

Competenza emotiva, strategie di coping e atteggiamenti inclusivi nella relazione insegnante/alunno ipovedente

Emotional competence, coping strategies and inclusive attitudes

in the teacher/blind pupil relationship

Patrizia Oliva (Università degli Studi di Messina / poliva@unime.it)

Anna Maria Murdaca (Università degli Studi di Messina / amurdaca@unime.it)

The aim of this study was to analyze the teacher / blind pupil relationship and to identify the factors that can influence this relationship. Specifically, it was investigated the correlation between certain teacher individual factors (emotional intelligence, inclusive self-efficacy, attitude towards inclusive practices) and the quality of the relationship that teachers engaged in activities supporting visually impaired children, identifying any factors that predict the quality of this social interaction. Fifty teachers (16 M and 34F; age: M = 41.45; SD = 7.862) took part in the study; they were asked to fill in: socio-demographic schedule, SACIE-R (Forlin et al., 2011), TAIS (Monsen et al., 2015), TEIQue-SF (Petrides, Furnham, 2003), COPE (Sica et al., 2008) TEIP (Sharma et al, 2012), STRS (Fraire et al., 2008). By correlational analysis, significant relationships emerge between the different factors investigated. In particular, higher level of teacher emotional competence is related to lower propensity to interact in a hostile and aggressive way. While those who perceive the inclusion of disabled pupil as worrying and complicated are also those who most likely tend to define relationships in a more conflictual and dysfunctional way. Finally, the teacher who perceives himself competent in using inclusive strategies believes that the inclusive process does not involve major implications and upsets for the special needs children. The analysis of linear regression seems to confirm, moreover, the fundamental role of emotional competence and of the effectiveness level that teacher believes to possess in order to face the challenges of inclusion in determining the quality of interaction between teacher and special educational needs student. It is obvious that these factors intersect with the contextual ones, that is, with a whole series of system variables and important alliances to overcome prejudices and offer more and adequate support. Working with people with visual disabilities requires therefore a continuous and proactive training of all the caregivers, a training that teaches how to activate the students to work with their difference, but, at the same time, responds to the teacher's need to work on their own self-regulation ability, because only under these conditions the educational value of inclusion is to be understood both by the services and by the schools.

Key-words: Emotional competence, coping strategies, inclusive attitudes, teacher/pupil relationship, special needs education

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

Summer School Bressanone

43

P.Oliva ha contribuito alla definizione dei paradigmi teorici di riferimento, effettuato l'analisi dei dati e partecipato allo sviluppo dell'impianto progettuale e metodologico della ricerca; AM. Murdaca ha definito gli obiettivi della ricerca, contribuito alla progettazione dell'impianto metodologico e dell'analisi dei dati, oltre ad aver supervisionato lo studio.

L'attenzione per gli alunni disabili ormai presente all'interno dei contesti formativi internazionali diventa ancora più incisiva nell'ottica dell'inclusione (Harjusola-Webb, Hubbell, Bedesem, 2012). Ciò in quanto, gli alunni con disabilità inseriti in classe hanno l'opportunità di interagire con i loro coetanei e con gli insegnanti e migliorare le loro capacità comunicative e sociali, oltre che il livello di apprendimento. Balza subito agli occhi la necessità, da parte degli educatori, di allestire ambienti di apprendimento inclusivi, guidati dal principio fondamentale secondo cui tutti i bambini hanno diritto a partecipare al gruppo classe, a prescindere dal grado di difficoltà fisica e/o intellettuale che presentano.

Il successo dell'inclusione dipenderà, pertanto, dal livello di sviluppo delle potenzialità della persona con disabilità ai fini dell'apprendimento, della comunicazione, delle relazioni, della socializzazione e dell'autonomia. Senza valutare, quindi, il grado di normalizzazione raggiunto dal soggetto disabile e la riduzione del gap che lo separa dai compagni "normali" (Booth, Ainscow, 2008).

Risulta dunque evidente l'importanza di operazioni progettuali, che non comprendono più e solo attività assimilative del bambino con disabilità e, nello specifico del bambino ipovedente, nel contesto scolastico, bensì di attività finemente strutturate, di cambiamenti nell'ambiente fisico quale la classe e, per esempio, di un'adeguata formazione del personale docente, che a partire dall'autovalutazione delle proprie competenze individuali e dalle proprie percezioni circa la disabilità, lo renda maggiormente consapevole del senso da dare all'inclusione e quindi in grado di relazionarsi in maniera efficace con tutti gli alunni, senza esclusioni.

Quanto su evidenziato cozza, però, con quanto avviene in molte realtà scolastiche dove ancora la relazione con gli alunni con disabilità disorienta e può generare nel docente sentimenti di paura e fragilità, nonché compassione/evitamento o iperprotezione/intromissione (Cooper, Jacobs, 2011). Un tale atteggiamento può spingere l'insegnante a percepire gli alunni con bisogni educativi speciali come un problema da delegare prevalentemente al docente di sostegno e ad insegnare seguendo pratiche didattiche routinarie e non aderenti ai bisogni speciali che emergono nel contesto classe (Conway, 2010). A tal proposito, numerosi studi hanno evidenziato uno squilibrio considerevole tra gli atteggiamenti degli insegnanti curricolari e quelli dei docenti di sostegno. In pratica, questi ultimi si mostrano maggiormente inclini a creare classi inclusive, in cui l'alunno con difficoltà non è percepito come minaccia o ostacolo alla didattica (Ianes, Demo, Zambotti, 2010) a differenza di molti insegnanti curricolari ancora convinti che gli studenti con disabilità non possano ricevere un'istruzione adeguata in una classe inclusiva, che rischia di minacciare la loro autostima e ostacolare il percorso di apprendimento (Boyle, Topping, Jindal-Snape, 2013).

Il processo di inclusione appare, quindi, impegnativo e problematico e richiede che il docente sia in grado di rispondere alla moltitudine di bisogni speciali che emergono dal contesto scolastico utilizzando strategie di coping e comportamenti finalizzati al controllo e alla gestione dello stress e del disagio che la relazione con la diversità implica. Un ambiente educativo realmente inclusivo richiede, infatti, agli insegnanti ampie capacità di management individuale e abilità nel guidare e istruire in modo adeguato i bambini con e senza disabilità, al fine di fornire loro, in egual modo, relazioni adeguate, incoraggiando comportamenti socialmente desiderabili. Soltanto a queste condizioni il processo di inclu-

sione può garantire opportunità di interazione autentica tra tutti gli alunni, fondate sulla cooperazione e l'aiuto reciproco (Harjusola-Webb, Hubbell, Bedesem, 2012; Guralnick, 2011).

Una delle variabili fondamentali per il successo dei programmi inclusivi è l'atteggiamento che l'insegnante dimostra nei confronti dell'inclusione e, in particolare, della disabilità (Loreman, Sharma, Forlin, 2011), in quanto sia l'approccio didattico utilizzato sia il livello di apprendimento degli alunni sembrano risentire di tale predisposizione (Grieve, 2009).

Studi dimostrano che proprio l'atteggiamento più o meno inclusivo degli insegnanti e il loro modo di percepire la disabilità rappresentano importanti predittori del successo del processo di inclusione (Ross-Hill, 2009). Un atteggiamento positivo sprona gli insegnanti ad assumersi maggiori responsabilità nella formazione degli studenti con bisogni educativi speciali e ad utilizzare strategie didattiche più efficaci in classe (Ernst, Rogers, 2009). Coloro i quali, invece, si sentono a disagio e impotenti nei confronti della disabilità, hanno atteggiamenti più negativi verso l'inclusione e possono incontrare maggiori difficoltà nell'interagire con gli studenti disabili e nel fornire loro le adeguate opportunità di apprendimento. Lo sguardo positivo e incoraggiante del docente rappresenta uno dei fattori più importanti nella determinazione e agevolazione dei processi inclusivi (Sze, 2009) e nell'utilizzo di strategie didattiche facilitanti lo scambio e la valorizzazione delle differenze (Forlin, 2010).

È evidente che il sostegno che il docente riceve dal contesto scolastico funge da ulteriore facilitatore del processo inclusivo, e lo aiuta in molti casi ad affrontare le difficoltà che determinate tipologie di disabilità piuttosto gravi possono innescare nella pratica educativa. Infatti, sebbene i fattori individuali degli insegnanti abbiano un'importanza notevole per la loro influenza "speculare" in quanto agiscono direttamente e indirettamente sulla percezione che l'insegnante ha dell'alunno e su quella che l'alunno ha dell'insegnante (Murdaca, Oliva, Panarello, 2016), è indubbio che il processo inclusivo debba essere supportato non solo dagli insegnanti, ma da tutto il personale scolastico e dalle famiglie, che in sinergia potranno creare le condizioni necessarie per concretizzare un autentico processo inclusivo e allontanare il rischio di burnout nei docenti (Murdaca, Oliva, Nuzzaci, 2014).

1. Obiettivo della ricerca

Lo scopo generale della presente ricerca è, pertanto, analizzare la relazione insegnante/alunno ipovedente e individuare i fattori che possono influenzare tale relazione. Nello specifico, si vuole indagare se vi è una correlazione tra determinati fattori individuali dell'insegnante (intelligenza emotiva, autoefficacia inclusiva, atteggiamento nei confronti delle pratiche inclusive) e la qualità della relazione in docenti di sostegno impegnati in attività di supporto a bambini ipovedenti, individuando eventuali fattori predittivi della qualità dell'interazione docente/alunno ipovedente.

2. Partecipanti

Hanno preso parte alla ricerca 50 docenti (16M e 34F; età: M= 41,45 ; SD= 7,862); nello specifico, si tratta di 16 maschi e 34 femmine, tutti impegnati in attività di sostegno rivolti a studenti ipovedenti di scuole di primo e secondo grado. La totalità del campione è di nazionalità italiana. La maggior parte di loro ha conseguito la laurea (90,4%), di cui il 63,7% in ambito umanistico.

3. Strumenti

Ai partecipanti è stato chiesto di compilare i seguenti questionari:

- *Scheda socio-anagrafica*
- *SACIE-R (Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011)*. La scala SACIE-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised) nella sua versione originaria prevede 60 item. Per la ricerca è stata utilizzata la versione recentemente standardizzata in lingua italiana (Murdaca, Oliva, Costa, 2016). La versione rivisitata consta di 15 item e richiede risposte da articolare su una scala Likert pensata a 4 livelli per eliminare la risposta intermedia neutrale: 1 = Fortemente d'accordo, 2 = D'accordo, 3 = In disaccordo; 4= Fortemente in disaccordo. Il questionario si compone di 3 sottoscale: opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni, che consentono di valutare le opinioni nei riguardi dell'interazione con persone con disabilità (Opinioni), l'accoglienza degli studenti con differenti bisogni (Atteggiamenti) e le preoccupazioni degli insegnanti circa l'educazione inclusiva (Preoccupazioni).
- *TAIS (Monsen, Ewing, Boyle, 2015)* La scala TAIS (Teacher Attitudes Toward Inclusive Education Scale) originariamente era composta da 65 item. La scala utilizzata in questo studio ne prende in considerazione solo 20 a cui il soggetto è chiamato a rispondere graduando la sua risposta su una scala di risposta che va da 1 a 8. In cui 1 =molto d'accordo e 8= molto in disaccordo, gli altri sono i passi intermedi tra i due estremi ma non è previsto il passo centrale che consente in genere di mantenere una posizione di neutralità. La TAIS prevede 4 sottoscale: problemi di inclusione, svantaggi sociali, implicazioni nella pratica educativa, implicazioni per il bambino. Le domande inerenti i problemi di inclusione valutano le eventuali difficoltà incontrate nel processo di inclusione del soggetto con bisogni speciali. Le domande inerenti gli svantaggi sociali valutano gli effetti che l'inclusione può avere sulla classe. Le domande inerenti le implicazioni nella pratica educativa riguardano le possibili modifiche nelle strategie educative e didattiche richieste dall'inclusione. Per finire, le domande della sottoscala implicazioni per il bambino riguardano le eventuali conseguenze che la pratica educativa inclusiva può avere sui bambini con bisogni speciali.
- *TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2003)* è un Questionario composto da 30 Item che richiede risposte da articolare su una Scala di risposta che va da 1 a 7 (in cui 1= totalmente disaccordo e 7= totalmente d'accordo); Questo test fornisce informazioni e indicazioni sulla consapevolezza della pro-

pria intelligenza emotiva, fornendo una base per attività di sviluppo e di formazione.

Comprende quattro categorie chiamate “fattori”: Benessere (inteso come Ottimismo e autostima), Autocontrollo (inteso come auto-regolazione emotiva e controllo dello stress), Emotività (come Empatia ed espressione delle emozioni) e Socialità (come la capacità di sentirsi a proprio agio in diversi contesti). Ma nella short form si preferisce utilizzare un solo punteggio totale.

- *COPE* (Sica, Magni, Altoè, Sighinolfi, Chiri, Franceschini, 2008) costituisce un miglioramento della precedente versione italiana del COPE, misura sviluppata originariamente negli Stati Uniti. È composto da cinque grandi dimensioni sostanzialmente indipendenti: Strategie di evitamento (maggiormente correlate con il disagio emotivo), Attitudine positiva e Orientamento al problema (si associano a un minor disagio e maggior benessere), Orientamento trascendente e Sostegno sociale (che non correlano con il benessere psicologico). Nella sua versione finale, il questionario è costituito da 60 item. Il questionario chiede di valutare con quale frequenza il soggetto mette in atto nelle situazioni difficili o stressanti quel particolare processo di coping; le possibilità di risposta sono 4, da «di solito non lo faccio» a «lo faccio quasi sempre»
- *TEIP* (Sharma et al, 2012.) è progettato per misurare l'autoefficacia dell'insegnante ad applicare pratiche inclusive nel contesto educativo. Lo studio originale ha identificato tre fattori: l'Efficacia nell'uso dell'istruzione inclusiva (EII), l'efficacia della collaborazione (CE) e l'Efficacia nella gestione del comportamento (EMB). La versione somministrata comprende 18 Item le cui risposte si articolano da 1 a 6 (dove 1= Fortemente in disaccordo, 2= Non concordo, 3= Abbastanza in disaccordo, 4= Concordo, 5= Abbastanza d'accordo, 6= Pienamente d'accordo);
- *STRS-Student –versione italiana* (Fraire, Longobardi, Sclavo, 2008) è un questionario composto da 28 item le cui risposte si articolano su una scala Likert a 5 punti, (1= sicuramente non si adatta, 2=non si adatta molto, 3=non saprei, 4=qualche volta si adatta, 5 =si adatta sicuramente 9). La versione originaria è stata elaborata da R. Pianta in collaborazione con altri ricercatori della Università della Virginia; il STRS si propone di valutare la qualità del rapporto insegnante-alunno, dal punto di vista dell'educatore, mantenendo una particolare attenzione alla prevenzione e la soluzione di tutte le questioni legate alla iter educativo. Ciascuno dei tre fattori che compongono la scala intende analizzare una particolare dimensione del rapporto insegnante-alunno: Conflitti (come sono percepiti dall'insegnante gli aspetti negativi del rapporto), Vicinanza (ovvero gli aspetti positivi emozionali della relazione insegnante-alunno, spesso fondati sulla fiducia reciproca), Dipendenza (inteso come il livello di dipendenza dell'allievo nei confronti dell'insegnante).

4. Risultati

4.1 Correlazioni

Dall'analisi correlazionale emergono relazioni significative tra i diversi fattori indagati. In particolare, più elevato è il livello di competenza emotiva degli insegnanti

minore sarà la propensione a interagire in maniera ostile e aggressiva nei confronti del bambino con disabilità ($r = -.334$; $p = .03$), maggiore sarà la probabilità che percepiscano la relazione in termini di vicinanza ($r = .437$; $p = .004$) e di dipendenza ($r = .650$; $p = .000$). Mentre, coloro che percepiscono come preoccupante e complicata l'inclusione dei soggetti disabili sono anche quelli che molto probabilmente tendono a definire i rapporti in maniera più conflittuale e disfunzionale ($r = .330$; $p = .03$). Inoltre, sembra che più il docente è in grado, attraverso adeguate strategie, di fronteggiare situazioni stressanti e problematiche più dimostra di avere opinioni positive e accoglienti nei riguardi dell'interazione con persone con disabilità ($r = .306$; $p = .049$), non utilizzando alcuna conflittualità e aggressività ($r = -.307$; $p = .048$) e improntando la relazione sulla reciprocità e sulla dipendenza ($r = .342$; $p = .026$). Mentre, coloro che utilizzano principalmente strategie di evitamento del problema, percepiscono come maggiormente preoccupante l'eventuale inclusione di soggetti con disabilità in classe o gruppi di lavoro ($r = .409$; $p = .007$), preferendo modalità interattive conflittuali e ostili ($r = .386$; $p = .012$). Infine, più il docente si ritiene in grado di saper utilizzare strategie che favoriscono l'inclusione di tutti gli alunni nel gruppo classe, minori sembrano essere le sue preoccupazioni verso l'attuazione di programmi educativi inclusivi ($r = -.429$; $p = .005$) e più positivi e accoglienti si rivelano i suoi atteggiamenti verso la disabilità ($r = -.461$; $p = .002$). Inoltre, l'insegnante che si percepisce competente nell'utilizzo di strategie inclusive ritiene che il processo inclusivo non comporti grosse implicazioni e stravolgimenti per il bambino con bisogni speciali ($r = -.340$; $p = .043$) e tende a preferire stili relazionali scarsamente conflittuali ($r = -.380$; $p = .013$).

4.2 Regressioni

L'analisi della regressione lineare mostra che l'intelligenza emotiva nel suo complesso sembra essere significativa nel favorire una relazione insegnante/alunno ipovedente caratterizzata da vicinanza affettiva ($\beta = .335$, $t = 2.261$, $p = .04$), che in molti casi può sfociare in processi di dipendenza emotiva ($\beta = .468$, $t = 4.327$, $p = .000$). Tale tendenza del docente all'iperprotezione dell'alunno in difficoltà e a compensare i suoi deficit sembra sia anche rinforzata dall'autoefficacia inclusiva del docente stesso, cioè da quanto egli si percepisce capace e competente nel realizzare autentici processi inclusivi all'interno della classe in cui opera ($\beta = .296$, $t = 2.147$, $p = .042$). L'impatto di un atteggiamento inclusivo positivo, che non considera problematico e rischioso l'inserimento di soggetti con disabilità nella routine scolastica, è anch'esso significativo per lo sviluppo di relazioni insegnante/alunno ipovedente improntate sulla prossimità/dipendenza ($\beta = .293$, $t = 2.571$, $p = .01$). Spesso, però, la predisposizione del docente ad avviare percorsi inclusivi e a interagire efficacemente con il bambino in difficoltà, non viene supportata da adeguate capacità individuali; i risultati, in tal senso, indicano un uso disfunzionale delle abilità di coping necessarie a fronteggiare le richieste che determinate disabilità impongono. Infatti, strategie di fronteggiamento non adeguate sembrano influenzare negativamente la relazione alunno/docente, in quanto proprio la scarsa capacità di resistere allo stress o ricorrere a strategie poco funzionali innesca conflittualità e senso di inadeguatezza nelle dinamiche relazionali ($\beta = .293$, $t = 2.571$, $p = .016$).

5. Conclusioni

La ricerca ha evidenziato risultati significativi che forniscono informazioni specifiche sul ruolo dell'intelligenza emotiva e delle strategie di coping nei confronti della percezione dell'inclusione, dell'auto-efficacia inclusiva e della qualità della relazione alunno-insegnante.

In sintesi, i risultati confermano il ruolo fondamentale della competenza emotiva e del livello di efficacia che il docente ritiene di possedere per far fronte alle sfide dell'inclusione nel determinare la qualità dell'interazione insegnante/alunno con bisogni educativi speciali.

È stato evidenziato infatti che gli insegnanti che hanno difficoltà a fronteggiare adeguatamente lo stress, percepiscono negativamente l'educazione inclusiva e valutano la relazione che li lega all'alunno disabile come conflittuale. Sarebbe quindi necessario lavorare sulla capacità di gestione dello stress del docente e attivare corsi di formazione, al fine di migliorare l'atteggiamento nei confronti dell'inclusione. Atteggiamenti maggiormente positivi verso l'educazione inclusiva sono difatti presenti negli insegnanti in grado di utilizzare strategie di coping attive di fronte alle difficoltà e che instaurano con l'alunno un rapporto di vicinanza, basato sulla fiducia reciproca e su una comunicazione soddisfacente, come è stato dimostrato anche dalla letteratura (Ernst, Roger, 2009).

L'efficacia inclusiva è un importante fattore per la creazione di ambienti inclusivi di successo: il senso di auto-efficacia predice gli atteggiamenti degli insegnanti (Weisel, Dror, 2006). Anche in questo caso, i dati confermano che l'autoefficacia inclusiva è un elemento necessario affinché l'insegnante riesca ad affrontare attivamente lo stress che potrebbe sorgere in seguito alle particolari attenzioni richieste dall'alunno disabile.

È ovvio che tali fattori si intersecano con quelli contestuali, ossia con tutta una serie di variabili di sistema e di alleanze importanti per abbattere i pregiudizi e offrire maggiori e adeguati sostegni.

Lavorare con i soggetti con disabilità visiva richiede quindi una formazione continua e proattiva di tutti i caregiver, una formazione che insegni loro come attivare gli studenti a lavorare con la loro differenza, ma, al contempo, risponda al bisogno del docente di lavorare sulle proprie capacità di autoregolazione, perché solo a queste condizioni la valenza educativa dell'inclusione può essere compresa sia dai servizi sia dalle scuole (Jordan, Schwartz, Mcghee-Richmond, 2009).

Nonostante la ricerca abbia fornito spunti di riflessione interessanti e utili per approfondire tematiche così rilevanti, presenta tuttavia alcune limitazioni che bisogna prendere in considerazione allorché si leggono e interpretano i risultati.

Innanzitutto, la dimensione del campione è relativamente piccola e non rispecchia di conseguenza l'eterogeneità della popolazione degli studenti con disabilità e dei docenti. Ulteriori studi sono necessari quindi per determinare il peso dei fattori presi in esame sulla qualità della relazione docente/alunno disabile anche in presenza di variabili di disturbo altrettanto impattanti. Infine, sarebbe interessante indagare se le relazioni emerse tra i fattori presi in esame si confermano anche valutando tipologie di disabilità differenti e mettendo a confronto categorie di docenti differenti (sostegno vs curricolari).

Studi futuri potrebbero includere, inoltre, accanto a misure indirette e self-

reported, misure più dirette del comportamento (ad esempio, osservazioni delle interazioni in classe) per aumentare ulteriormente la validità della ricerca. Sarebbe auspicabile infine prevedere studi longitudinali per valutare l'impatto a lungo termine delle variabili individuali connesse all'insegnante sulla qualità dei processi inclusivi e sulle dinamiche relazionali e come tale effetto varia nel tempo.

Un altro aspetto che la ricerca futura dovrebbe tenere in considerazione è la possibilità di utilizzare un'analisi qualitativa dei dati da affiancare a metodi quantitativi; l'uso di disegni mixed methods favorirebbe, difatti, una maggiore comprensione dei meccanismi che sottostanno la psicodinamica delle relazioni docente/alunno disabile.

Riferimenti bibliografici

- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (ed. it., *L'index per l'inclusione*, Erickson, Trento 2008).
- Boyle C., Topping K., Jindal-Snape D. (2013). Teachers' Attitudes Towards Inclusion in High Schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527-542.
- Conway R. (2010). Engaging teachers in supporting student behaviour change. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 172-179). London: Routledge.
- Cooper P., Jacobs B. (2011). *Evidence of best practice models and out-comes in the education of children with emotional disturbance/behavioural difficulties: An international review*. Trim, Ireland: National Council for Special Education.
- Ernst C., Rogers M.R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 305-322.
- Forlin C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-10). Abingdon: Routledge.
- 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.
- Grieve A.M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: challenging attitudes?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9, 173-179.
- Guralnik M.J. (2011). Agenda for change: Early childhood inclusion. In M. Guralnik (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore, MD: Brookes.
- Harjusola-Webb S., Hubbell S.P., Bedesem P. (2012). Increasing prosocial behaviors of young children with disabilities in inclusive settings using a combination of peer-mediated intervention and social narratives. *Beyond Behavior*, 2(1), 29-36.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Jordan A., Schwartz E., McGhie-Richmond D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Loreman T., Sharma U., Forlin C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12-21.
- Murdaca A.M., Oliva P., Costa S. (Published online: 20 Dec 2016). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: The Italian validation of the Sacie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education - Revised Scale) *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2016.1267944.
- Murdaca A.M., Oliva P., Nuzzaci A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VII, 12, 99-120. ISSN 2038-9736.
- Murdaca A.M., Oliva P., Panarello P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche / The teacher including: individual factors, perception of

- 
- disability and teaching strategies. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3, ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 107346/-fei-XIV-03-16_19 © Pensa MultiMedia.
- Ross-Hill R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9, 188-198.
- Sze S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130, 53-56.
- Weisel A., Dror O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 157-174.

