispetto alla tipologia di corso frequentato,

individuando aree di senso condivise, ricorrenze semantiche e nuclei concettuali dominanti<sup>2</sup>.

Dall'analisi del corpus è emerso che i temi più ricorrenti riconducibili al concetto di inclusione scolastica riguardano l'inclusione digitale, la normativa vigente e la dimensione sociale ed emotiva dell'inclusione; in questa prospettiva, l'inclusione si configura non come ambito settoriale, ma come paradigma educativo trasversale che attraversa pratiche, strumenti e rappresentazioni professionali.

Le macro-categorie individuate sono sette: (1) inclusione come paradigma centrale (articolata in tre sottodimensioni); (2) Tecnologie didattiche e digitale inclusivo; (3) Formazione docente e professionalizzazione; (4) BES, DSA e neurodiversità (cinque sottodimensioni); (5) Normativa e governance inclusiva (quattro sottodimensioni); (6) Metodologie didattiche inclusive (quattro sottodimensioni); (7) Dimensione relazionale ed emotiva (due sottodimensioni).

Tabella 1 - Analisi tematica dei contenuti formativi sull'inclusione (primo corso)

<i>Macro-categoria</i>	<i>Codice</i>	<i>Descrizione analitica del codice</i>	<i>Evidenze / Indicatori testuali (dal corpus)</i>
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"

<sup>2</sup> L'analisi tematica qualitativa secondo Braum e Clarke (2022) è una tra le diverse forme di analisi qualitativa ad oggi in uso nell'ambito della ricerca. È finalizzata a interpretare un corpus con l'obiettivo di individuare i temi di significato maggiormente rilevanti all'interno del testo. Tali Temi sono un insieme di significati condivisi e più volte ripetuti all'interno della trascrizione.

<i>Macro-categoria</i>	<i>Codice</i>	<i>Descrizione analitica del codice</i>	<i>Evidenze / Indicatori testuali (dal corpus)</i>
	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”
	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”

<i>Macro-categoria</i>	<i>Codice</i>	<i>Descrizione analitica del codice</i>	<i>Evidenze / Indicatori testuali (dal corpus)</i>
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”
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”

L’area BES e neurodiversità si caratterizza per la centralità di specifici ambiti di approfondimento, tra cui i disturbi dell’apprendimento (DSA), il disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD), lo spettro autistico, la sordità e l’Analisi Applicata del Comportamento (ABA) etc. Quest’ultima viene richiamata come approccio evidence-based orientato al miglioramento della qualità della vita attraverso l’osservazione sistematica dei comportamenti

e l'utilizzo del rinforzo positivo, spesso affiancato al Trattamento Comportamentale Intensivo nei casi di autismo.

L'insieme di questi riferimenti evidenzia come le scelte formative dei docenti si collochino entro un orizzonte multidisciplinare che intreccia le neuroscienze, la pedagogia e psicologia, confermando una forte attenzione ai principi di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi educativi.

Per quanto riguarda l'area delle Tecnologie didattiche e del digitale inclusivo, oltre alle sottocategorie direttamente connesse alla didattica digitale, emerge un richiamo esplicito al *Piano Scuola 4.0*. Da qui derivano riferimenti allo *storytelling*, al *digital storytelling* e all'integrazione dell'intelligenza artificiale nei processi educativi, in una prospettiva che amplia il concetto di inclusione verso ambienti di apprendimento innovativi e flessibili.

L'area della formazione docente rimanda alla costruzione di un'identità professionale altamente specializzata, con particolare attenzione ai percorsi universitari abilitanti come il TFA per il sostegno — già emerso nell'analisi quantitativa in relazione ai corsi da 500 ore — nonché a master e corsi di specializzazione con impegno orario più contenuto.

Tra le macro-aree rientrano anche le tematiche legate alla normativa vigente, alla progettazione e alla governance inclusiva, dimensioni che sono fra loro fortemente interconnesse: la conoscenza del quadro normativo si configura come condizione preliminare per una progettazione educativa efficace, mentre la governance d'istituto richiede una programmazione coerente con i dispositivi legislativi. Emergono riferimenti ricorrenti al PEI, alla normativa BES, al Decreto Legislativo n. 62/2024, ai modelli ICF, ICD e WHODAS 2.0, nonché all'*Universal Design for Learning* (CAST, 2018).

Un ruolo significativo è occupato anche dalle metodologie didattiche attive e creative: il *cooperative learning*, il *tinkering*, il teatro, lo *storytelling* e il *digital storytelling*, la progettazione in ottica UDL. In questa macro-area si coglie una forte domanda di partecipazione e collaborazione, intesa come leva per il benessere scolastico complessivo.

Da una lettura trasversale emergono tre dimensioni interpretative principali.

La prima riguarda l'inclusione come competenza professionale: non solo con un principio etico, ma un insieme integrato di conoscenze, abilità didattiche, competenze digitali, capacità relazionali e padronanza normativa, funzionali all'esercizio efficace del ruolo docente.

La seconda dimensione è, invece, centrata sullo studente e sul progetto di vita. L'inclusione viene letta come processo orientato alla qualità della vita e all'accompagnamento nelle scelte formative e professionali, attraverso la continuità educativa e l'orientamento consapevole, come previsto dalla normativa recente.

La terza dimensione interpreta la scuola come ecosistema: un ambiente complesso e interdipendente in cui i docenti, le famiglie e gli stakeholder territoriali cooperano per costruire percorsi inclusivi condivisi.

In sintesi, la lettura trasversale delle macro-categorie riconduce l'insieme dei contenuti della formazione al concetto di inclusione scolastica intesa come paradigma dominante, attorno al quale si articolano ambiti specialistici, strumenti operativi e dimensioni relazionali (Figura 1).

Figura 6. Macro-categorie dei contenuti del primo corso di formazione indicato



Figura 7. Macro-categorie di contenuti emersi dalle considerazioni conclusive dei docenti



Per quanto riguarda, invece, l'analisi qualitativa della domanda conclusiva, nella quale si richiede di esprimere alcune considerazioni generali sull'inclusione scolastica, dall'esame del corpus delle risposte fornite dai docenti emerge un quadro articolato e composito. Su 67 docenti, 48 hanno espresso una riflessione, mentre 19 non hanno fornito alcuna risposta. Dall'analisi delle 48 risposte valide

si delineano sette macro-tematiche principali: 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 riguarda l’inclusione come diritto e valore fondativo del sistema scolastico. Tra i concetti più ricorrenti emergono le pari opportunità, la cittadinanza attiva e la consapevolezza che ciascuno possa trovarsi, in determinati contesti, in condizioni di fragilità; l’espressione “siamo tutti BES” sintetizza efficacemente questa visione. L’inclusione viene quindi interpretata come diritto universale e, al tempo stesso, come principio strutturante di una scuola contemporanea fondata su giustizia sociale, equità e democrazia.

La seconda tematica fa riferimento all’inclusione come processo relazionale e quotidiano. In questo gruppo l’attenzione si sposta maggiormente sullo studente e sull’esperienza concreta della vita scolastica: dal piano valoriale si passa a una dimensione operativa, nella quale l’inclusione si costruisce giorno per giorno attraverso l’ascolto autentico, la cura delle relazioni e l’attenzione al clima di classe. Le dimensioni ricorrenti sono i legami educativi, il benessere emotivo e la crescita reciproca, non solo degli studenti ma anche del gruppo dei pari e degli stessi docenti.

La terza tematica pone l’accento sul ruolo del docente di sostegno, ritenuto come figura centrale nel percorso di crescita dello studente, non soltanto sul piano delle competenze e delle conoscenze, ma anche nello sviluppo del benessere personale. In questa macro-dimensione emerge però una prima tensione critica: la presa in carico dell’alunno non dovrebbe ricadere esclusivamente sull’insegnante di sostegno, bensì sull’intero corpo docente e sul gruppo classe. Viene segnalato il rischio di delega al singolo docente, la scarsità di risorse e, in alcuni casi, persino l’impegno economico personale. L’inclusione viene così auspicata come processo collettivo, da costruire attraverso tappe condivise all’interno della comunità scolastica.

Le successive quattro macro-aree assumono un carattere più esplicitamente critico. La quarta tematica riguarda la difficoltà di realizzare un lavoro di squadra. Ricorre il richiamo alla necessità di coprogettazione e di rimodulazione delle lezioni in base ai bisogni degli studenti, in un’ottica di integrazione con il gruppo classe. Tuttavia, viene segnalata una persistente rigidità didattica e una scarsa collaborazione tra docenti curricolari e docenti di sostegno, spesso attribuita alla permanenza di una “logica del programma” che limita la flessibilità progettuale.

La quinta tematica affronta la questione della formazione, percepita come insufficiente e discontinua. Si evidenzia un numero limitato di ore formative e una discontinuità diffusa nei percorsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) sul sostegno. Ne deriva una forte richiesta di formazione più strutturata e di aggiornamento continuo, che spesso non trova adeguata risposta. Non si tratta soltanto di apprendere “come” insegnare, ma di acquisire strumenti metodologici concreti, tra i quali emerge in più occasioni la richiesta di formazione sull’Intelligenza Artificiale.

La penultima tematica riguarda gli ostacoli strutturali e burocratici. Viene segnalata una burocrazia eccessiva, percepita come espressione di rigidità normativa, insieme all'inadeguatezza di alcuni edifici scolastici. A tali difficoltà si sommano problemi logistici e una limitata cooperazione con enti esterni, elementi che ostacolano la realizzazione effettiva di pratiche inclusive.

Infine, l'ultima macro-tematica introduce una riflessione critica sul concetto stesso di inclusione. L'attenzione si sposta verso una prospettiva più ampia e sistemica, nella quale lo studente non è considerato esclusivamente in relazione alle proprie caratteristiche individuali, ma inserito in un contesto territoriale più esteso, che comprende associazioni sportive, tessuto economico, sviluppo sociale e culturale. L'inclusione viene così reinterpretata in chiave ecologica, come processo che coinvolge l'intero ecosistema educativo e sociale.

*Tabella 2 - Analisi tematica delle considerazioni conclusive sull'inclusione scolastica: sintesi delle categorie*

<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”

<i>Codice principale</i>	<i>Sottocodice</i>	<i>Descrizione del codice</i>	<i>Indicatori testuali / parole chiave</i>	<i>Esempi dal corpus</i>
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"
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"

<i>Codice principale</i>	<i>Sottocodice</i>	<i>Descrizione del codice</i>	<i>Indicatori testuali / parole chiave</i>	<i>Esempi dal corpus</i>
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”

#### 4. Tra riforme e realtà: la formazione inclusiva nel sistema italiano

Negli ultimi quindici anni la formazione per l’inclusione è divenuta uno degli assi portanti delle politiche scolastiche italiane. Se la stagione dell’integrazione aveva posto l’accento sull’inserimento dell’alunno con disabilità nel contesto ordinario e sull’accoglienza degli studenti stranieri come risposta a una fase in larga parte emergenziale, il paradigma inclusivo attuale assume una prospettiva sistemica: non è più lo studente a doversi adattare alla scuola, ma è l’organizzazione scolastica a strutturarsi per rispondere alla pluralità dei bisogni educativi. In questo cambiamento, la formazione del personale rappresenta la leva strategica attraverso cui i principi normativi possono tradursi in pratiche didattiche effettive e in una cultura professionale condivisa.

L’evoluzione legislativa del periodo 2015–2025 ha progressivamente rafforzato le disposizioni relative alla formazione dei docenti, intervenendo in modo parallelo su due ambiti – disabilità e multiculturalità – che, pur con traiettorie specifiche, hanno mostrato nel tempo significativi punti di convergenza. In entrambi i casi, si è trattato di superare una logica emergenziale e specialistica per approdare a una visione strutturale, fondata su competenze diffuse e su una responsabilità collegiale.

Il punto di partenza è rappresentato dalla Legge del 13 luglio 2015, n. 107, che ha posto le basi per una ridefinizione organica del sistema di istruzione e formazione, sancendo il carattere obbligatorio, permanente e strutturale della formazione in servizio.

In attuazione della delega contenuta in tale legge, il D.Lgs. n. 66/2017 ha rappresentato un punto di svolta nel riordino dell’inclusione scolastica per gli alunni con disabilità, rafforzando il principio di corresponsabilità tra i docenti curricolari e i docenti di sostegno, e ridefinendo il profilo professionale di questi ultimi attraverso la valorizzazione della specializzazione universitaria. Le modifiche introdotte dal D.Lgs n. 96/2019 hanno ulteriormente rafforzato il riferimento al modello bio-psico-sociale della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità*

e della Salute dell'Organizzazione mondiale di Sanità (ICF, WHO, 2001), ponendo in relazione dimensioni funzionali, ambientali e contestuali. In tale prospettiva, la formazione non è più concepita come un semplice aggiornamento tecnico, ma come lo sviluppo di competenze professionali complesse, capaci di integrare la progettazione didattica, la collaborazione interistituzionale e la riflessività.

Parallelamente, il *Piano Nazionale di Formazione dei Docenti*, avviato nel 2016 e rinnovato nei cicli successivi, ha individuato l'inclusione come priorità strategica e trasversale. Gli investimenti dedicati a BES, DSA, disabilità e studenti con background migratorio, l'attenzione alle competenze digitali inclusive, testimoniano la volontà di strutturare la formazione come componente permanente del profilo docente.

Un passaggio significativo verso la sistematizzazione delle competenze inclusive è stato compiuto con il Decreto ministeriale del 20 giugno 2021, n. 188, attuativo della Legge del 30 dicembre 2020, n. 178, che ha introdotto un obbligo formativo specifico per i docenti non specializzati, impegnati in classi con alunni con disabilità, attraverso percorsi di 25 ore, articolati tra la formazione teorica e le attività di sperimentazione didattica e ricerca-azione. Il provvedimento ha delineato un profilo di docente inclusivo come professionista riflessivo, competente nella progettazione secondo il modello bio-psico-sociale, nell'applicazione dei principi dell'Universal Design for Learning<sup>3</sup> (CAST, 2018).

Sul versante multiculturale, gli Orientamenti Interculturali del 2022 hanno aggiornato le precedenti linee guida, ampliando il fabbisogno formativo oltre la sola dimensione linguistica e investendo su aspetti etici, sociologici e relazionali. L'inclusione linguistica e culturale viene così integrata nel quadro più ampio delle competenze professionali richieste a tutti i docenti.

Il biennio 2024–2025 segna un'ulteriore accelerazione, seppur non priva di ambivalenze. Il Decreto legislativo del 3 maggio 2024, n. 62 introduce il concetto di "progetto di vita" come perno dell'azione educativa. L'articolo 32 istituisce un sistema organico di formazione integrata per tutti i soggetti coinvolti nei processi di valutazione e progettazione, superando la frammentazione tra l'ambito scolastico, e quelli sanitario e sociale. I decreti attuativi del 2025, tra cui il Decreto ministeriale del 14 gennaio 2025, n. 30, rendono operativa questa impostazione, configurando la formazione come un dispositivo sistemico di integrazione tra servizi.

Contestualmente, il Decreto-legge n. 71 del 31 maggio 2024 e i successivi decreti attuativi del 2025 hanno introdotto misure straordinarie per ampliare l'accesso

<sup>3</sup> La Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL) è un framework educativo sviluppato da Center for Applied Special Technology, fondato su evidenze scientifiche relative ai processi cognitivi e di apprendimento. Il suo obiettivo è fornire indicazioni concrete e trasferibili a qualsiasi contesto formativo, al fine di garantire a tutti gli studenti — indipendentemente dall'età, dal background o dalle caratteristiche individuali — un accesso equo a esperienze di apprendimento significative e stimolanti, promuovendo così lo sviluppo di competenze di autonomia, riflessione critica e agency personale.

alla specializzazione sul sostegno e rispondere alla cronica carenza di personale qualificato, prevedendo, tra l'altro, percorsi formativi dedicati ai docenti con un'esperienza triennale (art. 6) e per il riconoscimento di titoli conseguiti all'estero (art. 7)<sup>4</sup>. Le risorse del PNRR, in particolare nell'ambito di Scuola 4.0 e dei percorsi di contrasto alla dispersione, hanno agito come un catalizzatore economico di queste riforme, finanziando massicciamente la formazione interna alle scuole, ma senza garantirne la coerenza con un disegno pedagogico unitario.

Nel complesso, l'evoluzione normativa tra il 2015 e il 2025 disegna un profilo di docente inclusivo sempre più articolato – non soltanto esperto di progettazione didattica personalizzata, ma professionista capace di operare in équipe multidisciplinari –, ma lo fa in un quadro segnato da spinte contraddittorie<sup>5</sup>, dove l'urgenza di coprire i posti rischia di indebolire proprio quelle competenze diffuse che si vorrebbero promuovere (Bocci, 2024).

Tuttavia, a fronte di un impianto normativo avanzato, la letteratura degli ultimi anni ha evidenziato persistenti criticità nella formazione del docente inclusivo. Bocci et al. (2021) individuano tre nodi problematici nel sistema formativo italiano: la crescente separazione tra i docenti curricolari e gli specializzati<sup>6</sup>; la tendenza a considerare l'inclusione come "area a sé stante", oggetto di una logica sommativa di CFU piuttosto che una dimensione trasversale; la prevalenza di discipline psicologiche e cliniche rispetto a quelle pedagogiche, con il rischio di una medicalizzazione della disabilità.

La formazione iniziale dei docenti curricolari continua, inoltre, a dipendere in larga misura dall'offerta dei singoli atenei. Ricerche recenti confermano che non tutti i percorsi universitari integrano in modo strutturale insegnamenti di pedagogia speciale e didattica inclusiva. L'obbligatorietà formale non si traduce così in una preparazione uniforme, alimentando disomogeneità territoriali e qualitative (Menichetti et al., 2025)

<sup>4</sup> I percorsi formativi previsti – di durata ridotta (40 CFU per chi ha già esperienza sul campo, 48 per chi proviene da percorsi esteri) e fruibili in modalità prevalentemente telematica – si discostano significativamente dall'impianto strutturato del TFA universitario, sollevando più di una perplessità circa la qualità e la profondità della preparazione.

<sup>5</sup> Cfr. Documento della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) in riferimento alle decisioni assunte con il Decreto-legge n.71 del 31 maggio 2024: No alle scorciatoie. Sì a una formazione di qualità del docente specializzato sul sostegno! <https://s-sipes.it/no-alle-scorciatoie-si-a-una-formazione-di-qualita-del-docente-specializzato-sul-sostegno-documento-sipes-in-riferimento-alle-decisioni-assunte-con-il-recente-decreto-legge-n-71-del-31-maggio-2024/>

<sup>6</sup> La formazione dell'insegnante specializzato per il sostegno è un percorso abilitante di livello universitario che prepara i docenti a supportare gli studenti con disabilità all'interno della classe. Il corso fornisce competenze teoriche e pratiche in ambito pedagogico, psicologico e didattico, con particolare attenzione ai bisogni educativi speciali e alle strategie di inclusione scolastica. Il percorso comprende sia attività accademiche – tra cui insegnamenti disciplinari, laboratori e tirocini – sia esperienze dirette sul campo, svolte in contesti scolastici reali. Per un *excursus* storico sulla formazione dell'insegnante di sostegno cfr. Ciambrone (2024).

Questo squilibrio rafforza il “paradosso della formazione al sostegno”: pur proclamando la corresponsabilità, il sistema concentra la formazione di determinate competenze nella figura specialistica, favorendo così dinamiche di delega (Ianes, 2015; Ianes et al., 2020). Cottini (2017) sottolinea come la differenziazione dei percorsi formativi rischi di consolidare “due ruoli” distinti piuttosto che una “comunità professionale inclusiva”.

Pur muovendo da un’intenzione legittima, le disposizioni introdotte dal Decreto legge n. 71/2024 e dai successivi decreti attuativi del 2025 rischiano paradossalmente di acuire questo solco, prevedendo canali formativi “paralleli” e abbreviati che finiscono per ri-legittimare una figura di sostegno separata, formata con standard diversi e, di fatto, “specializzata” in modo contingente (Bocci, 2024). Questa frammentazione dei ruoli, lungi dall’essere un effetto collaterale, finisce per consolidare una cultura professionale in cui l’inclusione non si configura come un progetto condiviso dell’intera comunità scolastica — rendendo ancora più urgente una formazione realmente orientata alla corresponsabilità.

Anche la formazione in servizio dei docenti, pur unanimemente riconosciuta come un elemento centrale per lo sviluppo professionale e per il miglioramento della qualità dell’insegnamento, presenta alcuni limiti significativi. Come osservano Dodman et al. (2025), non è sufficiente la semplice partecipazione a corsi o il mero completamento di un monte ore formativo: è fondamentale che i percorsi siano progettati strategicamente per favorire trasformazioni concrete nelle pratiche didattiche, incidere sulla cultura professionale della scuola e rafforzare la collaborazione tra colleghi. Interventi episodici o frammentari, privi di strumenti per valutarne l’impatto e scarsamente integrati con le linee guida della leadership scolastica, rischiano di produrre cambiamenti solo superficiali, senza attecchire in modo stabile sulla professionalità docente. Il rischio si acuisce quando gli interventi formativi sono brevi e decontestualizzati: in tali casi, non solo si producono mutamenti effimeri nelle pratiche didattiche, ma si fatica a consolidare competenze realmente efficaci, specialmente in un’ottica di piena inclusione. D’altronde la letteratura sulla leadership per l’inclusione ha messo in luce come il dirigente scolastico svolga una funzione attiva nel promuovere una cultura condivisa di accoglienza e personalizzazione, definendo priorità, allocando risorse e modellando le aspettative dell’intera comunità educante (Ainscow e Sandill, 2010). In questa direzione, come sottolinea Fullan (2011), guidare il cambiamento significa creare le condizioni organizzative e culturali affinché l’apprendimento degli insegnanti diventi pratica quotidiana e condivisa, radicata nel progetto dell’istituto. Senza tali condizioni, anche le iniziative più ambiziose rischiano di restare esperienze isolate, incapaci di generare quella trasformazione sistemica che una scuola autenticamente inclusiva richiede.

## 5. Le tensioni sistemiche della formazione inclusiva

Il percorso di analisi condotto in questo capitolo restituisce un'immagine complessa e in parte paradossale della formazione dei docenti italiani in materia di inclusione scolastica. Questa complessità aiuta a comprendere anche un dato emerso con forza nel capitolo precedente: l'assenza di un effetto diretto della formazione sull'autoefficacia percepita non rappresenta un'anomalia statistica, ma il possibile esito di tensioni strutturali che attraversano l'intero sistema formativo. Da un lato, emerge un quadro normativo tra i più avanzati a livello internazionale, frutto di un'evoluzione legislativa che, nell'arco di un decennio, ha progressivamente rafforzato il principio di corresponsabilità educativa, introdotto dispositivi formativi obbligatori e allargato lo sguardo dall'integrazione al progetto di vita. Dall'altro, i dati empirici raccolti e le voci dei docenti che emergono dall'indagine, pur in numero ridotto, restituiscono una realtà più sfumata, in cui l'impianto formale fatica a tradursi in prassi consolidate e in competenze diffuse.

Il primo nodo critico riguarda la frammentazione dell'offerta formativa, resa ancora più problematica da una partecipazione complessivamente limitata (67 docenti su 198). A ciò si aggiunge l'estrema variabilità della qualità, della durata e della continuità dei percorsi. Accanto a esperienze di specializzazione intensa si collocano interventi brevi e residuali, che difficilmente possono incidere in modo strutturale sulle pratiche didattiche e sulla cultura professionale dei docenti. Il rischio è che la formazione, da dispositivo strategico di cambiamento, si riduca a adempimento burocratico, incapace di generare quelle trasformazioni profonde che pure il quadro normativo auspicava. In tale configurazione, è comprensibile che la partecipazione a uno o più corsi – soprattutto se brevi, discontinui o decontestualizzati – non produca trasformazioni profonde nel senso di efficacia professionale dei docenti. L'autoefficacia, come mostrato nel Capitolo 4, sembra radicarsi in dinamiche più stabili e integrate rispetto alla semplice frequenza formativa.

La seconda questione, strettamente connessa alla prima, riguarda la persistenza di una logica binaria tra i docenti curricolari e quelli di sostegno (Ianes et al., 2020). Nonostante i principi di corresponsabilità e collegialità siano ormai acquisiti sul piano formale, le pratiche quotidiane e le stesse architetture formative continuano a riprodurre una separazione di ruoli e competenze. Il paradosso è evidente: più si investe sulla specializzazione del docente di sostegno, più si rischia di delegare l'intera responsabilità dell'inclusione, sollevando implicitamente i colleghi curricolari da un coinvolgimento attivo e paritario. Si consolida così una sorta di "doppio binario" formativo che, lungi dal favorire l'integrazione delle competenze, finisce per legittimare dinamiche di delega e deresponsabilizzazione.

Un terzo elemento di riflessione concerne il contenuto stesso della formazione. L'analisi delle tematiche affrontate nei corsi rivela una polarizzazione tra due estremi: da un lato, l'approfondimento clinico-diagnostico (autismo, DSA, ADHD,

metodologie ABA etc.), che rischia di medicalizzare la disabilità (Bocci et al., 2021) e concentrare l'attenzione sul deficit piuttosto che sul contesto; dall'altro, l'enfasi sugli aspetti normativi e burocratici (PEI, ICF, decreti etc.) sembra rispondere a un'esigenza di adempimento e non sempre si traduce nell'acquisizione di una effettiva capacità progettuale e di intervento. Meno presente, o almeno meno riconosciuta dai docenti stessi, sembra essere una formazione che integri in modo organico la dimensione metodologico-didattica, quella relazionale e quella organizzativa, in una prospettiva sistemica. In assenza di un'integrazione sistemica tra dimensione metodologica, relazionale e organizzativa, la formazione rischia di rimanere settoriale e frammentata, senza incidere su quella convinzione regolativa che sostiene l'azione professionale e che è possibile identificare come il nucleo dell'autoefficacia inclusiva.

Un quarto elemento di criticità riguarda la quasi totale assenza, nei percorsi formativi dichiarati dal campione, di tematiche legate all'intercultura e all'integrazione degli alunni con background migratorio. Questo silenzio appare tanto più significativo se si considera che le scuole coinvolte nell'indagine sono state selezionate anche in ragione dell'elevata presenza di studenti con cittadinanza non italiana. Ci si trova di fronte a un ulteriore paradosso: proprio nei contesti scolastici in cui la pluralità culturale e linguistica rappresenta un tratto strutturale e quotidiano, la formazione dei docenti sembra ignorare in larga parte questa dimensione. Il rischio è che l'intercultura continui a essere percepita come un'emergenza o una questione specialistica, piuttosto che come una lente attraverso cui rileggere l'intera azione educativa, come invece sollecitano gli Orientamenti Interculturali 2022.

Particolarmente significative, in questo senso, sono le voci dei docenti emerse dall'analisi qualitativa. Esse testimoniano una consapevolezza diffusa del valore dell'inclusione come principio fondante e come diritto, ma anche una frustrazione crescente di fronte agli ostacoli strutturali e organizzativi che ne impediscono la piena realizzazione. La mancanza di tempo per la coprogettazione, la rigidità dei programmi, l'inadeguatezza degli spazi, la burocrazia eccessiva, la scarsa collaborazione con i servizi territoriali: sono questi i veri nodi con cui i docenti si confrontano quotidianamente e su cui la formazione, così come oggi è prevalentemente concepita, sembra incidere solo marginalmente.

Emergono, tuttavia, anche i segnali di una domanda formativa più matura e consapevole. L'interesse per *l'Universal Design for Learning* (Cast, 2018), per le metodologie attive e laboratoriali, per l'uso delle tecnologie in ottica inclusiva, per la dimensione relazionale ed emotiva dell'apprendimento, per il progetto di vita come orizzonte oltre la scuola – tutto questo disegna il profilo di un docente che non chiede semplicemente “ricette” o adempimenti, ma strumenti concettuali e operativi per abitare la complessità in una prospettiva di equità e giustizia sociale.

Se l'autoefficacia inclusiva si configura, come emerso nel Capitolo 4, come una convinzione radicata in orientamenti culturali, condizioni organizzative e posture professionali, allora la formazione può incidere su di essa solo quando diventa un

processo trasformativo e condiviso, non un evento episodico. La questione non è dunque quanta formazione venga erogata, ma quale formazione sia in grado di generare cambiamenti strutturali nelle pratiche e nelle rappresentazioni professionali. È in questa tensione – tra quantità e qualità, tra obbligo formale e trasformazione culturale – che si gioca la possibilità di connettere realmente la formazione con l'efficacia.



# Conclusioni

## Dall'autoefficacia alle condizioni dell'azione inclusiva<sup>1</sup>

DONATELLA POLIANDRI, LETIZIA GIAMPIETRO

### 1. Quattro esiti che contano

I risultati di questo studio non producono soltanto conferme o smentite di ipotesi, ma invitano a ridefinire il modo in cui pensiamo l'autoefficacia inclusiva. Se l'autoefficacia è una convinzione regolativa che orienta l'azione e ne sostiene la perseveranza (Bandura, 1997), allora il punto non è semplicemente individuare fattori "predittivi", ma comprendere quali configurazioni professionali rendano credibile e sostenibile l'agire inclusivo. La multidimensionalità del costrutto, articolata nelle dimensioni didattica e gestionale, si rivela decisiva, coerentemente con la letteratura che ha sviluppato strumenti specifici per misurare l'autoefficacia degli insegnanti nei contesti inclusivi (Sharma et al., 2012; Sharma et al., 2018). I dati mostrano che le due componenti dell'autoefficacia non rispondono alle stesse leve: la prima è saldamente ancorata alle convinzioni pedagogiche e alla sostenibilità emotiva; la seconda risulta più sensibile alla percezione di supporto organizzativo e, in parte, all'esperienza maturata.

Nel complesso, l'analisi empirica mette in luce quattro risultati principali che meritano di essere discussi: il ruolo centrale degli atteggiamenti verso l'inclusione nella strutturazione dell'autoefficacia, l'assenza di un effetto diretto della partecipazione alla formazione, il contributo selettivo dell'esperienza professionale e la mancata evidenza di un effetto mediato della formazione attraverso gli atteggiamenti.

Il primo esito riguarda la robusta associazione tra gli atteggiamenti verso l'inclusione e l'autoefficacia, ma ciò che emerge non è un semplice legame lineare: le configurazioni attitudinali funzionano come una struttura interpretativa dell'agire professionale. Le credenze e i valori pro-inclusione, insieme alla percezione della sostenibilità emotiva e al supporto organizzativo, contribuiscono a definire ciò che l'insegnante considera possibile fare, legittimo progettare e realistico sostenere nel tempo (de Boer, et al., 2011). La dimensione didattica dell'autoefficacia risulta,

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione dei singoli contributi, Donatella Poliandri ha curato i Paragrafi 1, 2, e 5, Letizia Giampietro i Paragrafi 3 e 4. L'ordine delle autrici segue la sequenza dei paragrafi nel capitolo.

quindi, particolarmente sensibile alla coerenza tra l'orientamento pedagogico e la pratica progettuale: sentirsi capaci di adottare strategie inclusive implica non solo la padronanza tecnica, ma anche l'adesione a un'idea di didattica flessibile, differenziata e orientata alla personalizzazione (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian, 2015; Cottini, 2017; CAST, 2018). In questa prospettiva, l'autoefficacia didattica si configura come l'espressione di una postura professionale che integra convinzioni, competenze e intenzionalità progettuale. La dimensione gestionale, invece, appare maggiormente legata alla percezione del supporto istituzionale e delle risorse. La gestione del comportamento non emerge, dunque, solo come una questione di abilità individuale, ma anche di contesto organizzativo: quando il docente percepisce il sostegno e la condivisione, nonché la presenza di condizioni operative adeguate, la convinzione di poter governare situazioni complesse risulta rafforzata (Collie et al., 2012).

Per quanto riguarda l'assenza di un effetto diretto e mediato della formazione sull'autoefficacia, a nostro avviso, questo non va interpretato come una negazione del valore della formazione, ma come un elemento che invita a ridefinire il problema. Dato che l'autoefficacia è una convinzione regolativa, non è sorprendente che essa non si modifichi automaticamente attraverso la sola partecipazione a corsi. È stato necessario, quindi, considerare la configurazione concreta dei percorsi formativi rilevati attraverso il nostro studio. Infatti, la partecipazione alla formazione ha riguardato solo una parte del campione complessivo dei docenti che hanno partecipato all'indagine, e i percorsi attuati sono risultati fortemente eterogenei per durata, contenuti e continuità: accanto a esperienze altamente strutturate, come il TFA da 500 ore, si collocano corsi di poche ore, spesso focalizzati su aspetti normativi o clinico-diagnostici; addirittura, nei percorsi multipli si osserva una progressiva riduzione dell'impegno orario medio, con prevalenza di interventi brevi e specialistici. Inoltre, la formazione appare prevalentemente gestita a livello di istituto o attraverso enti esterni accreditati, con una limitata regia sistemica e una scarsa integrazione in una strategia organica di sviluppo professionale a livello regionale. Il dato sul maggiore turnover dei docenti di sostegno introduce un ulteriore elemento di fragilità: anche laddove la formazione sia intensa, la continuità organizzativa può risultare compromessa.

In questo quadro, la variabile "partecipazione alla formazione" finisce per aggregare esperienze molto diverse tra loro, non sempre integrate nella pratica quotidiana né inserite in una comunità professionale stabile. Non sorprende, dunque, che la semplice frequenza non si traduca automaticamente in un rafforzamento delle convinzioni di efficacia. Come abbiamo già sottolineato, la questione non è se la formazione sia utile, ma a quali condizioni essa riesca a incidere sulle dimensioni regolative dell'azione.

Un ulteriore elemento di riflessione emerso dai dati è il contributo selettivo dell'esperienza professionale che conferma la distinzione tra le due dimensioni

dell'autoefficacia. Gli anni di servizio rafforzano la percezione di controllo sulle dinamiche comportamentali, ma non incidono significativamente sulla dimensione della didattica inclusiva: la gestione si consolida attraverso la ripetizione e la sedimentazione delle pratiche. L'esperienza sembra, quindi, consolidare soprattutto le competenze regolative, ossia la capacità di leggere le dinamiche di classe, anticipare le situazioni critiche e modulare l'intervento educativo. Tuttavia, l'inclusione didattica richiede un lavoro ulteriore: la progettazione intenzionale, l'adattamento metodologico, la costruzione di ambienti di apprendimento flessibili e accessibili. Tali competenze non derivano automaticamente dal tempo di servizio, ma implicano un apprendimento professionale orientato e riflessivo. La distinzione tra "gestire" e "includere" emerge qui con chiarezza: la prima dimensione può sedimentarsi con l'esperienza; la seconda richiede condizioni formative e culturali specifiche. L'assenza di mediazione attraverso gli atteggiamenti suggerisce anche come le convinzioni inclusive costituiscano delle strutture relativamente stabili. In termini banduriani, esse si trasformano soprattutto quando l'esperienza professionale produce reali esperienze di padronanza e quando il contesto offre riconoscimento, modellamento e sostegno. In questo quadro, la costruzione delle convinzioni professionali appare profondamente intrecciata ai processi identitari e alle condizioni di esercizio della professione docente (Flores & Day, 2006; Kelchtermans, 2009). In mancanza di tali condizioni, la formazione rischia di restare sovrapposta alla pratica, senza modificarne la struttura regolativa.

## 2. Cosa cambia nel quadro teorico: dalla "leva formativa" alla "configurazione professionale"

I risultati discussi nel paragrafo precedente non si limitano a chiarire il peso relativo delle variabili considerate, ma suggeriscono uno spostamento interpretativo nel modo di concepire l'autoefficacia inclusiva degli insegnanti. Più che come l'esito diretto di singoli fattori – quali la partecipazione a percorsi formativi o l'anzianità di servizio – l'autoefficacia appare come una configurazione professionale emergente che prende forma nell'interazione tra le diverse dimensioni dell'esperienza docente. Questa interpretazione è coerente con l'impostazione teorica presentata nei capitoli precedenti. Nella prospettiva socio-cognitiva di Bandura (1997), l'autoefficacia non è una semplice percezione di competenza, ma una convinzione regolativa che orienta l'azione professionale e si sviluppa attraverso l'interazione tra le esperienze individuali e i contesti di pratica. Nel campo educativo, questo costrutto è stato ulteriormente sviluppato dalla letteratura sulla *teacher efficacy*, che ha evidenziato il ruolo delle credenze di efficacia nel sostenere l'impegno professionale, la resilienza e la capacità di affrontare contesti di insegnamento complessi (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). In questa prospettiva, le credenze di efficacia non derivano

automaticamente dall'acquisizione di conoscenze o dalla partecipazione a percorsi formativi, ma si consolidano attraverso esperienze situate di azione e attraverso il modo in cui gli insegnanti interpretano le condizioni entro cui tali azioni diventano possibili. Alla luce dei risultati dell'indagine, questa configurazione sembra strutturarsi nell'interazione tra almeno tre dimensioni principali: le convinzioni pedagogiche e i valori professionali degli insegnanti, le condizioni organizzative del lavoro docente e la sostenibilità emotiva dell'impegno educativo.

La prima dimensione riguarda il ruolo delle convinzioni professionali. I risultati mostrano come gli atteggiamenti verso l'inclusione costituiscano uno degli elementi più fortemente associati alla percezione di autoefficacia. Questo dato è coerente con una lunga tradizione di studi che ha evidenziato come le credenze degli insegnanti orientino in modo significativo le loro pratiche didattiche e la percezione delle proprie capacità di intervento (fra gli altri: Klassen & Tze, 2014). L'adesione a una visione inclusiva dell'educazione non rappresenta soltanto un orientamento valoriale, ma contribuisce a definire ciò che il docente ritiene concretamente possibile progettare e realizzare nel contesto della classe. L'autoefficacia inclusiva appare così profondamente intrecciata con l'idea di didattica che gli insegnanti costruiscono nel corso della loro traiettoria professionale. Tale visione è in linea con gli approcci pedagogici che interpretano l'inclusione come una trasformazione delle pratiche didattiche e non come un adattamento marginale rivolto a specifiche categorie di studenti (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian, 2015; Cottini, 2017). Come abbiamo visto, questa prospettiva richiama la concezione dell'inclusione come trasformazione sistemica dei contesti educativi, nella quale il cambiamento delle pratiche didattiche non dipende esclusivamente dalle competenze individuali degli insegnanti, ma dalla capacità delle scuole di ripensare le proprie culture, politiche e pratiche organizzative (Booth & Ainscow, 2011). In questo senso, l'autoefficacia inclusiva non può essere ridotta a una dimensione psicologica individuale, ma va interpretata come una convinzione professionale che si sviluppa all'interno di specifiche configurazioni culturali e istituzionali. Come sottolineato dalla letteratura sull'educazione inclusiva, la costruzione di ambienti di apprendimento realmente accessibili e partecipativi richiede infatti un cambiamento nelle rappresentazioni pedagogiche dell'insegnamento e dell'apprendimento che coinvolge l'intera comunità educativa (Ainscow, 2015; UNESCO, 2020). Nel caso italiano, questo orientamento si è sviluppato attraverso un lungo percorso di evoluzione del modello di integrazione scolastica verso una prospettiva più ampia di inclusione che coinvolge l'intera organizzazione della scuola e non soltanto gli interventi rivolti agli alunni con disabilità (Ianes et al., 2020).

La seconda dimensione riguarda il contesto organizzativo. I risultati mostrano che la percezione di supporto istituzionale e di risorse disponibili assume un ruolo particolarmente rilevante nella dimensione gestionale dell'autoefficacia. Questo elemento richiama una prospettiva sistemica sull'inclusione scolastica, ampiamente

sviluppata nella letteratura internazionale, secondo cui la qualità dei processi inclusivi dipende in larga misura dalle culture organizzative e dalle condizioni istituzionali che caratterizzano le scuole (Ainscow & Sandill, 2010; Booth & Ainscow, 2011). L'inclusione non è quindi soltanto una questione di competenze individuali, ma un processo che si radica nella capacità delle organizzazioni scolastiche di costruire contesti collaborativi, risorse condivise e forme di leadership orientate all'equità (Ainscow, 2015). Numerosi studi hanno evidenziato come il senso di efficacia degli insegnanti sia strettamente connesso al clima organizzativo delle scuole, alla qualità delle relazioni professionali e alla presenza di pratiche collaborative stabili (Collie et al., 2012). In particolare, la letteratura sull'efficacia collettiva ha mostrato come la fiducia condivisa nella capacità del gruppo docente di affrontare le sfide educative rappresenti un fattore chiave per il miglioramento delle pratiche didattiche e dei risultati degli studenti (Goddard et al., 2004). In questa prospettiva, l'autoefficacia individuale e l'efficacia collettiva non costituiscono dimensioni separate, ma componenti interdipendenti di un medesimo sistema professionale. Questa lettura trova riscontro anche nelle prospettive teoriche che interpretano il lavoro docente come un sistema dinamico di richieste e risorse, introdotte nel Capitolo 1 di questo volume. Il modello Job Demands–Resources (Bakker & Demerouti, 2007) suggerisce, infatti, che il senso di efficacia professionale emerge dall'equilibrio tra le richieste del lavoro educativo e le risorse disponibili nel contesto organizzativo, tra cui il supporto dei colleghi, la leadership scolastica, le opportunità di collaborazione e le condizioni di lavoro percepite come sostenibili. L'autoefficacia non dipende, quindi, esclusivamente dalle competenze individuali, ma dall'interazione tra tali competenze e le condizioni istituzionali che ne rendono possibile l'esercizio.

La terza dimensione riguarda la sostenibilità emotiva del lavoro docente. L'inclusione, in quanto pratica che richiede un costante lavoro di adattamento, collaborazione e gestione della complessità, implica anche un rilevante investimento emotivo. La letteratura ha più volte sottolineato come l'insegnamento sia una pratica profondamente relazionale e affettivamente impegnativa, nella quale le emozioni svolgono un ruolo centrale nel sostenere – o nel limitare – l'impegno professionale degli insegnanti (Hargreaves, 1998; Kelchtermans, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Quando gli insegnanti percepiscono di poter affrontare le sfide educative all'interno di contesti collaborativi e supportivi, il lavoro emotivo può trasformarsi in una risorsa per lo sviluppo professionale. Al contrario, in condizioni di isolamento o di scarso supporto organizzativo, tale impegno può tradursi in una riduzione della fiducia nelle proprie capacità di intervento. Il rafforzamento dell'autoefficacia appare strettamente connesso alla possibilità di partecipare a comunità professionali di apprendimento, nelle quali la riflessione sulle pratiche didattiche diventa un processo condiviso (Stoll & Louis, 2007; Vescio et al., 2008). In questo senso, lo sviluppo dell'autoefficacia può essere interpretato anche come parte del capitale professionale degli insegnanti, che si costruisce attraverso relazioni collaborative,

apprendimento condiviso e condizioni organizzative favorevoli allo sviluppo della professionalità docente (Hargreaves & Fullan, 2012).

Considerate congiuntamente, queste tre dimensioni suggeriscono che l'autoefficacia inclusiva non sia adeguatamente spiegabile attraverso modelli lineari basati sull'effetto diretto di singole variabili; piuttosto rappresenta l'esito di una costruzione situata che prende forma nell'ecologia professionale in cui gli insegnanti operano (Bronfenbrenner, 1979).

Questo spostamento teorico comporta anche una revisione del modo in cui viene generalmente interpretato il ruolo della formazione degli insegnanti. Essa, infatti, non può essere concepita come un intervento isolato (come invece emerge dai dati che abbiamo descritto nel Capitolo 5), ma deve essere inserita in un sistema di condizioni organizzative e culturali che rendano possibile la trasformazione delle pratiche didattiche. Come sottolineato dalla letteratura sul cambiamento educativo, l'apprendimento professionale degli insegnanti produce effetti duraturi soprattutto quando si sviluppa all'interno di contesti scolastici capaci di sostenere processi di riflessione (Fullan, 2011), collaborazione (Guskey, 2002) e sperimentazione condivisa (Darling-Hammond et al., 2017).

In altri termini, il rafforzamento dell'autoefficacia inclusiva non dipende soltanto da ciò che gli insegnanti apprendono nei contesti formativi, ma anche dalle opportunità di sperimentare, condividere e consolidare tali apprendimenti all'interno della comunità professionale della scuola.

### 3. Ripensare la formazione: verso le condizioni dell'efficacia

L'assenza di un effetto diretto sull'autoefficacia della partecipazione ai corsi di formazione, così come emersa nei modelli di equazioni strutturali, sottolinea la complessità di una tale relazione. La formazione opera infatti attraverso meccanismi situati, capaci di raggiungere le dimensioni più profonde della professionalità docente (Woodcock & Hardy, 2023). Risulta quindi ancora più importante comprendere a quali condizioni la formazione può realmente sostenere lo sviluppo dell'autoefficacia inclusiva dei docenti.

Come abbiamo visto nel capitolo 2, la letteratura converge nell'indicare che gli effetti della formazione sulla percezione di autoefficacia sono mediati dalla qualità dell'esperienza professionale, dal sostegno organizzativo, dalla possibilità di sperimentarsi in contesti protetti e di ricevere feedback mirati (Sharma et al., 2023; Filosofi et al., 2025). Ciò che fa la differenza nella formazione è la capacità di attivare le fonti dell'autoefficacia individuate da Bandura (1997), ovvero le esperienze di padronanza, le esperienze vicarie, la persuasione sociale e la regolazione emotiva.

Coerentemente con questa prospettiva, Hargreaves e Fullan (2012) evidenziano che il capitale professionale dei docenti non si esaurisce nel capitale umano – le competenze individuali – ma richiede l'integrazione con il capitale sociale – la qualità delle relazioni e della collaborazione – e con il capitale decisionale – l'autonomia e la responsabilità nell'esercizio del giudizio professionale. Accrescere le conoscenze dei singoli non basta se non si agisce sulle condizioni organizzative che permettono di metterle in pratica.

Alla luce dei dati, emerge quindi una prima indicazione interpretativa: l'efficacia formativa appare come una proprietà emergente di un ecosistema professionale più ampio, piuttosto che come l'esito diretto di un singolo intervento formativo. In questo ecosistema dovrebbero realizzarsi alcune condizioni che la letteratura internazionale ha progressivamente messo in evidenza.

La prima condizione riguarda il carattere situato della formazione. I percorsi che mostrano maggiore associazione con l'autoefficacia sono quelli radicati nei contesti reali di insegnamento, come i laboratori su casi concreti la co-progettazione, l'osservazione reciproca e la sperimentazione accompagnata (Ferri et al., 2025). In questo senso i laboratori, le esperienze di ricerca-azione, le attività di team teaching e di osservazione tra pari vanno in questa direzione (Filosofi et al., 2025; Ghedin & Aquario, 2023). Tali approcci risultano coerenti con l'idea che l'inclusione non si apprenda come una tecnica aggiuntiva, ma come un processo di ristrutturazione dell'insegnamento ordinario, capace di ampliare le opportunità di partecipazione per tutti gli studenti (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Una seconda condizione riguarda le opportunità di riflessività consentite dalla formazione. Come evidenziato da Damiani e Gomez Paloma (2020), gli atteggiamenti e le convinzioni profonde – che i nostri dati mostrano centrali per l'autoefficacia – rappresentano la componente più resistente al cambiamento e richiedono esperienze formative capaci di coinvolgere direttamente il docente e di sollecitarne la riflessione critica. In questa prospettiva la formazione dovrebbe prevedere dispositivi in grado di attivare processi metacognitivi, far emergere le rappresentazioni implicite e sostenere la costruzione di un'identità professionale inclusiva (Kelchtermans, 2009). La supervisione, il mentoring e l'analisi condivisa delle pratiche – richiamati anche dalle voci dei docenti nel capitolo 5 – costituiscono strumenti particolarmente rilevanti in questa direzione.

Una terza condizione riguarda la relazione tra formazione, leadership scolastica e cultura organizzativa della scuola. I nostri dati mostrano che la percezione di supporto istituzionale influenza significativamente l'autoefficacia nella gestione del comportamento; l'elevata variabilità riscontrata in questa dimensione – segno che non tutti i docenti percepiscono lo stesso livello di sostegno – indica quanto siano disomogenee le condizioni offerte dalle diverse scuole (Giampietro & Poliandri, 2026). La letteratura internazionale evidenzia come una leadership capace di costruire una visione condivisa, di promuovere fiducia professionale e di sostenere

la collaborazione, rappresenti una leva decisiva per trasformare le esperienze formative dei docenti in cambiamenti duraturi nelle pratiche educative (Leithwood et al., 2008; Zhang & Liu, 2025).

Una quarta condizione riguarda l'integrazione della formazione nelle pratiche della comunità professionale della scuola. L'autoefficacia, come abbiamo visto, si intreccia profondamente con la dimensione collettiva e con la fiducia condivisa nella capacità del gruppo docente di affrontare le sfide educative (Goddard et al., 2004). I dati TALIS 2024 mostrano un'alta autoefficacia individuale dei docenti italiani, ma anche una debolezza della dimensione collettiva e persistenti difficoltà nella collaborazione (Sharma et al., 2024). Le testimonianze emerse nel capitolo 5 – che fanno riferimento alla mancanza di attività di co-progettazione, a rigidità didattica e a processi di delega all'insegnante di sostegno – confermano l'immagine di una comunità professionale frammentata, in cui l'inclusione fatica a diventare responsabilità condivisa. In questo senso, la formazione dovrebbe puntare a costruire non solo competenze individuali, ma anche legami professionali, linguaggi condivisi e comunità di pratica, favorendo dispositivi di apprendimento tra pari e reti di scuole (Stoll & Louis, 2007; Vescio et al., 2008).

Queste riflessioni sulle condizioni dell'efficacia formativa assumono contorni più precisi se si introduce una distinzione tra formazione iniziale e formazione in servizio.

Per quanto riguarda la formazione iniziale, diversi autori hanno richiamato l'urgenza di un ripensamento complessivo, soprattutto alla luce delle attuali norme sulla formazione degli insegnanti di sostegno. L'impianto esistente, pur offrendo un ricco patrimonio di contenuti specialistici, rischia di produrre un effetto paradossale: da un lato prepara approfonditamente il docente di sostegno, dall'altro alimenta la persistenza di una logica binaria che separa la figura specializzata dal resto del corpo docente, favorendo dinamiche di delega (Ianes et al., 2020; Bocci et al., 2021). La tendenza alla medicalizzazione della disabilità, emersa anche nell'analisi qualitativa del quinto capitolo, suggerisce la necessità di riequilibrare il rapporto tra saperi clinico-diagnostici e saperi pedagogico-didattici (Bocci, 2024). Non si tratta di negare il valore delle competenze specialistiche, ma di collocarle in una visione in cui l'inclusione sia responsabilità diffusa dell'intera comunità professionale. La sfida, quindi, è formare tutti gli insegnanti – non solo gli specializzati – a lavorare in équipe, a co-progettare e a condividere la responsabilità educativa, superando la logica dei "due ruoli" per costruire una comunità professionale realmente inclusiva (Cottini, 2017).

D'altro canto, la formazione continua, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, dovrebbe essere ripensata come un processo trasformativo e condiviso. La questione non riguarda quindi la quantità di formazione erogata, ma la qualità dei dispositivi formativi e la loro capacità di generare cambiamenti duraturi nelle pratiche didattiche e nelle rappresentazioni professionali dei docenti.

In sintesi, emerge un'indicazione prudente ma chiara per l'amministrazione: più che moltiplicare i corsi, occorre progettare ambienti di apprendimento professionale integrati nella vita della scuola, intervenendo sui tempi, sul riconoscimento del lavoro collaborativo, sulla stabilità degli organici e sulla valorizzazione delle figure di coordinamento.

#### 4. Elementi emergenti per un quadro di riferimento della qualità inclusiva delle scuole

L'analisi dei risultati quantitativi e qualitativi presentati nei paragrafi precedenti consente di individuare alcuni elementi che possono contribuire alla definizione di un possibile framework per la valutazione della qualità inclusiva delle scuole.

Le dimensioni che emergono dall'indagine risultano tra loro strettamente interconnesse e delineano una prospettiva in cui l'inclusione non si esaurisce nell'adozione di specifiche strategie didattiche, piuttosto rappresenta l'esito di una capacità organizzativa e professionale diffusa.

Al centro di questo quadro si colloca lo sviluppo professionale dei docenti in chiave inclusiva. In un'ottica valutativa, l'attenzione non dovrebbe limitarsi alla presenza di iniziative formative, ma interrogarsi sulla loro effettiva incidenza sulle pratiche professionali. Le domande che possono orientare la riflessione della scuola riguardano, ad esempio, il grado di connessione tra la formazione e problemi educativi concreti, la possibilità di analizzare situazioni didattiche reali, la presenza di momenti strutturati di confronto tra pari e di riflessione sulle pratiche. Sono proprio questi processi, infatti, a sostenere lo sviluppo di competenze inclusive e a rafforzare la percezione di preparazione professionale.

Strettamente connessa a questa dimensione è la percezione di autoefficacia degli insegnanti rispetto alle pratiche inclusive. Come emerso dall'analisi, essa rappresenta un indicatore sensibile non solo delle competenze individuali, ma anche della capacità del contesto scolastico di sostenere l'azione professionale dei docenti. Le percezioni di isolamento, le difficoltà di coordinamento tra docenti curricolari e di sostegno e la limitata integrazione tra le diverse figure professionali possono indebolire l'efficacia percepita e rendere più complessa la gestione delle situazioni inclusive. L'autoefficacia non appare dunque come una caratteristica puramente individuale, ma come il riflesso di condizioni relazionali e organizzative più ampie.

Un terzo elemento riguarda la qualità della collaborazione professionale. Le opportunità di confronto tra docenti, il supporto reciproco e la possibilità di condividere la responsabilità educativa costituiscono indicatori rilevanti della qualità di un contesto organizzativo. La presenza di spazi strutturati di co-progettazione didattica e di pratiche collaborative favorisce infatti la costruzione di una responsabilità educativa condivisa e sostiene lo sviluppo di pratiche inclusive più efficaci.

Queste dimensioni trovano il loro presupposto e al tempo stesso il loro completamento nelle condizioni organizzative che sostengono il lavoro educativo. La disponibilità di tempi dedicati al lavoro collegiale, l'esistenza di forme stabili di coordinamento tra le diverse figure professionali, la presenza di supporti metodologici, strumentali e logistici per i docenti rappresentano altrettanti indicatori della capacità della scuola di creare condizioni abilitanti per l'inclusione. Alla luce di ciò, anche la possibilità di disporre di spazi di confronto e di supporto nella gestione delle situazioni più complesse assume un ruolo rilevante nel sostenere la sostenibilità emotiva del lavoro docente.

Nel loro insieme, queste dimensioni – sviluppo professionale, autoefficacia, collaborazione e condizioni organizzative – delineano alcuni elementi preliminari per un possibile framework di valutazione della qualità inclusiva delle scuole. Esse non esauriscono tuttavia la complessità del fenomeno. Altri fattori potenzialmente rilevanti, come il ruolo della leadership scolastica, il coinvolgimento delle famiglie o le caratteristiche del contesto istituzionale, non sono stati oggetto di analisi sistematica in questo studio e rappresentano ulteriori direzioni di approfondimento.

Il quadro qui delineato va, pertanto, inteso come una proposta iniziale e aperta: un insieme di dimensioni che, a partire dai risultati di questa ricerca, suggeriscono alcune coordinate interpretative per osservare e discutere la qualità inclusiva dei contesti scolastici<sup>2</sup>. La valutazione dell'inclusione non riguarda soltanto la presenza di pratiche didattiche specifiche, ma la capacità della scuola di costruire condizioni professionali e organizzative che rendano tali pratiche sostenibili nel tempo.

## 5. Per un'agenda di ricerca sull'autoefficacia inclusiva

Come ogni indagine empirica, anche questo studio presenta alcuni limiti che devono essere considerati nell'interpretazione dei risultati. Tuttavia, più che rappresentare semplicemente elementi di cautela metodologica, tali limiti indicano delle direzioni rilevanti per lo sviluppo di un programma di ricerca più ampio sull'autoefficacia inclusiva degli insegnanti.

Un primo aspetto riguarda la modalità con cui è stata rilevata la partecipazione alla formazione, operazionalizzata come variabile dicotomica. Questa scelta ha consentito di includere la variabile nei modelli analitici in modo parsimonioso, ma non ha permesso di cogliere la complessità e l'eterogeneità dei percorsi formativi frequentati dagli insegnanti. Come emerso anche dall'analisi qualitativa presentata nel capitolo precedente, tali percorsi si differenziano notevolmente per la durata, i contenuti, i dispositivi didattici utilizzati e il grado di integrazione con la pratica

<sup>2</sup> Ulteriori riflessioni per la costruzione di un quadro di riferimento per la valutazione della qualità dell'inclusione a scuola in Giampietro e Poliandri (2020).

professionale. Future ricerche potrebbero sviluppare degli strumenti di rilevazione più articolati, capaci di distinguere non solo la partecipazione alla formazione, ma anche le caratteristiche qualitative delle esperienze formative, le modalità di coinvolgimento dei docenti e il livello di connessione con i contesti reali di insegnamento.

Un secondo limite è rappresentato dal disegno cross-sectional dello studio. La rilevazione in un unico momento temporale non consente infatti di osservare l'evoluzione delle convinzioni di autoefficacia nel corso del tempo né di cogliere pienamente i processi attraverso cui le esperienze formative e professionali contribuiscono alla loro costruzione. Studi longitudinali potrebbero offrire un contributo significativo nel comprendere come l'autoefficacia inclusiva si sviluppi lungo la traiettoria professionale degli insegnanti, permettendo di analizzare con maggiore precisione i meccanismi attraverso cui specifiche esperienze di apprendimento, di collaborazione o di sostegno organizzativo contribuiscono al rafforzamento – o all'indebolimento – delle convinzioni di efficacia.

Un altro elemento di cautela riguarda il carattere territorialmente circoscritto del campione. Sebbene i risultati mostrino una buona coerenza con alcune evidenze presenti nella letteratura nazionale e internazionale, l'estensione dell'indagine a campioni più ampi e territorialmente diversificati permetterebbe di verificare la stabilità dei risultati e di esplorare eventuali differenze legate alle caratteristiche dei contesti educativi locali. In questa direzione, l'ampliamento del campione potrebbe aprire a prospettive comparative internazionali, contribuendo a collocare più chiaramente il caso italiano nel quadro delle ricerche sull'autoefficacia degli insegnanti a confronto con altri sistemi educativi.

Un ulteriore limite riguarda l'utilizzo di strumenti di auto-rilevazione: le misure basate sul self-report sono inevitabilmente esposte a possibili bias legati alla desiderabilità sociale o alla percezione soggettiva dei partecipanti. Tuttavia, nel caso delle convinzioni di autoefficacia, tali strumenti rappresentano uno dei metodi più appropriati per indagare i costrutti che riguardano proprio la percezione che gli individui hanno delle proprie capacità di azione. Future ricerche potrebbero comunque integrare i dati auto-riferiti con altre fonti di informazione, come l'osservazione delle pratiche didattiche, l'analisi documentali o le interviste in profondità, contribuendo a costruire un quadro interpretativo più articolato.

Accanto a questi limiti metodologici, i risultati dello studio suggeriscono alcune direzioni particolarmente rilevanti per lo sviluppo della ricerca. In primo luogo, appare necessario approfondire in modo più sistematico la relazione tra la formazione e l'autoefficacia inclusiva, spostando l'attenzione verso l'analisi dei dispositivi formativi e delle condizioni entro cui tali esperienze si sviluppano: l'integrazione tra approcci quantitativi e qualitativi potrebbe rappresentare una strategia particolarmente promettente. Accanto alle indagini su larga scala, studi di caso approfonditi potrebbero consentire di esplorare più da vicino le dinamiche attraverso cui alcuni specifici dispositivi formativi – come la

ricerca-azione, il mentoring, il lavoro di co-progettazione, la peer review o le comunità di pratica – contribuiscono allo sviluppo dell'autoefficacia e alla trasformazione delle pratiche inclusive.

È utile anche valutare il ruolo delle mediazioni organizzative; i risultati di questo studio, infatti, suggeriscono che la percezione del supporto istituzionale e le condizioni organizzative del lavoro docente rappresentano elementi rilevanti nella configurazione dell'autoefficacia inclusiva. Future ricerche potrebbero quindi indagare più direttamente il ruolo di variabili quali la leadership scolastica, il clima organizzativo e le opportunità di collaborazione professionale al fine di comprendere meglio come tali fattori contribuiscano a sostenere lo sviluppo della fiducia professionale degli insegnanti.

Infine, una interessante direzione di ricerca riguarda la dimensione interculturale dell'inclusione scolastica. Nonostante la crescente rilevanza della diversità linguistica e culturale nei contesti educativi contemporanei, tale dimensione emerge ancora in modo marginale nelle pratiche formative e nei dispositivi di supporto agli insegnanti. L'approfondimento di questo ambito potrebbe contribuire a integrare le riflessioni sull'inclusione della disabilità con quelle relative ai processi di integrazione degli studenti con background migratorio, ampliando la prospettiva di analisi verso una concezione più ampia e intersezionale dell'educazione inclusiva.

Queste direzioni delineano un'agenda di ricerca orientata a comprendere più a fondo i processi attraverso cui l'autoefficacia inclusiva prende forma nelle pratiche professionali degli insegnanti. In particolare, esse invitano a sviluppare programmi di ricerca capaci di mettere in relazione le dimensioni individuali della professionalità docente con le condizioni organizzative e istituzionali in cui essa si esercita, verificando empiricamente le ipotesi interpretative discusse nei paragrafi precedenti e contribuendo a definire politiche formative più coerenti con la complessità dei contesti scolastici, nei quali la presenza di bisogni educativi diversificati non rappresenta più un'eccezione quanto piuttosto una condizione strutturale e ordinaria dell'insegnamento.

In generale, le linee di approfondimento qui delineate possono contribuire non solo ad ampliare la conoscenza dei fattori che sostengono l'autoefficacia inclusiva, ma anche a orientare la costruzione di criteri interpretativi utili per leggere la qualità inclusiva delle scuole. Gli elementi emersi dall'indagine – lo sviluppo professionale, la fiducia professionale dei docenti, la collaborazione tra pari e condizioni organizzative – possono infatti offrire alcune coordinate per processi di (auto)valutazione e miglioramento capaci di sostenere nel tempo pratiche educative realmente inclusive.

## Bibliografia

- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2018). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 13–8.
- Ainscow, M. (2015). *Struggling for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Ainscow, M. (2016a). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51 (2), 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50(2), 179-211 DOI:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52 , 27–58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Andreoli, M., Zaniboni, L., Ghirotto, L., & Lascioli, A.. (2022). A Scoping Review on Teacher Agency for Inclusive Education: Mapping Existing Evidence and Conceptual Frameworks. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(3), 9–29. <https://doi.org/10.36253/form-13288>
- Annamma, S. A., Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education*, 16 (1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>
- 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.
- Antonietti, M., Muratori, M., & Pintus, A. (2025). Spunti per una manutenzione del costruito BES dalla letteratura internazionale. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 14 (1), 129–158. [https://doi.org/10.14668/Educaz\\_14107](https://doi.org/10.14668/Educaz_14107)
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers'attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- 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>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- 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>
- Bocci, F. (2024). Editoriale: La verità, vi spiego, sui corsi di sostegno e, forse, su qualcos'altro. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12 (2), 6–13.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, R. (2021). Formazione iniziale e inclusione scolastica: Criticità e prospettive del sistema italiano. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21 (1), 8–23. <https://doi.org/10.13128/form-10463>
- Bollen, K.A. (1989) *Structural Equations with Latent Variables*. John Wiley and Sons, Inc., New York. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (F. Dovigo & D. Ianes, A cura di). Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (F. Dovigo, A cura di). Carocci Faber.
- 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*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37 (4), 681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- 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*. 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*. CAST.
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Demirel, C. (2025). A comparative analysis of teachers' attitudes towards including all students in six countries. *Educational Research and Evaluation*, 30 (1–2), 74–114. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2406516>
- Ciambrone, R. (2024). New training paths for school inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12 (2), 58–72. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-05>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Cornoldi, C. (2019). *I disturbi dell'apprendimento* (2a ed.). Il Mulino.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-342-6>
- Damiani, P. (2021). Dentro e fuori la scuola inclusiva: Sfide normative, nodi organizzativi, bisogni formativi. *Nuova Secondaria*, 8, 22–25.
- Damiani, P., & Gomez Paloma, F. (2020). Dimensioni-ponte tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), 91–110.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute Learning policy institute. [Disponibile su: [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)]
- De Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università: Le sfide e le situazioni innovative*. FrancoAngeli.
- 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>
- Dell'Anna, S., Bellacicco, R., & Ianes, D. (2023). *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia: I contributi della ricerca empirica*. Erickson.
- Dell'Anna, S., Parisi, T., & Pedron, E. (2024). Atteggiamenti discriminatori e propensione all'inclusione: Il ruolo della formazione in un'indagine esplorativa su un campione di insegnanti. *Scuola democratica*, (2), 211–230. <https://doi.org/10.12828/114726>
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (2025). *La Ricerca Formazione: Impatti, strumenti, fattori*. FrancoAngeli.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Ferri, L., Bocchicchio, S., Bonometti, S., & Termine, C. (2025). Il TLC e la formazione dei docenti all'inclusione: Le Comunità di Pratica UDL. *Nuova Secondaria*, 42 (10), 358–370.
- Filosofi, F., Valenza, M., Serbati, A., & Venuti, P. (2025). Autoefficacia degli insegnanti e efficacia collettiva: Innovare la formazione inclusiva. In P. Sorzio & B. Bocchi (A cura di), *I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento: Atti del convegno SIRD, Trieste 2025* (pp. 53–64). EUT Edizioni Università di Trieste.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: Uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53–66.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti: Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 279–300.
- 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.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.
- Ghedini, E., & Aquario, D. (2023). Co-progettare, co-insegnare, co-valutare: Una ricerca sul valore della collaborazione tra pratiche e atteggiamenti degli insegnanti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22 (3), 81–106. <https://doi.org/10.14605/ISS2232304>
- Giampietro, L. & Poliandri, D. (2026). La leadership scolastica per l'inclusione alla prova del contesto: profili emergenti. In (a cura di) Poliandri D., Pagano, U. (2026) *Appunti sulla Governance dell'Inclusione Scolastica. Leadership, processi valutativi e Pratiche*, Soveria Mannelli: Rubbettino (CZ).
- Giampietro L. & Poliandri D (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: una proposta per un quadro teorico. In (a cura di) Gomez Paloma F, *Embodiment & School*. P. 184-191, Lecce: Pensa Multimedia, Isbn: 9788867607648
- 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>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, Article 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass/Wiley.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312 (5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva*. Erickson.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (A cura di). (2016). *Orizzonte inclusione: Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e organizzative per la gestione di attività in codocenza*. Erickson.

- Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49 (3), 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- D., Zagni, B., Zambotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024). *Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile? Quanto è fattibile, efficace e condivisa nei suoi valori? L'integrazione scolastica e sociale*, 23(1), 33–54. <https://doi.org/10.14605/ISS2312402>
- Ianes, D., & Zagni, B. (2024). School inclusion in Italy, inclusiopticism, epistemological and methodological difficulties of research. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12 (1), 351–363. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-33>
- Istituto Nazionale di Statistica. (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno scolastico 2021/2022*.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers'emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15 (2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teachers'attitudes* [Doctoral thesis, Macquarie University]. Macquarie University ResearchOnline. <https://doi.org/10.25949/19440005.v1>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers'self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers'self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12 , 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 899–916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lombardi, G. (2024). *Docenti specializzati e curricolari in sinergia: Il sostegno diffuso è possibile*. FrancoAngeli.
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8), 889–907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>
- Marcoulides GA, Schumacker RE.(2001). *New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling* / [Edited] by George A. Marcoulides and Randall E. Schumacker. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marradi, A. & Gasperoni, G. (2002). *Costruire il dato. Volume 3: Le scale likert*. FrancoAngeli
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (A cura di). (2013). *L'educazione inclusiva: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica*. Franco Angeli.

- Medeghini, R., Marra, A. D., & Vadalà, G. (2013). *Disability Studies: Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Menichetti, L., Marotti, F., & Micheletta, S. (2025). Inclusive teachers in Italy: Professional profiles and training paths. In *ICERI2025 Proceedings* (pp. 7147–7157). IATED.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità e con DSA – anni scolastici 2021-22 e 2022-23*. Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione e del Merito. <https://www.mim.gov.it>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Orientamenti interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (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 (2016). Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 (Allegato al D.M. 797/2016).
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). I principali dati relativi agli alunni con DSA: Anno scolastico 2021/2022 - 2022/2023.
- Natalini, A., & Marini, M. (2025). Enhancing self-efficacy in prospective primary school teachers: Challenges and opportunities in multicultural contexts. In *INTED2025 Proceedings* (pp. 7303–7308). IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2025.1892>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners* (Vol. I). OECD Publishing.
- OECD. (2025a). *Results from TALIS 2024: The state of teaching* (Vol. I). OECD Publishing.
- OECD. (2025b). *TALIS 2024 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners* (Vol. I). OECD Publishing.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson. (Originale pubblicato nel 2001)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Poliandri, D., Sette, S., Muzzioli, P., & Romiti, S. (2016). Autoefficacia scolastica, comportamenti aggressivi e conflittuali con i pari e accettazione sociale: strumenti di rilevazione in un gruppo di preadolescenti e adolescenti italiani. *Giornale italiano di psicologia*, 43(1-2), 299-314. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1421/83644>
- Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (2021). The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(1), 188–203. <https://doi.org/10.13128/form-10451>
- Salvo-Garrido, S., Cisternas-Salcedo, P., & Polanco-Levicán, K. (2025). Understanding teacher resilience: Keys to well-being and performance in Chilean elementary education. *Behavioral Sciences*, 15 (3), Article 292. <https://doi.org/10.3390/bs15030292>
- Santagati, M., & Colussi, E. (A cura di). (2022). *Alunni con background migratorio in Italia: Famiglia, scuola, società*. Fondazione ISMU.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Laterza.

- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: Un repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, 99–111.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2021). Formazione iniziale degli insegnanti e inclusione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14 (26), 11–28.
- Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118 (1), 1–23. <https://doi.org/10.1086/662010>
- Save the Children Italia. (2022). *Alla ricerca del tempo perduto: Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*. Save the Children Italia.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred Knopf.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (3), 437–446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- 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>
- Sharma, U., Loreman, T., May, F., Romano, A., Lozano, C. S., Avramidis, E., Kullmann, H. (2024). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 167–184. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy Index 2020*. CIDOB and MPG.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press/McGraw Hill.
- 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, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.692055>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- 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. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Valenza, M., Filosofi, F., Serbati, A., Perzoli, S., Benini, E., Venuti, P. (2025). Autoefficacia degli Insegnanti e ricadute sull'Inclusione. Verso un Modello di Formazione per Tutti.

- Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 252-260. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-22>
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 917–934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vergani, F., & Kielblock, S. (2021). Atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione scolastica: Traduzione e validazione italiana di IEFA. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20 (1), 124–156. <https://doi.org/10.14605/ISS2012106>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, A cura di). Harvard University Press.
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (2), 218–234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2025). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: Cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*, 51 (5), 890–904. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. WHO.
- Zhang, J., & Liu, Z. (2025). How transformational leadership affects teacher collective efficacy? The mediating role of professional learning communities and the moderating role of trust. *Asia Pacific Journal of Education*, 45 (4), 1178–1194. <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2270173>

## Appendice Normativa - Riferimenti normativi essenziali<sup>1</sup>

Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 224 del 18 agosto 1977.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 52 del 27 febbraio 1992.

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 186 del 10 agosto 1999.

Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 77 del 2 aprile 2003.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 244 del 18 ottobre 2010.

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Indicazioni operative. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 162, 15 luglio 2015.

<sup>1</sup> L'Appendice Normativa è stata curata da Letizia Giampietro

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 112, 16 maggio 2017.

Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 198, 24 agosto 2019.

Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 317, 23 dicembre 2021 - Supplemento Ordinario n. 42.

Legge 30 dicembre 2020, n. 178. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2021 e bilancio pluriennale per il triennio 2021-2023*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 322, 30 dicembre 2020.

Decreto ministeriale 20 giugno 2021, n. 188. *Adozione delle Linee guida per i percorsi formativi per i docenti ai sensi dell'articolo 1, comma 961, della legge 30 dicembre 2020, n. 178*. Ministero dell'Istruzione.

Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62. *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale e partecipato*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 112, 15 maggio 2024.

Decreto-legge 31 maggio 2024, n. 71. *Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità e per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 126, 31 maggio 2024. (Convertito con modificazioni dalla Legge 29 luglio 2024, n. 106).

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 14 gennaio 2025, n. 30. *Regolamento attuativo dell'articolo 32 del decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62, concernente le iniziative formative di carattere nazionale e il trasferimento delle risorse alle Regioni per la formazione, anche a carattere territoriale, dei soggetti coinvolti nei procedimenti di valutazione di base, nei procedimenti di valutazione multidimensionale e nell'elaborazione dei progetti di vita individuali*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 67 del 21 marzo 2025.

# Appendice metodologica<sup>1</sup>

## 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	$\beta$	$p$
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 <sup>2</sup>
Strategie didattiche inclusive	.424
Gestione del comportamento	.264

<sup>1</sup> L'Appendice Metodologica è stata curata da Grazia Graziosi.

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

<i>Indice</i>	
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)

<i>Formazione</i>	<i>Autoefficacia</i>	$\beta$	<i>p</i>
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

<i>Dimensione di autoefficacia</i>	$R^2$
Strategie didattiche inclusive	~ 0
Gestione del comportamento	~ 0

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

<i>Indice</i>	
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>	$\beta$	$p$
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>	$\beta$	$p$
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>R<sup>2</sup></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 <i>Donatella Poliandri e Umberto Pagano</i>	5
1. Inclusione e percezione di competenza: una questione aperta <i>Letizia Giampietro, Donatella Poliandri</i>	9
2. Cosa influenza l'autoefficacia degli insegnanti <i>Letizia Giampietro, Donatella Poliandri</i>	19
3. Chi ha risposto e cosa abbiamo chiesto <i>Grazia Graziosi, Ilaria Ieracà, Letizia Giampietro</i>	31
4. Le ipotesi alla prova: cosa dicono i dati <i>Donatella Poliandri, Grazia Graziosi</i>	43
5. Quale formazione per quale efficacia? Riflessioni e implicazioni <i>Donatella Poliandri, Beba Molinari, Letizia Giampietro</i>	53
Conclusioni Dall'autoefficacia alle condizioni dell'azione inclusiva <i>Donatella Poliandri, Letizia Giampietro</i>	73
Bibliografia	85
Appendice Normativa - Riferimenti normativi essenziali	93
Appendice metodologica	95



Cosa significa, oggi, sentirsi capaci di includere? Questo volume affronta una delle questioni più rilevanti del dibattito sull'inclusione scolastica: la percezione di autoefficacia degli insegnanti. A partire dai risultati di un'indagine empirica condotta nel quadro del progetto PRIN *Evaluating School Inclusion*, il testo propone di leggere l'inclusione non solo come principio normativo o insieme di pratiche, ma come esperienza professionale situata, che prende forma nelle condizioni del lavoro docente.

Attraverso l'analisi delle relazioni tra atteggiamenti, formazione, esperienza e contesto organizzativo, emerge come il sentirsi (o non sentirsi) capaci di includere non sia un limite individuale, ma un segnale delle condizioni in cui l'azione educativa si realizza. La distanza tra mandato inclusivo e risorse disponibili rende visibili i disallineamenti tra principi dichiarati e pratiche effettive.

L'autoefficacia inclusiva diventa così una chiave per leggere la qualità dei contesti scolastici e la sostenibilità dell'inclusione nel lavoro quotidiano. Il volume si rivolge a insegnanti, dirigenti, formatori e ricercatori interessati a comprendere, oltre le dichiarazioni di principio, cosa può rendere davvero possibile l'inclusione nelle scuole.

**Donatella Poliandri** è Prima ricercatrice presso l'INVALSI, dove è responsabile dell'Area di ricerca *Innovazione e Sviluppo*. Dal 2008 ha coordinato progetti nazionali ed europei per lo sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole. Esperta di metodologia della ricerca sociale e valutazione delle politiche educative, si occupa di processi di valutazione in chiave sistemica, con particolare attenzione al rapporto tra pratiche scolastiche, condizioni organizzative e qualità dell'azione educativa, con un interesse specifico per le condizioni che rendono sostenibili i processi educativi nei contesti complessi. È vicepresidente dell'AIIV (Associazione Italiana di Valutazione) ed è autrice di numerose pubblicazioni scientifiche.

**Umberto Pagano** è Professore Associato di Sociologia presso l'Università "Magna Graecia" 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  
DIPARTIMENTI E SOSTENIBILITÀ



UMG  
Dipartimento di  
Giurisprudenza,  
Economia e Sociologia