

# Autoefficacia degli insegnanti ed efficacia collettiva. Innovazione formativa per una scuola inclusiva

## Teacher self-efficacy and collective efficacy. Educational innovation for an inclusive school

*Michelina Valenza, Fabio Filosofi<sup>1</sup>, Anna Serbati, Paola Venuti*  
*Università degli Studi di Trento<sup>2</sup>*

### Sintesi

Il contributo presenta i risultati di uno studio esplorativo condotto su un campione formato da docenti di sostegno esperti e corsisti frequentanti il Corso di specializzazione sul sostegno presso l'Università di Trento. Lo studio indaga la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti, collegate allo sviluppo di prassi inclusive nella scuola. Lo studio ha adottato un approccio qualitativo utilizzando il Focus Group per approfondire la tematica attraverso pratiche discorsive. I dati emersi hanno evidenziato come la formazione iniziale e continua, lo *scaffolding* fra docenti e la *vision* inclusiva del dirigente, influiscono sul senso di autoefficacia e sulla percezione dell'efficacia collettiva.

**Parole chiave:** Autoefficacia; Efficacia Collettiva; Insegnanti; Inclusione; Formazione

### Abstract

The paper presents the results of an exploratory study conducted on a sample of experienced special educational teachers and trainees attending the Specialization Course in Support Education at the University of Trento. The study investigates teachers' perceptions of self-efficacy and collective efficacy, which are linked to the development of inclusive practices in schools. A qualitative approach was used, with Focus Groups employed to explore the topic through discursive practices. The findings highlight how initial and ongoing training, scaffolding between teachers, and the inclusive vision of the school principal influence the sense of self-efficacy and the perception of collective efficacy.

**Keywords:** Self-Efficacy; Collective Efficacy; Teachers; Inclusion; Training.

<sup>1</sup> [fabio.filosofi@unitn.it](mailto:fabio.filosofi@unitn.it)

<sup>2</sup> All'interno di un'impostazione condivisa, i paragrafi 1, 2, 3 sono da attribuire a Michelina Valenza, il paragrafo 4 a Fabio Filosofi, il paragrafo 5 è frutto della collaborazione di tutti gli autori, mentre i paragrafi 6 e 7 sono da attribuire a Michelina Valenza e a Fabio Filosofi.

# 1. Introduzione

L'inclusione scolastica, punto cardine e condizione necessaria dell'inclusione sociale, è considerata dalle organizzazioni internazionali la colonna portante del diritto all'educazione (Zanazzi, 2020), come sancito nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), nella dichiarazione di Salamanca (1994) e nella Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD, ONU 2006). La Convenzione ONU del 2006, in particolare, vincola gli Stati che ne hanno ratificato il testo a «promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità» rimuovendo ogni barriera che ostacoli la loro piena partecipazione al sistema socio-economico di ciascun Paese. Con tali premesse, una scuola che voglia definirsi inclusiva deve permettere a ciascun alunno<sup>3</sup> di poter sperimentare il senso di appartenenza e di partecipazione alla comunità, con conseguente aumento di sicurezza e autostima (Ianes, 2014).

La normativa italiana ha promosso, fin dagli anni settanta del Novecento, l'inserimento graduale di alunni con disabilità nelle classi comuni, prima facilitando (L. 118 del 1971) e poi garantendo (Sentenza n. 215 del 1987) l'inclusione per tutti. La figura chiave a garanzia dei processi inclusivi scolastici è da sempre riconoscibile nell'insegnante di sostegno, profilo introdotto dal D.P.R. 970 del 1975 poi declinato nelle sue funzioni specifiche dalla Legge 517 del 1977. La L. 104 del 1992 ha poi raccolto e integrato tutti gli interventi legislativi in materia «divenendo il punto di riferimento normativo dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità» (MIUR, 2009).

Attualmente il modello italiano è imperniato sulla co-docenza tra docenti di sostegno e docenti curricolari ed è finalizzato all'inclusione di tutti gli alunni nelle scuole ordinarie. Sembra però che tale modello, pur nella sua straordinarietà in quanto unico in Europa ad includere il 100% degli alunni con disabilità nelle classi ordinarie (EACEA. Eurydice, 2023), sia caratterizzato da una adesione solo «a parole» (Zanazzi, 2020) e non mancano critiche riguardo l'efficacia di poli-

tiche e processi inclusivi (D'Alessio, 2013; 2018; Medeghini, 2015). Resistono, infatti, prassi ancorate a micro-esclusioni (D'Alessio, 2013; Ianes & Demo, 2017) e visioni stereotipate della disabilità vista come problema individuale da gestire con strategie deleganti o di tipo iperspecialistico (D'Alessio, 2013). La visione attuale mira al superamento del modello medico della disabilità, focalizzato sugli aspetti clinici della disabilità e comunemente associato con la Classificazione Internazionale di Menomazioni, Disabilità ed Handicap-ICIDH (Barnes 2006, in Marra 2009), e del modello della *personal tragedy theory*, nel quale la società definita *oppressiva* implicitamente attribuisce all'individuo con disabilità la responsabilità di fronteggiare da solo le conseguenze della sua condizione (Barton & Oliver, 1997; Oliver, 1996; Williams, 1996). La cornice culturale e normativa contemporanea si fonda sul modello *biopsicosociale* (Engel, 1977; OMS 2001; 2007; Szadejko, 2020) che nelle intenzioni ha lo scopo di integrare i fattori biologici, psicologici e sociali, incluse le loro complesse interazioni, nella comprensione della salute dell'individuo: tale prospettiva tenta di contrastare le *disabilitazioni* e gli ostacoli che non permettono la piena partecipazione sociale delle persone con disabilità (Medeghini, 2011). Ciononostante, il modello bio-psico-sociale sembra conservare ancora sacche di inefficacia nella capacità di garantire a tutti gli alunni partecipazione e successo scolastico (Medeghini *et al.*, 2013), mancano, infatti, riferimenti espliciti all'autodeterminazione della persona con disabilità e l'organizzazione «tecnica» dei qualificatori ICF non prevede la possibilità di specificare i punti di forza del funzionamento dell'alunno (Bellacicco 2020).

Alcune ricerche segnalano nelle scuole la permanenza di difficoltà nell'approccio agli alunni con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali a vario titolo, con percentuali significative di studenti che non si sentono adeguati alle richieste della scuola (Nardone P. in ISS, Health Behaviour in School-aged Children, 2018; Valenza, Filosofi, 2024), con vissuti di insuccesso e inefficacia a cui fanno seguito esiti di bassa motivazione e alti tassi di abbandono al termine dell'obbligo scolastico (Colombo, 2015; MI-DGSIS, 2023; Pasta, 2022). Permangono sostanzialmente convinzioni, comportamenti e atteggiamenti, più o meno consape-

3 Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

voli, che possono essere di ostacolo a una reale inclusione, a cui si uniscono «forme mascherate di esclusione» (D'Alessio 2018, p. 123) alimentate anche da un eccesso di categorizzazioni delle tipologie di bisogno, derivanti dalla proliferazione di fonti normative sui Bisogni Educativi Speciali, a partire dalla Direttiva del 2012, seguita dalla Circolare di marzo 2013 e dalle Note Ministeriali di giugno e novembre 2013. Si rendono dunque ancora necessari processi di trasformazione del modo di intendere e di realizzare la scuola inclusiva, intesa come risposta a un *diritto umano*, realizzabile attraverso strategie di miglioramento sistemiche, di contesto e di processo, non solo rivolte alla didattica ma all'intero sistema scolastico (Booth & Ainscow, 2008; Piccioli 2017). Si ritiene necessario che tali processi di trasformazione investano tutti gli adulti coinvolti nell'azione educante, al fine di fornire un *frame* comune di visioni, linguaggi non *abilisti* e pratiche didattiche, al di là delle categorizzazioni e delle etichette. Per accogliere i bisogni di tutti e ciascuno, l'istruzione inclusiva prevede cambiamenti nel curriculum, nelle strategie di insegnamento e nel modo in cui le scuole sono organizzate, in contrasto con eventuali processi di omogeneizzazione, creando le condizioni per la libera scelta ed espressione di tutti (Medeghini, 2015). Attraverso questi processi «la scuola costruisce la sua capacità di accettare tutti gli alunni, riducendo le forme di esclusione» (Sebba & Sachdev, 1997, in Medeghini 2018, p. 207).

Una comunità scolastica che intende favorire, sviluppare, consolidare pratiche di inclusione rivolte a tutti, non può limitarsi a far leva sulla competenza didattica e normativa dei soli docenti di sostegno, indispensabili ma non sufficienti, ma deve poter contare su politiche organizzative che coinvolgano tutti i docenti, nessuno escluso, e che intervengano sull'intero contesto scuola (Urton *et al.*, 2014). Un insegnante eccellente non produce risultati eccellenti in contesti che limitano le sue possibilità di azione a meno che non riesca a cambiarli (Federighi, 2018). La possibilità di agire e di essere spinti a farlo dipende dai fattori presenti nel contesto lavorativo e, ovviamente, nel più ampio contesto sociale di cui la scuola fa parte; occorre che si costruisca comunità e che si mobilitino tutte le risorse della scuola in una visione condivisa, partecipata e coordinata (Booth & Ainscow, 2008).

Per sostenere l'inclusione, inoltre, non è sufficiente costruire ambienti di apprendimento intesi come luoghi fisici dove l'attività educativa si realizza simultaneamente per tutti (Tumkaya & Miller, 2020), ma si rende necessario realizzare ambienti dove tutti, alunni, docenti curricolari e docenti di sostegno, dirigenti scolastici e referenti per l'inclusione, possano esperire vissuti di *autoefficacia*. La percezione di autoefficacia non si limita a una stima delle proprie azioni future. L'autovalutazione delle proprie capacità operative risente dell'ambiente circostante e influenza a sua volta il comportamento, gli schemi di pensiero e le reazioni emotive provate in situazioni difficili (Bandura, 1982). Nel contesto specifico della scuola, si può ritenere che i giudizi di autoefficacia degli operatori scolastici, siano essi corretti o errati, possono influenzare la scelta delle attività in chiave più o meno inclusiva e possono intervenire per modificare i contesti organizzativi e il *setting* di lavoro nelle classi, determinando ricadute sull'efficacia collettiva del sistema.

Tale sforzo trasformativo richiede un solido impianto formativo in ingresso sulle tematiche dell'inclusione, rivolto a tutti i docenti. Per ripensare significativamente gli impianti formativi occorre riconoscere che ci si trova di fronte a un «mancato decollo di una cultura dell'inclusione condivisa in tutti gli insegnanti, che porti a orientare le politiche e le prassi educative nella direzione di facilitare l'apprendimento e la partecipazione di ognuno» (Cottini, 2014, p. 14) e, dunque, alla necessità di assumere nuovi modelli di formazione che siano in grado di rispondere in modo adeguato ai bisogni formativi emergenti (Damiani, 2021). L'esperienza di formazione iniziale dei docenti necessita di un maggiore coinvolgimento attivo, basato su percorsi centrati su osservazione, analisi e interpretazione dei processi di apprendimento (Zanon *et al.*, 2022) e adeguatamente sostenuto da un'azione di scaffolding (Bruner, 1995) inteso come scambio e riflessione condivisa tra soggetti implicati nello svolgimento di un'attività (Bembich, 2024), ad opera di tutor e docenti esperti.

Risulta necessaria un'azione formativa che miri a promuovere un ambiente scolastico all'interno del quale tutti gli stakeholders coinvolti siano in grado di percepire il senso di *efficacia collettiva* della scuola e all'interno del quale ciascuno è chiamato a svolgere il proprio ruolo con

chiarezza di intenti, valori e contenuti. L'obiettivo dello studio, di cui si presenta la fase esplorativa, è quello di indagare la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti, collegate allo sviluppo di prassi inclusive nella scuola, in modo tale da fornire spunti e suggerimenti per nuovi modelli di formazione dei docenti.

## 2. Autoefficacia, Efficacia Collettiva e Inclusione

L'ultimo decennio ha visto crescere l'interesse verso lo studio del costrutto dell'autoefficacia nell'insegnamento e sono stati messi a punto strumenti di misurazione dei sentimenti di autoefficacia degli insegnanti nell'implementazione dell'educazione inclusiva (Sharma *et al.*, 2024; 2012; Wray *et al.*, 2022).

I primi studi sull'autoefficacia percepita dagli insegnanti (Teacher Self Efficacy, TSE) derivano dai lavori di Bandura (1977; 1981; 1982) che per primo ha definito la *Self-Efficacy*. Bandura definisce l'autoefficacia come la «credenza circa le proprie capacità di eseguire un compito o, più specificamente, di adottare con successo un determinato comportamento» (Bandura, 1977, p. 79) perché le persone intraprendono e svolgono con sicurezza azioni e attività che giudicano di essere in grado di gestire. I giudizi di autoefficacia determinano quanto sforzo le persone sono disposte a compiere, per quanto tempo persevereranno di fronte agli ostacoli o alle esperienze spiacevoli: coloro che hanno un forte senso di efficacia impegnano maggiori energie per affrontare le sfide (Bandura, 1982; Bandura & Schunk, 1981; Brown & Inouye, 1978; Weinberg, Gould, & Jackson, 1979). L'applicazione delle teorie di Bandura al costrutto dell'autoefficacia degli insegnanti porta a definire la percezione dell'autoefficacia come la valutazione, da parte degli insegnanti, delle proprie capacità di generare un cambiamento positivo negli studenti (Gibson & Dembo, 1984, p. 570).

Un ulteriore filone di ricerca da cui traggono ispirazione le ricerche sull'autoefficacia degli insegnanti è costituito dagli studi basati sulla teoria dell'apprendimento sociale di Rotter (1966). Gli insegnanti che ritengono che l'influenza dell'am-

biente superi la capacità dell'insegnante stesso di incidere sull'apprendimento degli studenti, percepiscono che il rinforzo dei loro sforzi didattici sia al di fuori del loro controllo (*locus of control* esterno). Al contrario, gli insegnanti che esprimono fiducia nella propria capacità di insegnare a studenti demotivati dimostrano la convinzione che il rinforzo delle attività didattiche sia sotto il controllo dell'insegnante (*locus of control* interno) (Rotter 1966, in Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Dal costrutto di autoefficacia deriva il costrutto di efficacia collettiva percepita, che non può essere definito semplicemente come la somma delle singole percezioni di autoefficacia. L'efficacia collettiva percepita di un gruppo risiede nella capacità di mettere in atto comportamenti che perseguono un obiettivo condiviso (Bandura, 1997; 2000).

Le indagini sulle credenze di efficacia collettiva sottolineano che gli insegnanti non possiedono solo percezioni di efficacia auto-riferite, ma anche credenze sulla capacità congiunta del corpo docente della scuola. Tali percezioni riferite al gruppo riflettono una proprietà organizzativa nota come efficacia collettiva percepita (Bandura, 1997; Goddard *et al.*, 2004). Per le scuole, l'efficacia collettiva percepita si riferisce al giudizio degli insegnanti della scuola secondo cui l'intero corpo docente è in grado di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per avere un impatto positivo sugli studenti (Goddard *et al.*, 2004).

Gli studi consultati evidenziano che livelli bassi di efficacia individuale e collettiva correlano con comportamenti e pratiche didattiche di tipo non inclusivo, poco attente ai processi di personalizzazione e differenziazione e di tipo precritico (Forlin *et al.*, 2014), mentre si sta affermando l'idea che alti livelli di autoefficacia riscontrati nei docenti sono predittivi della capacità di implementare pratiche inclusive nella scuola (Aiello *et al.*, 2017; Romano *et al.*, 2021; Sharma *et al.*, 2021; Woodcock *et al.*, 2023). Il rafforzamento dell'identità professionale e del livello di autoefficacia dei singoli docenti, combinato con il superamento dell'atteggiamento di delega in favore di una collaborazione coordinata, può favorire l'insorgenza di un senso di efficacia collettiva (Aiello *et al.*, 2017; Forlin *et al.*, 2013; 2014; 2007; Subban *et al.*, 2024), presupposto irrinunciabile per la costruzione di ambienti di apprendimento realmente inclusivi. La percezione dell'efficacia

collettiva può essere determinante per gli insegnanti in formazione attraverso la socializzazione e l'accompagnamento alla professione docente (Tschannen-Moran *et al.*, 1998). In studi recenti condotti in ambito internazionale, l'ambiente scolastico è stato identificato come un fattore predittivo significativo dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti per l'educazione inclusiva (Sharma *et al.*, 2023).

L'autoefficacia degli insegnanti è stata inoltre definita come la convinzione di un insegnante della propria capacità di pianificare e svolgere con successo compiti didattici in contesti specifici (Sharma *et al.*, 2022; Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Yada e colleghi (2021) hanno messo in relazione la percezione dell'autoefficacia degli insegnanti con le attitudini verso l'educazione inclusiva. L'importanza dell'efficacia dell'insegnante emerge dalla sua natura ciclica: la competenza in una prestazione crea una nuova esperienza di padronanza, che a sua volta influenza le convinzioni di efficacia (Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

## 2.1. Gli strumenti di misurazione dell'autoefficacia degli insegnanti e dell'efficacia collettiva presenti in letteratura

Le scale di misurazione della percezione dell'autoefficacia degli insegnanti maggiormente rilevate in letteratura sono riconducibili a tre:

1. TSE - Teacher Self Efficacy, elaborata da Bandura (1997), formata da 30 item;
2. TSES -IE, Teacher Self Efficacy Scale for Inclusive Education, elaborata da Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001), sviluppata a partire dai lavori di Bandura (1997) e integrata con items inerenti la capacità dei docenti di intervenire in uno specifico contesto (Wray *et al.*, 2022);
3. Teacher Efficacy for Inclusive Practices scale - TEIP (Sharma *et al.*, 2012; trad. it. a cura di Aiello *et al.*, 2016), formata da 18 item valutati su scala Likert a sei punti.

La maggioranza delle ricerche effettuate

nell'ultimo decennio che riguardano la percezione dell'autoefficacia degli insegnanti nell'ambito dell'educazione inclusiva, ha utilizzato la scala TEIP (Selin Tumkaya & Miller, 2020; Wray *et al.*, 2022).

La scala misura tre aree specifiche di competenza per l'implementazione di una didattica inclusiva efficace (Aiello *et al.*, 2016):

- efficacia nell'istruzione inclusiva (capacità di favorire gli apprendimenti e di adattare i metodi di valutazione);
- efficacia nella gestione della classe (prevenire e/o gestire comportamenti problema);
- efficacia nella collaborazione con altri docenti, genitori, professionisti.

La scala TEIP è stata successivamente implementata con uno strumento di misurazione, la scala TEIP-C, Teacher Efficacy for Inclusive Practices - Collective (Sharma *et al.*, 2017; 2023). La scala TEIP-C indaga, sotto forma di questionario, l'efficacia collettiva percepita dagli insegnanti nella scuola di servizio. È formata da 18 item valutati su scala likert a sei punti che vanno da "Fortemente in disaccordo" (1) a "Fortemente d'accordo" (6). Gli ambiti indagano la percezione delle competenze generali dei colleghi visti come gruppo e non come singoli e riguardano la formazione dei docenti in servizio, la capacità di collaborare, la capacità di gestire classi complesse, la capacità di maneggiare strategie didattiche inclusive (Sharma *et al.*, 2023).

### 3. Obiettivi e metodologia della ricerca

#### 3.1. Obiettivi

Lo studio qui presentato descrive la fase esplorativa di natura qualitativa di un lavoro di ricerca più ampio, con l'obiettivo di inserirsi in un filone di studi che correlano il senso di autoefficacia degli insegnanti di sostegno con il senso di efficacia collettiva vissuto nel sistema organizzativo scolastico, perché si ritiene che sia l'autoefficacia che l'efficacia collettiva, intesa come il livello di raccordo fra l'efficacia dei singoli e quella dell'organizzazione, siano determinanti nella costruzione di pratiche didattiche e ambienti di apprendimento più inclusivi per tutti gli studenti.

Lo studio è partito dall'ipotesi che la definizione e il rafforzamento dell'identità professionale dell'insegnante di sostegno, dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva percepite, con conseguenti ricadute positive sulle prassi inclusive, possano essere prima sviluppate in formazione e poi implementate in itinere.

Per raccogliere i dati esplorativi iniziali si è scelto lo strumento del Focus Group per consolidare l'ipotesi di partenza della ricerca e per raccogliere le informazioni necessarie che andranno poi integrate con dati quantitativi. Si è optato dunque per un disegno mixed method sequenziale la cui prima parte, oggetto di questo lavoro, è di tipo esplorativo qualitativo (Benvenuto, 2015; Trincherò, 2004).

Si intende dare risposta alle seguenti domande di ricerca.

- Lo scaffolding ricevuto nella prima fase della vita lavorativa può rinforzare la percezione dell'identità di ruolo con ricadute positive sul senso di autoefficacia? L'ambito di azione su cui riflettere è la relazione collaborativa che si instaura tra insegnanti in formazione, i rispettivi tutor accoglienti e altri colleghi di sostegno esperti presenti nelle scuole di tirocinio e/o servizio.
- Le interdipendenze tra docenti curricolari e di sostegno influenzano l'efficacia percepita dai

singoli? La condivisione di visioni, linguaggi e pratiche comuni può migliorare il senso di efficacia collettiva?

- La presenza di un sistema di dispositivi formativi sulle tematiche dell'inclusione, da svolgersi in forma continuativa e non occasionale (Ecobon, 2019) rivolto a tutti i docenti, di sostegno e curricolari, può influenzare l'efficacia collettiva del sistema scuola e avere un impatto positivo sulla percezione dell'inclusione all'interno della realtà scolastica?

#### 3.2. Metodologia

Il presente contributo descrive la prima fase esplorativa di natura qualitativa di una ricerca più ampia e in corso che si configura come mixed-method ed è divisa in tre parti:

- una fase esplorativa qualitativa che si è avvalsa del metodo del Focus Group;
- una successiva fase quantitativa che si avvarrà del questionario sull'autoefficacia degli insegnanti (TEIP);
- una terza fase qualitativa che adotterà nuovamente il Focus Group come metodo di approfondimento e problematizzazione dei dati quantitativi emersi.

La riflessione si concentra sulla percezione dell'efficacia nelle relazioni collaborative e di scaffolding fra docenti e team di dirigenza, fra docenti curricolari e di sostegno, sia in formazione che esperti, e sulla possibilità di superare la dicotomia formativa fra gli insegnanti di sostegno e gli altri docenti per assumere una formazione iniziale e in itinere per tutti, in modo da costruire cultura e competenze per dare risposte a tutte le differenze (Medeghini, 2015; Pavone & Mura, 2024). L'intento finale dello studio sarà quello di rileggere in chiave trasformativa (Mezirow, 2016) la formazione iniziale dei docenti curricolari e di sostegno, per innovare approccio e metodologie nei corsi di formazione, specializzazione e abilitazione rivolti a tutti i docenti. Si rende necessario, infatti, ripensare i percorsi formativi di tutti i docenti ponendo al centro della riflessione la



condivisione e l'adozione di metodologie didattiche (Gaspari, 2020), aspetto che ancora non trova sufficiente spazio negli attuali percorsi formativi (L. 107/2015) e che richiede strumenti e metodi dedicati.

La metodologia adottata dalla fase esplorativa dello studio è il Focus Group, che si connota come elemento di innovazione rispetto alla maggior parte delle ricerche sul tema dell'autoefficacia presenti in letteratura che si sono avvalse, quasi sempre, di metodologie quantitative di indagine. Il Focus Group è uno strumento che offre l'opportunità di confrontarsi e riflettere in gruppo, facendo esperienza durante gli incontri di una co-costruzione della conoscenza con la possibilità di rivedere e modificare le proprie prospettive di significato con ricadute su auto-efficacia ed efficacia collettiva. Tale approccio, di conseguenza, presenta aspetti innovativi in ottica trasformativa poiché promuove lo scambio di expertise per gli insegnanti, sia in ambito formativo che in ambito professionale. Tali occasioni, infatti, sono ancora scarsamente percorse sia nella realtà scolastica e formativa, permeata ancora da una visione che non si discosta dal modello tradizionale trasmissivo-cumulativo e che vede prevalere modelli di prassi non raccordate con la teoria (Trinchero *et al.*, 2020).

Il campione oggetto di studio, composto da docenti in formazione (*pre service*) e da docenti specializzati e in servizio (*in service*), è stato suddiviso in due gruppi distinti e alcuni dei diciotto item presenti nella scala TEIP-C sono stati selezionati sulla base della coerenza rispetto alla domanda di ricerca che indaga l'efficacia collettiva, e riformulati, all'interno dei Focus Group, in temi di discussione e di riflessione critica sulle dinamiche collaborative tra docenti e sulle relazioni di supporto fra docenti esperti e neo arrivati (items 12-13), sulle strategie didattiche attuate in classe (5-10-15), in ottica di co-docenza e non solo di compresenza, sulla gestione della classe in chiave inclusiva (7-8), sulla formazione sulle tematiche inclusive in possesso dei docenti curricolari (16) e, infine, il ruolo rivestito dal team organizzativo nel predisporre ambienti inclusivi è stato indagato con domande appositamente predisposte per il Focus Group. Nel Focus Group con i docenti *pre service* la riflessione è partita da una domanda sul motivo che li ha spinti a iscriversi al corso di specializzazione, proseguendo con una riflessione sui corsi di formazione pregressi e ine-

renti i Bisogni Educativi Speciali. La domanda non è stata posta ai docenti *in service* con i quali invece la riflessione si è incentrata sull'importanza e la necessità di coinvolgere tutto il corpo docente nei corsi di formazione sull'inclusione.

I temi indagati forniranno spunti di riflessione per una rilettura dei programmi dei corsi di formazione di tutti gli insegnanti in ottica inclusiva.

Lo studio intende mettere a confronto i bisogni formativi dei docenti iscritti nei corsi di specializzazione sul sostegno con le necessità formative e organizzative di coloro che lavorano da anni nel mondo della scuola al fine di costruire ambienti di apprendimento inclusivi per tutti. L'approccio qualitativo del presente studio ha lo scopo di approfondire, attraverso la riflessione critica operata dagli insegnanti, i dati quantitativi raccolti dalle ricerche sull'autoefficacia e sull'efficacia collettiva degli insegnanti svolte in ambito nazionale e internazionale. Si concorda infatti con studi precedenti che ritengono che i dati quantitativi ottenuti dalle scale vadano integrati con dati qualitativi (Aiello *et al.*, 2017) e con studi longitudinali (Germani & Leone, 2022): la discussione dei temi integrati dagli item selezionati dalla scala TEIP-C, tipicamente inquadrati nel Focus Group e maggiormente problematizzati rispetto allo strumento quantitativo del questionario, può condurre a riflessioni più approfondite, a individuare rapporti di causa-effetto e a raccogliere informazioni che permettano di descrivere, analizzare, interpretare, spiegare i fenomeni e i bisogni di ricerca del progetto (Benvenuto, 2015).

Il Focus Group consente ai partecipanti di interagire tra loro, permettendo la condivisione di idee, esperienze e punti di vista. Questo scambio porta alla costruzione collettiva della conoscenza, in cui i contributi individuali si arricchiscono grazie al dialogo con gli altri partecipanti e stimola la riflessione per attribuire un diverso senso all'esperienza passata o presente, darle coerenza e quindi interpretarla, ri-focalizzando il sistema dei significati (Mezirow, 2003). Il confronto promuove riflessioni approfondite e può far emergere aspetti che in una ricerca non interattiva potrebbero non essere considerati.

La forza del Focus Group risiede anche nella capacità di valorizzare l'eterogeneità dei partecipanti perché permette di indagare come una stessa questione venga percepita e interpretata in diversi contesti, culturali o sociali. L'interazione tra partecipanti provenienti da ambienti diffe-

renti evidenza come le percezioni e le esperienze siano influenzate dal contesto di appartenenza.

I Focus Group sono stati condotti online attraverso le piattaforme Zoom e G-Meet e registrati, previo consenso dei partecipanti. Le piattaforme su cui è avuto luogo l'incontro sono state scelte in base al grado di confidenza dei partecipanti con lo strumento: Zoom per i corsisti in formazione dell'Università di Trento e G-Meet per i docenti esperti.

Il Focus Group rivolto agli insegnanti in formazione (Tab. 1) ha indagato in particolare le aree relative al senso di autoefficacia percepita nelle scuole di tirocinio, le paure nei confronti del profilo lavorativo che si andrà a ricoprire, le motivazioni rispetto al percorso di specializzazione intrapreso, l'importanza della formazione sulle tematiche inclusive per tutti i docenti in servizio,

anche quelli con un maggior numero di anni di servizio, l'importanza che la scuola accogliente metta in atto pratiche inclusive anche per i docenti stessi. Il Focus Group rivolto agli insegnanti esperti (Tab. 2) ha indagato l'autoefficacia e l'efficacia collettiva dell'organizzazione percepite attraverso indicatori quali: la qualità della collaborazione con gli insegnanti curricolari, la qualità della formazione e delle conoscenze sulle tematiche dell'inclusione in possesso dei colleghi curricolari, la visione inclusiva messa in atto dal team organizzativo e dirigente delle scuole di servizio.

### Focus Group Docenti Pre-service

**D.1** Avete partecipato ad almeno un corso di formazione sulle tematiche dell'inclusione prima di iscrivervi al corso di specializzazione? Se sì lo avete trovato utile? Se no, come mai non ne avevate mai frequentato uno?

**D.2** Ritenete utile frequentare i corsi di formazione sui temi dell'inclusione proposti dalle scuole in cui lavorate o preferireste frequentarne secondo le vostre scelte/necessità? Quale delle due situazioni vi sembra più utile?

**\*D.3** Ritenete utile lo scambio di opinioni con i colleghi del Consiglio di Classe in merito a ipotesi programmatiche di tipo inclusivo? Concordate le decisioni con i colleghi?

**D.4** Se dovete scegliere una definizione del vostro futuro lavoro vi definireste 'insegnanti specializzati' o 'di sostegno'? Qual è la motivazione della scelta?

**D.5** Sulla base della vostra esperienza nella scuola o, in alternativa, nella scuola di tirocinio, qual è l'iter che si segue quando bisogna programmare interventi personalizzati e/o individualizzati per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali? Chi decide quali sono gli interventi programmatici di base? Il consiglio di classe? Il docente di sostegno? Ci sono situazioni miste? Voi cosa preferireste/su quale posizione vi collochereste?

**\*D.6** I colleghi progettano compiti di apprendimento tali da soddisfare le esigenze di apprendimento di tutti. Sulla base delle vostre esperienze siete d'accordo con questa affermazione?

**\*D.7** Sulla base della vostra esperienza nella scuola o, in alternativa, nella scuola di tirocinio, qual è il ruolo del dirigente/team dirigente nella scelta delle linee programmatiche in materia di B.E.S.? La vision della scuola in materia di B.E.S. è stata condizionata dalla figura del dirigente o dal team dirigente? I docenti della scuola che non appartengono al team dirigente, curricolari e di sostegno, quale peso hanno in merito all'organizzazione e/o alla scelta di linee programmatiche d'istituto in materia di B.E.S.?

**D.8** Se pensate al corso di specializzazione che sta volgendo al termine, c'è qualcosa che cambiereste? Ritenete che ci siano ambiti da sviluppare?

\* rielaborato sulla base della Scala TEIP - C (Sharma et al., 2023)

*Tab. 1 - Traccia del focus group con i docenti pre service.*



### Focus Group Docenti In service

**D.1** Se doveste scegliere una definizione del vostro lavoro vi definireste insegnanti specializzati o insegnanti di sostegno?

**\*D.2** I colleghi progettano compiti di apprendimento tali da soddisfare le esigenze di apprendimento di tutti. Sulla base delle vostre esperienze siete d'accordo con questa affermazione?

**\*D.3** I colleghi riescono a prevenire comportamenti di tipo distruttivo prima che si verifichino. Siete d'accordo con questa affermazione?

**\*D.4** I colleghi utilizzano in media una varietà di strategie di valutazione al fine di verificare se tutti gli alunni stanno imparando?

**\*D.5** I colleghi si sentono adeguatamente informati in merito alla normativa e alle politiche inerenti i B.E.S.?

**D.6** Qual è il ruolo del team dirigente nella scelta delle linee programmatiche in materia di B.E.S.? La vision della scuola viene condizionata dal dirigente e dal team (collaboratore del dirigente, referente per i B.E.S., funzioni strumentali)? Tutti gli altri docenti della scuola nella vostra esperienza, quale peso hanno nelle decisioni e nelle linee programmatiche in materia di inclusione?

\*rielaborato sulla base della Scala TEIP - C (Sharma et al., 2023)

Tab. 2 - Traccia del Focus Group con i docenti in service.

### 3.3. Procedura di analisi

I Focus Group sono stati trascritti integralmente e analizzati in più fasi.

Il primo step del lavoro di analisi ha previsto una lettura esplorativa della trascrizione finalizzata a familiarizzare con i dati testuali raccolti. Nella seconda fase, sono state rilevate le tematiche più significative ai fini della ricerca e che rimandano ai concetti di autoefficacia, collaborazione, efficacia collettiva. Con una lettura focalizzata, secondo un approccio integrato *top down* e *bottom up*, sono state selezionate le parti di testo (*quotations*) considerate utili e rilevanti ai fini degli obiettivi di ricerca. Nella terza fase, le tematiche sono state ricondotte a etichette e a temi ricorrenti da richiamare nei Focus Group che verranno organizzati dopo la fase di pilotaggio. L'ultima fase è stata finalizzata ad affrontare eventuali problemi nella codifica e nella coerenza interna, sono state individuate tre categorie di codici semantici corrispondenti alle domande di ricerca. I codici riportano nella colonna successiva il numero delle risposte.

### 3.4. I partecipanti

Il campione dello studio esplorativo è formato da due gruppi. Il primo gruppo è costituito da dieci docenti in formazione, iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno istituito presso l'Università di Trento, A. A. 2023/24 (VIII Ciclo) per la scuola secondaria di primo grado e provenienti da diverse province italiane. Il secondo gruppo è formato da sette docenti esperti e specializzati sul sostegno con esperienza di almeno cinque anni. Alcuni in servizio nelle scuole del Trentino altri in scuole di province diverse.

## 4. Risultati

### Docenti in formazione (pre service)

Il primo Focus Group pilota si è svolto nel mese di marzo 2024, con dieci docenti iscritti al corso di specializzazione sul sostegno, VIII ciclo, presso l'università di Trento. A ciascun partecipante è stato richiesto il consenso mediante un modulo di Google. Il Focus è stato condotto

in modalità online, su piattaforma Zoom dell'Università, registrato, trascritto integralmente su supporto informatico e poi è stata applicata l'analisi del contenuto (Braun & Clarke, 2012).

Nella tabella che segue è stata riportata la prima fase di questo lavoro.

Le categorie semantiche emerse, Strategie di supporto ai docenti o Scaffolding, Collaborazione e Interdipendenza e Sistema Formativo, offrono importanti spunti di riflessione in merito alle domande di ricerca.

In relazione alla prima categoria, la carenza di supporto da parte dei colleghi curriculari e/o dall'organizzazione è la voce che compare con maggiore frequenza e che ricorre più volte nell'ambito del Focus Group, anche in collegamento con la sensazione di paura o frustrazione o con la necessità di usufruire di momenti e spazi di supporto nella didattica.

“La mia paura è soprattutto quella di non trovare un clima collaborativo”.

“se si è più compatti si fa squadra e si riesce anche a gestire le problematiche più grosse. Altrimenti è

tanto difficile quando ognuno va per conto suo”.

L'insegnante di sostegno invece viene riportato come una figura che supporta sia la classe sia i colleghi del consiglio di classe.

“Nel consiglio di classe ci vorrebbero più insegnanti di sostegno perché certe volte bisogna sostenere anche i docenti con cui fai consiglio di classe”.

“A me piace tantissimo l'idea di ‘insegnante specializzato’ [...] però il sostegno lo do anche se non sono specializzato, sostengo anche i miei colleghi, cerco di essere maggiormente inclusiva anche con i miei allievi, però la parte di essere specializzato vuol dire che mi ha dato le competenze necessarie per affrontare meglio tutte le circostanze per tutti i problemi che possono affrontare i miei alunni. Che è una cosa in più che magari gli altri insegnanti non ce l'hanno e dovrebbero sviluppare meglio”.

Per quanto concerne la seconda categoria semantica, Collaborazione e Interdipendenza, la presenza di criticità nell'impostazione su base collaborativa di strategie didattiche per i Bisogni

Categoria	Codice	Frequenza
<i>Scaffolding</i>	S_1 Criticità nel supporto da parte dei colleghi.	8
	S_2 Insegnante specializzato percepito come supporto ai colleghi.	5
	S_3 Senso di frustrazione e paura.	3
	S_4 Presenza di supporto da parte dei colleghi.	1
	S_5 Supporto organizzativo.	1
<i>Collaborazione e Interdipendenza</i>	CI_1 Criticità nella collaborazione in ambito metodologico didattico specifico per i B.E.S.	8
	CI_2 Importanza della condivisione di visioni, linguaggi e strategie.	2
<i>Sistema Formativo</i>	F_1 Motivazione alla formazione indotta dall'organizzazione.	10
	F_2 Motivazione personale alla formazione.	5
	F_3 Necessità di formazione per tutti.	5

Tab. 3 - Categorie o nuclei tematici docenti in formazione.

Educativi Speciali viene dichiarata nella quasi totalità degli interventi.

“Nella mia esperienza con i colleghi del cdc c'è poco scambio di opinioni e di pianificazione didattica”.

“All'atto pratico mi rendo conto che ogni giorno devo relazionarmi con i singoli docenti in base alle materie. Alla fine diventa complicato”.

“Se non si lavora insieme [l'alunno] sarà sempre dipendente dall'insegnante di sostegno”.

La necessità di condividere visioni e linguaggi viene considerata alla base di una impostazione didattica e organizzativa inclusiva.

“Tutto quel gruppo di plesso si sta formando su questa cosa ed è anche un modo per poi creare delle discussioni, dei momenti di confronto perché comunque insieme si sta facendo un percorso simile, diventa un'occasione per rielaborare insieme, per discutere rispetto a quello che si ascolta e alle tematiche su cui si viene formati”.

“Se si è compatti si fa squadra e si riesce anche a gestire le problematiche più grosse”.

La formazione infine viene richiamata più volte nel corso del Focus Group come elemento chiave per la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi.

Nella categoria della Formazione, si è scelto di distinguere le motivazioni intrinseche (interessi legati all'approfondimento di tematiche connesse alla professione docente o coinvolgimento personale) dalle motivazioni estrinseche indotte dall'organizzazione scolastica in cui si è inseriti.

“Due anni fa mi sono iscritto a un corso inerente le metodologie didattiche per i Bisogni Educativi Speciali, quindi attinente all'ambito dell'inclusione. L'ho trovato utile perché per me è stato il primo approccio nell'ambito metodologico e didattico. Per me sono state le prime nozioni, poi l'anno dopo ho iniziato a insegnare”.

“Eravamo stati invitati sia dal dirigente che dalla referente del sostegno della scuola, ero al secondo anno di insegnamento quindi volevo capirne di più,

probabilmente è stato da lì che è partito poi il mio interesse per il corso che sto facendo”.

La formazione per tutti i docenti, di sostegno e curricolari, viene ritenuta elemento irrinunciabile per la costruzione di ambienti inclusivi per tutti gli alunni.

“Concordo pienamente, che su questo tipo di tematiche davvero c'è ignoranza [...] perché la formazione del docente [curricolare] non prevede [una formazione specifica]”.

“Il corso che ho fatto due o tre anni fa era consigliato, non era obbligatorio. Nell'istituto piccolo dove sto lavorando non tutti lo hanno seguito, quindi dipende secondo me dalla dirigenza, dalle dimensioni dell'istituto”.

“[in ambito formativo] la nostra preside cerca di coinvolgere tutti i docenti, i curricolari”.

In sintesi, secondo la maggior parte dei partecipanti, i docenti neo arrivati vengono generalmente percepiti come meno esperti e con meno possibilità di esprimere la propria opinione. Di contro la possibilità di lavorare in continuità con gli stessi colleghi nel corso degli anni aumenta la capacità di collaborazione e condivisione con ricadute sulla propria percezione di autoefficacia.

In merito alla dimensione della formazione, i colleghi curricolari con maggiore anzianità di servizio vengono divisi in due categorie: quelli che continuano a formarsi sulle tematiche inclusive (percepiti come colleghi che influenzano positivamente il piano dell'inclusione) e quelli che sono reticenti a continuare la formazione in servizio (percepiti come meno sensibili al tema della collaborazione sulle strategie inclusive e più deleganti).

Infine, un partecipante ha sottolineato che il team dirigente può avere un impatto rilevante nell'indirizzare le scelte inclusive della scuola, con ricadute sull'efficacia collettiva del sistema.

## Docenti esperti (in service)

Il secondo Focus Group esplorativo si è svolto nel mese di aprile 2024, con sette docenti specializzati e in servizio sul sostegno da almeno cinque anni. Le modalità di invito, partecipazione e trascrizione sono state le stesse del Focus Group condotto con i corsisti. Oltre ai temi in comune con l'indagine svolta con i docenti *pre-service*, come lo scaffolding, le interdipendenze e la collaborazione, nel Focus condotto con i docenti esperti sono emersi i temi dell'efficacia collettiva e organizzativa del sistema scuola con riferimento alla valutazione didattica inclusiva, all'approccio alla classe e ai comportamenti problema e alla gestione organizzativa dell'inclusione.

Sei su sette partecipanti hanno affermato

che l'attività di sostegno che viene effettuata dal docente specializzato va equamente indirizzata verso i colleghi, gli alunni e l'organizzazione del consiglio di classe. Quanto più sarà distribuita equamente l'azione di supporto tanto più sarà percepita l'efficacia collettiva del consiglio di classe o di quei componenti del team che collaborano fra loro. Quasi assente la voce relativa al supporto ricevuto dai colleghi che invece era ritenuta una criticità dal gruppo dei corsisti, a supporto della tesi che il tutoraggio previsto nel corso di specializzazione e lo scaffolding nei primi anni di servizio da parte di colleghi più esperti, risulta una dimensione essenziale per lo sviluppo professionale con ricadute sul senso di autoefficacia.

Categoria	Codice	Frequenza
<i>Scaffolding</i>	S_2 Insegnante specializzato percepito come supporto ai colleghi.	3
	S_0 Insegnante specializzato percepito come supporto alla classe, alunni e colleghi.	4
	S_1 Criticità nel supporto da parte dei colleghi.	1
<i>Collaborazione e Interdipendenza</i>	CI_2 Importanza della condivisione di visioni, linguaggi e strategie.	5
	CI_3 Collaborazione con le famiglie.	2
<i>Formazione</i>	F_3 Necessità di formazione per tutti.	7
<i>Efficacia Collettiva nell'educazione inclusiva</i>	EC_1 Criticità nella strutturazione di compiti di apprendimento per tutti i tipi di bisogni.	7
	EC_2 Presenza di strategie di valutazione in chiave inclusiva.	6
	EC_3 Criticità nell'adozione di strategie di valutazione in chiave inclusiva.	1
	EC_4 Criticità nella gestione dei comportamenti problema.	5
	EC_5 Cura della relazione con gli alunni da parte dei componenti del consiglio di classe.	2
<i>Efficacia Collettiva dell'organizzazione*</i>	EC_Org La visione del dirigente, del team organizzativo, influenza la capacità inclusiva dell'istituto.	6

\* Nei docenti *pre-service* compare con il codice S\_5 solo una occorrenza.

Tab. 4 - Categorie o nuclei tematici docenti esperti.

“Avere la specializzazione [rispetto alla condizione di] fare l’insegnante di sostegno in una scuola come prima esperienza, ma anche come insegnante di qualsiasi altra materia, ti dà un grandissimo vantaggio anche rispetto alla tua autorevolezza”

La collaborazione fra docenti curricolari e di sostegno e la formazione sui Bisogni Educativi Speciali estesa a tutto il corpo docente, si confermano elementi propedeutici alla costruzione di ambienti di apprendimento efficaci e inclusivi per tutti.

“Tanti non hanno una conoscenza adeguata: è troppo superficiale rispetto alla normativa e forse ancora ancorata al meccanismo della delega”.

Rispetto ai docenti *pre-service*, con i docenti esperti si è potuto riflettere in modo più approfondito sui temi delle strategie didattiche adottate a scuola e della valutazione degli apprendimenti in chiave inclusiva. Le strategie di verifica e di valutazione degli apprendimenti adottate da tutti i docenti nelle scuole sono state giudicate efficaci e inclusive dalla maggior parte dei partecipanti alla discussione, mentre sono state rilevate criticità sull’adozione di metodologie didattiche attive e idonee a includere tutti, soprattutto in classi dove si verificano comportamenti problema. In questi casi si ritiene irrinunciabile il lavoro in compresenza fra il docente curricolare e una figura con una formazione specifica, come il docente di sostegno e/o l’educatore, a garanzia di livelli di inclusione più efficaci.

“Io penso che l’insegnante di sostegno in questa situazione ha un ruolo fondamentale, perché a volte si accorge prima di alcuni segnali”.

“L’insegnante di sostegno deve essere mediatore con i colleghi e con i ragazzi”.

“La collaborazione dei docenti del cdc, che porta a una progettazione e a una programmazione delle varie attività, secondo me è la cosa vincente”.

“Secondo me i colleghi sono fondamentali, [è fondamentale] cioè che il cdc sia effettivamente interessato a includere tutti [gli alunni] e predisposto a includere”.

“... [è importante che] questo carico dell’inclusione non sia soltanto sulle spalle degli insegnanti di sostegno di una classe, di un gruppo, ma che sia condiviso da più figure. E questo secondo me aiuta molto a sentirsi tutti parte di questo processo”.

Anche la collaborazione con le famiglie viene considerata rilevante per l’efficacia collettiva del sistema.

“[Il rapporto con le famiglie] è fondamentale [per l’inclusione] una buona organizzazione dell’istituto [...]e che] questo carico dell’inclusione non sia soltanto sulle spalle degli insegnanti di sostegno di una classe, di un gruppo, ma che sia condiviso da più figure. E questo secondo me aiuta molto a sentirsi tutti parte di questo processo”.

La cornice organizzativa, composta dal Dirigente scolastico e dal team dirigente, viene considerata necessaria per determinare la visione inclusiva d’istituto, a partire dalla progettazione inclusiva d’istituto fino al piano di formazione per i docenti dell’istituto fino all’accoglienza che si riserva ai docenti neo arrivati, all’organizzazione del tutoraggio, all’accoglienza degli stessi insegnanti di sostegno nella nuova scuola o nel nuovo consiglio di classe.

“Se un dirigente vuole che tutti si attivino, farà in modo di far attivare non tutti obbligatoriamente su tutto, ma per parti diversificate, dove ognuno può veramente esprimere un proprio interesse, scegliendo se impegnarsi su un aspetto o su un altro. Sarà un dirigente che dirà ‘bello questo lavoro, è valido’, lo approverà e lo sosterrà e sosterrà il gruppo che sta lavorando nei limiti delle possibilità”.

I docenti esperti confermano quanto emerso nel Focus Group dei docenti in formazione: i docenti di nuova nomina nelle scuole sono inizialmente poco inclusi e percepiti come meno efficaci. I partecipanti propongono una prassi non scontata ma necessaria, quella di predisporre una forma di accoglienza e inclusione nei confronti dei neo arrivati perché lo scaffolding renderebbe più rapide tutte le procedure di inserimento, con ricadute positive sull’efficacia collettiva.

“La prima persona ad essere inclusa, secondo me, deve essere l’insegnante di sostegno”.

“La linea che adotta il dirigente scolastico deve essere improntata all’effettiva inclusione [...] la scelta del docente [da parte del dirigente] rispetto a quella classe, a quell’alunno, a quel consiglio di classe, è fondamentale”.

“Manca spesso nella scuola un’accoglienza nei confronti dei supplenti annuali, io mi metto nei panni loro, dico come mi hanno trattata, cerco di accogliere, spiegare, dare informazioni. È un lavoro importantissimo secondo me, che tutta la comunità scolastica dovrebbe fare nei confronti dei nuovi arrivati senza preconcetti”.

## 5. Discussione

I risultati dell’analisi qualitativa rilevano la presenza sia di temi specifici relativi ai due gruppi di insegnanti, in formazione ed esperti, sia di nuclei tematici in comune.

Relativamente alla prima domanda di ricerca sull’influenza positiva dello scaffolding nella prima fase della vita lavorativa sulla percezione dell’identità e del senso di autoefficacia, i docenti in formazione evidenziano l’importanza della motivazione personale iniziale (Viola & Capodanno, 2022; Giani & Fasce, 2015; Valenza & Gianfagna, 2014; Valenza, 2011) e dell’eventuale esperienza sul sostegno maturata prima del corso di specializzazione. La maggior parte di loro riterrebbe utile e necessaria un’azione di scaffolding da parte dei colleghi più esperti incontrati nelle prime scuole di servizio: mentre nella loro esperienza da tirocinanti raccolgono un accompagnamento quasi sempre costruttivo da parte dei tutor accoglienti, da docenti neofiti riportano, al contrario, che i neo arrivati vengono generalmente percepiti come meno esperti, meno autorevoli e con meno possibilità di poter esprimere la propria opinione.

Per quanto concerne la seconda domanda di ricerca, che indaga la relazione tra interdipendenze ed efficacia collettiva, i docenti *pre-servizio* considerano la continuità didattica, quindi la possibilità di lavorare nelle stesse scuole e con gli stessi colleghi nel corso degli anni, come un fattore che aumenta la capacità di collaborazione e condivisione con ricadute positive sull’efficacia del sistema inclusivo. I docenti esperti invece,

sottolineano, indipendentemente dalla continuità didattica, l’importanza del loro ruolo di supporto alla classe e ai colleghi per la promozione dell’inclusione, dato che conferma quanto rilevato dalla letteratura internazionale sul rapporto fra la percezione dell’autoefficacia e la capacità degli insegnanti di implementare pratiche inclusive efficaci (Germani & Leone, 2022; Sharma *et al.*, 2021; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001); il rapporto di co-docenza tra insegnanti curricolari e incaricati sul sostegno per favorire la gestione collettiva degli interventi educativo-didattici inclusivi (Aiello & Sharma, 2016; Loreman *et al.*, 2013) è riportato, inoltre, come elemento imprescindibile per favorire l’efficacia degli ambienti di apprendimento.

In merito alla terza domanda di ricerca si evidenzia la presenza di nuclei tematici in comune tra insegnanti esperti e in formazione, che riguardano l’atteggiamento di delega, ancora presente in alcune dinamiche pseudo collaborative e la necessità di una formazione per tutti (Ecoben, 2019). Secondo tutti i partecipanti alla fase esplorativa di ricerca, la formazione, iniziale e continua, dovrebbe coinvolgere tutto il personale in servizio, compreso il dirigente scolastico con i suoi collaboratori: è stato sottolineato più volte che il team dirigente può avere un impatto rilevante nell’indirizzare le scelte inclusive della scuola, con ricadute sull’efficacia collettiva del sistema. Una formazione dei docenti curricolari che non preveda al suo interno le tematiche inclusive, infatti, può influire negativamente sull’opportunità di co-docenza e collaborazione e può favorire gli atteggiamenti deleganti e escludenti (Camedda & Santi, 2016; D’Alessio, 2013). L’efficacia collettiva, intesa come la percezione dell’esistenza di una sinergia tra l’efficacia individuale degli insegnanti e quella dell’organizzazione scolastica, soprattutto per i docenti esperti, risulta determinante per la realizzazione di un ambiente di apprendimento inclusivo (Sharma *et al.*, 2017; Wray *et al.*, 2022).

Emerge, infine, una proposta di buone prassi da applicare in tutte le scuole: gli insegnanti esperti propongono una nuova modalità di accoglienza da inserire a sistema nelle organizzazioni scolastiche e rivolto ai docenti neo-arrivati nel quale l’approccio pedagogico del Dirigente scolastico svolge un ruolo fondamentale. In tal modo tutti i docenti possono conoscere e con-



dividere, sin dai primi giorni, le linee progettuali e programmatiche inerenti la visione inclusiva della realtà scolastica accogliente in un'ottica volta alla co-costruzione delle conoscenze (Bianchi, 2019; Serbati, 2019) e delle pratiche in uso nella scuola.

I risultati raccolti costituiscono un'indicazione preliminare, da approfondire nei futuri Focus Group. Le successive fasi del presente studio permetteranno un'analisi maggiormente dettagliata in differenti contesti scolastici e formativi, al fine di verificare la generalizzabilità delle buone prassi esplorate.

## 6. Conclusioni, limiti e prospettive future

Il presente studio ha cercato di esplorare le dimensioni dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva percepite dagli insegnanti per sviluppare un processo di riflessione critica e di ulteriore approfondimento soprattutto per quanto riguarda la seconda dimensione. La ricerca ha contribuito, inoltre, a integrare attraverso un approccio qualitativo i dati quantitativi emersi nella letteratura che investigano come l'efficacia collettiva possa influenzare l'attuazione complessiva delle pratiche inclusive in una scuola (Sharma *et al.*, 2024).

L'approccio trasformativo (Mezirow, 2016) che mira a favorire l'evoluzione del pensiero attraverso una riflessione critica e metacognitiva, è risultato particolarmente significativo durante i Focus Group: i docenti, infatti, hanno potuto sviluppare una maggiore comprensione del proprio agire didattico e della loro efficacia nel contesto educativo, sottolineando l'importanza e la necessità di una riflessione costante e sistematica sulla professione insegnante nel corso di tutto l'anno scolastico.

Conoscere i fattori che sono strettamente legati all'uso delle pratiche inclusive di tutti gli studenti all'interno del contesto scolastico può permettere ai responsabili delle politiche in materia di istruzione e formazione di identificare le aree in cui potrebbero essere dedicate più risorse (Sharma *et al.*, 2024) e, nel caso particolare dell'Italia, di intervenire sulla rilettura dei percorsi formativi iniziali e in itinere per tutti gli insegnanti.

Il campione esiguo ha costituito un fattore limitante: sarebbe importante in studi futuri conoscere alcune informazioni socio-demografiche del campione anche nella fase qualitativa, nonché integrare il campione estendendo la ricerca ad altri docenti *in service* provenienti da tutti gli ordini di scuola e da differenti contesti territoriali e ai corsisti iscritti ai corsi di specializzazione dei prossimi anni.

Infine, trattandosi di una prima fase esplorativa lo studio necessita di essere integrato con dati quantitativi che verranno raccolti nella fase successiva della presente ricerca. La combinazione di un approccio quali-quantitativo può risultare, infatti, particolarmente efficace per ottenere un quadro più completo ed esaustivo, sia in termini di ampiezza (quantitativa) sia di profondità (qualitativa).

## Bibliografia

- Aiello P., & Sharma U.** (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione Scolastica e sociale*, 15-1. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1233> [accessed 26.05.2024].
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D., Di Gennaro, D., Pace, E., Zollo, I., & Sibilio M.** (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*. Anno X, n. 19. Pensa Multimedia. Retrieved from <https://core.ac.uk/reader/322531410> [accessed 26.05.2024].
- Bandura, A.** (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A.** (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A.** (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 1982, 37.2: 122. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
- Bandura, A., & Schunk, D. H.** (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 1981, 41.3: 586. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>.
- Barnes, C.** (2008). Capire il Modello sociale della disabilità. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(1). Retrieved from <https://intersticios.es/article/view/2382/1893> [Accessed 30/04/2025]
- Barton, L., & Oliver M.** (1997). *Disability Studies: Past Present and Future*. Leeds: The Disability Press.
- Bellacicco, R., & Cappello, S.** (2020). Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. L'apporto della visione bio-psico-sociale, tra luci e ombre. In *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 118-131). FrancoAngeli.
- Bembich, C.** (2024). Le strategie di scaffolding come supporto ai processi di apprendimento e all'inclusione. In *Costruire la professione docente nel percorso per il sostegno agli alunni con disabilità delle Scuole Secondarie Il Corso di Trieste si racconta* (pp. 49-55). EUT Edizioni Università di Trieste.
- Benvenuto, G.** (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bianchi, L.** (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Franco Angeli.
- Booth T., & Ainscow M.** (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (trad. E. Valtellina). Trento: Erickson. Retrieved from <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf> [Accessed 26/05/2024].
- Braun, V., & Clarke, V.** (2012). *Thematic analysis*. Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs, H. Cooper (Editor-in-Chief). American Psychological Association. Retrieved from DOI: 10.1037/13620-004 [Accessed 13/11/2024].
- Brown, I., & Inouye, D.K.** (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of personality and social psychology*, 36(8), 900.
- Camedda, D., & Santi, M.** (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. In Ianes D. *Evolgere il sostegno si può e si deve*, 35-45. Trento: Erickson.
- Bruner, J.S.** (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando (ed. or. 1966).
- Colombo, M.** (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola democratica*, (2): 411-424. Retrieved from doi:10.12828/80464 <http://hdl.handle.net/10807/67602> [Accessed 23.10.2024].
- Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità** (2006). United Nations. Retrieved from <https://www.osservatoriodisabilita.gov.it/media/1347/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-and-optional-protocol.pdf> [Accessed 13/06/2024].
- Cottini, L.** (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n.2. Retrieved from [Valenza, Filosofi, Serbati, Venuti | Ricerche](https://ojs.pensamulti-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- [media.it/index.php/sipes/article/view/1508](http://media.it/index.php/sipes/article/view/1508) [Accessed 23.10.2024].
- D'Alessio, S.** (2013). Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana. In Medeghini R. et al. *Disability Studies*, 89-124. Trento: Erickson.
- D'Alessio, S.** (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In Goodley D. et al. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, 121-140. Retrieved from [https://static.erickson.it/Products/LIBRO\\_978-88-590-1594-9\\_X933\\_Disability-Studies-e-inclusione/Pdf/SFO\\_978-88-590-1594-9\\_Disabilities-Studies-e-inclusione.pdf](https://static.erickson.it/Products/LIBRO_978-88-590-1594-9_X933_Disability-Studies-e-inclusione/Pdf/SFO_978-88-590-1594-9_Disabilities-Studies-e-inclusione.pdf) [Accessed 23.10.2024].
- Damiani, P.** (2021). La formazione dei docenti tra prospettive emergenziali e sostenibilità: una prima riflessione sulle dimensioni caratterizzanti. *Formazione & Insegnamento*, 657- 665. XIX – 1 – 2021. Pensa MultiMedia Editore. Codice doi: 10.7346/-fei-XIX-01-21\_56.
- Ecobon, M.E.** (2019). Readiness of public-school teachers in handling inclusive education. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, Vol. 1, n. 2, June, pp. 1-9. <http://orcid.org/0000-0001-9208-8465>. Retrieved from [https://www.academia.edu/39676471/Readiness\\_of\\_Public\\_School\\_Teachers\\_in\\_Handling\\_Inclusive\\_Education?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/39676471/Readiness_of_Public_School_Teachers_in_Handling_Inclusive_Education?email_work_card=view-paper) [Accessed 28/05/2024].
- Engel G.** (1977). *From Biomedical to Biopsychosocial Being Scientific in the Human Domain*. Psychosomatics. Volume 38, Issue 6, November–December 1997, Pages 521-528. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(97\)71396-3](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(97)71396-3) [Accessed 30/04/2025].
- EACEA/European Commission/Eurydice**, 2023. *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>. [Accessed 28/06/2024].
- Federighi, P.** (2018). Il lavoro docente e la qualità dei contesti educativi: drivers e inibitori della teacher agency. In M. Sibilio, P. Aiello, *Lo sviluppo professionale dei docenti* (pp. 175-184). Napoli: Edises.
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U.** (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247–260. Retrieved from [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1359866X.2014.906564?casa\\_token=fPD7AwGd6ikAAAAA:\\_n6vQuJ7II4tNB8wdsi8M3AN\\_neSAFgtWRoToQtNvX6ee-eGD4acJFZG2PNDZNg6ZAQ5nS-1nnR5w](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1359866X.2014.906564?casa_token=fPD7AwGd6ikAAAAA:_n6vQuJ7II4tNB8wdsi8M3AN_neSAFgtWRoToQtNvX6ee-eGD4acJFZG2PNDZNg6ZAQ5nS-1nnR5w) [Accessed 26/05/2024].
- Gaspari, P.** (2020). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. goWare & Guerini Associati.
- Germani S., & Leone C.** (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. In *Formazione & Insegnamento*, XX – 3 – 2022. doi: 10.7346/-fei-XX-03-22\_1. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/5860> [Accessed 3/07/2024].
- Giani, G. & Fasce, P.** (2015). Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della proposta di legge C-2444 alle potenzialità della cattedra mista. In Ianes D. *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva, Seconda edizione*, (173-188). Trento: Erickson.
- Gibson S., & Dembo M.H.** (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*. 1984, Vol. 76, No. 4, 669-682. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W.** (2004). Collective Efficacy Beliefs:Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>.
- Ianes, D.** (2014). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: una strategia strutturale per una didattica inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 13, n. 3 (pp. 218-242). Trento: Erickson.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C.** (2013). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 38 Issue 1 Article 3. Retrieved from <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10> [Accessed 26/05/2024].
- Medeghini, R.** (2015). La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta. *L'integrazione Scolastica e sociale*, Vol. 14, n. 2 (pp. 110-118). Trento: Erickson. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1091> [Accessed 18/06/2024].

- Medeghini, R.** (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In B. Ferri et al, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-220). Trento: Erickson.
- Mezirow, J.** (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J.** (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR** (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0> [Accessed 18/06/2024].
- MIUR-DGSIS-Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica, dispersione complessiva** (2021). Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/La+dispersione+scolastica+aa.ss.2018-2019+e+aa.ss.2019-2020.pdf/99ea3b7c-5bef-dbd1-c20f-05fed434406f?version=1.0&t=1622822637421> [Accessed 25/06/2024].
- Nardone P. et al** (2018). ISS- Epicentro. La Sorveglianza HBSC 2018 - Health Behaviour in School-aged Children: risultati dello studio italiano tra i ragazzi di 11, 13 e 15 anni. Retrieved from <https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/HBSC-2018.pdf> [Accessed 30/04/2025].
- Oliver, M.** (1996) *Understanding Disability. From Theory to Practice*. London: Macmillan.
- Organizzazione Mondiale di Sanità [OMS].** (2001). ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Trento: Erickson.
- Organizzazione Mondiale di Sanità [OMS].** (2007). ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti. Trento: Erickson.
- Pasta, S.** (2022). Contrasto della dispersione scolastica a Milano. Modelli a confronto. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning And Teaching*, vol. 2, n. 1. Retrieved from <https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/24/30> [Accessed 25/06/2024].
- Pavone M. & Mura A.** (2024). L'insegnante specializzato per il sostegno: tradizione, nuove proposte e bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(3), 56-78. Trento: Erickson. Retrieved from [https://iris.unica.it/bitstream/11584/416284/1/ISS-c04\\_Pavone\\_3\\_2024.pdf](https://iris.unica.it/bitstream/11584/416284/1/ISS-c04_Pavone_3_2024.pdf) [Accessed 23/10/2024].
- Petruccioli, R.** (2023). Efficacia collettiva, sviluppo professionale e trasformazione delle prospettive di significato: un'indagine empirica con gli/le insegnanti di sostegno. Retrieved from [https://dx.doi.org/10.25434/rubina-petruccioli\\_phd2023](https://dx.doi.org/10.25434/rubina-petruccioli_phd2023) [Accessed 23.10.2024].
- Romano A., Rullo M., & Petruccioli C.** (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*. ISSN 1825-7321, vol. 21, n. 1 (pp. 188-203). Retrieved from DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10451> [Accessed 17/10/2024].
- Rotter, Julian B.** (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monographs: *General and applied*, 1966, 80.1: 1. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Selin Tumkaya, G., & Miller, S.** (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematized review. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 2020; 19 (2) (pp. 1061-1077). Retrieved from [https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/202130520/Tumkaya\\_Miller\\_2020.pdf](https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/202130520/Tumkaya_Miller_2020.pdf) [Accessed 26/05/2024].
- Serbati, A.** (2019). Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes. In A. Dipace, V. Tamborra, *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 37-56). Franco Angeli.
- Sharma U., Loreman T., May F., Romano A., Sahli Lozano C., Avramidis E., Woodcock S., Subban P. & Kullmann H.** (2023). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, 39:2 (167-184). Retrieved from DOI: 10.1080/08856257.2023.2195075 <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075> [Accessed 17/10/2024].
- Sharma U., Sokal L., Wang M., & Loreman T.** (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multinational study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21002316?via%3Dihub> [Accessed 23/10/2024].



- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P.** (2017). 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. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2017.1361139> [Accessed 23/10/2024].
- Sharma U., Loreman T. & Forlin C.** (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* · Volume 12 · Number 1 · 2012 12–21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.
- Subban P., Woodcock S., Bradford B., Romano A., Lozano C. S., Kullmann H., Sharma U., Loreman T., & Avramidis E.** (2024). What does the village need to raise a child with additional needs? Thoughts on creating a framework to support collective inclusion. *Teachers and Teaching*, 30(5), (668-683). Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2338398> [Accessed 23/10/2024].
- Szadjeko, K.** (2020). Il modello “biopsicosociale: verso un approccio integrale”. *Teoria e Prassi. Rivista di Scienze dell'Educazione, Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo"*, Modena, 1, 21-29.
- The Salamanca Statement and framework for action on Special Needs Education.** *World Conference on Special Needs Educational: Access and quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> [Accessed 13/06/2024].
- Trinchero, R.** (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Editori Laterza.
- Trinchero, R., Calvani, A., Marzano, A., Vivanet, G.** (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? *Italian Journal of Educational Research*, 25, 22-34. Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744 <https://DOI10.7346/SIRD-022020-P22>.
- Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), (783-805). Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1) [Accessed 3/07/2024].
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K.** (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202> (Original work published 1998).
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T.** (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047459.pdf> [Accessed 26/06/2024].
- Viola, I., & Capodanno, F.** (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(2), (122-130). Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/5998> [Accessed 23/10/2024].
- Weinberg, R., Gould, D., & Jackson, A.** (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(4), 320-331.
- Williams G.** (1996). *Representing disability: some questions of phenomenology and politics*. In: Exploring the divide, Barnes C., Mercer G. Leeds: The disability press. Chapter 11, pp. 194-212. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6573c3c601397b67b61e4e8f-d542219123b09fed1> [Accessed 30/04/2025].
- Wray E., Sharma U., & Subban P.** (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800> [Accessed 21/06/2024].
- Zanazzi, S.** (2020). La strada verso l'inclusione. *Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola. Ricerche pedagogiche*, Anno LIV, n. 215, aprile-giugno 2020, pp. 101-126. ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online). Retrieved from <https://sfera.unife.it/handle/11392/2460734> [Accessed 12/06/2024].
- Zanon, F., Battistella, G., & Cecotti, M.** (2022). *Storie di apprendimento e formazione degli insegnanti: il modello delle storie nella pratica del tirocinio e della scuola*. Forum Edizioni.