



Lorenzo Cioni

Università degli studi di Roma "Foro Italico" | lorenzo.cioni@uniroma4.it

La Formazione degli Insegnanti di Sostegno: Una Ricerca Pre-Post sull'Autoefficacia verso l'Inclusione

Inclusion-Support-Teacher Training: A Pre-Post Study on Self-Efficacy Toward Inclusion

Call

Training is the "conditio sine qua non" for future inclusion-support-teachers to develop the diverse competences necessary to promote the school inclusion of all pupils. Scientific research plays a crucial role in assessing the quality and effectiveness of such training programs. Building on existing research, the present study aims to address a gap in the scientific literature by investigating whether the Specialization Course for Educational Support Activities for Students with Disabilities fosters the development of self-efficacy toward inclusion. To this end, the Italian version of the TEIP (Aiello et al., 2016) was administered before and after the course provided by the University of Rome "Foro Italico" to a sample of 176 secondary school teachers. The results indicate a significant and substantial increase in self-efficacy levels regarding inclusion, both in terms of pedagogical-didactic skills and classroom management, as well as cooperation with various stakeholders within the educational network.

Keywords: Inclusion-Support-Teacher, Self-Efficacy toward Inclusion, Training Evaluation, TEIP.

La formazione rappresenta la "conditio sine qua non" affinché gli insegnanti di sostegno sviluppino le diverse competenze necessarie per promuovere l'inclusione scolastica di tutti gli alunni. La ricerca scientifica gioca un ruolo cruciale nel valutare la qualità e l'efficacia dei corsi di specializzazione. Inserendosi all'interno di un avviato filone di studi e ricerche, il presente studio intende colmare una lacuna della letteratura scientifica investigando se il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità incrementa l'autoefficacia verso l'inclusione. A tal fine, la versione italiana del TEIP (Aiello et al., 2016) è stata somministrata ad un campione di 176 corsisti della scuola secondaria. I risultati indicano un significativo e sostanziale incremento dei livelli di autoefficacia verso l'inclusione sia rispetto alle competenze pedagogiche-didattiche, che rispetto alle competenze di gestione della classe e di collaborazione con le diverse figure della rete educativa.

Parole chiave: Insegnanti di sostegno, Autoefficacia verso l'inclusione, Valutazione del corso di specializzazione, TEIP.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Cioni, L. (2024). Inclusion-Support-Teacher Training: A Pre-Post Study on Self-Efficacy Toward Inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 136-145. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-12>

Corresponding Author: Lorenzo Cioni | lorenzo.cioni@uniroma4.it

Received: 17/10/2024 | **Accepted:** 13/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-12



1. Introduzione

A partire dalla metà degli anni '70, il sistema scolastico italiano ha avviato una profonda e pionieristica trasformazione, cominciata con l'apertura della scuola ordinaria agli alunni con disabilità e attualmente approdata al principio, ampiamente condiviso a livello internazionale (UNESCO, 2021; 2020; 1994; United Nations, 2015; 2006), secondo cui tutti gli studenti, indipendentemente dalle molteplici differenze legate alle infinite possibili combinazioni di fattori biologici, psicologici e socioculturali, possano apprendere e ottenere il successo formativo. Ciò richiede indubbiamente un impegno costante, ampio e diffuso, nonché il coinvolgimento e l'alleanza educativa da parte di tutti gli attori del sistema scolastico. In questo quadro, l'insegnante di sostegno svolge un ruolo precipuo, rappresentando nell'ordinamento attuale il punto nodale all'interno di una rete educativa, una figura con "una sorta di ruolo *pivotal* per la concreta attivazione e regolazione della rete di sostegno a supporto delle politiche inclusive" (Cottini, 2014, p. 163).

In virtù della crescente eterogeneità delle classi, sempre più caratterizzate da una varietà di bisogni educativi, culturali, linguistici e sociali, l'insegnante di sostegno si trova oggi a fronteggiare sfide complesse che richiedono la messa in campo di molteplici competenze specialistiche e trasversali. In particolare, oltre a saper utilizzare strategie di differenziazione didattica, atte a conseguire il successo formativo di ciascun alunno, egli deve sviluppare le competenze comunicative e relazionali indispensabili per instaurare un'efficace relazione educativa e gestire efficacemente il gruppo-classe, nonché le competenze legate alla collaborazione interprofessionale, necessarie per lavorare in sinergia con gli altri attori del sistema scolastico (colleghi e genitori in primis) (MIUR, 2011).

In tal senso viene da più parti riconosciuta l'importanza e l'imprescindibilità della formazione: solo attraverso un'adeguata formazione, il docente di sostegno può infatti maturare le diverse competenze necessarie ad affrontare con efficacia la sfida della diversità nelle aule scolastiche odierne e contribuire alla realizzazione di una scuola inclusiva, capace di valorizzare le differenze e favorire il successo formativo di ciascun alunno (Canevaro & Ianes, 2024; Canevaro et al., 2011; Cottini, 2018; d'Alonzo, 2009; de Anna, Mura & Zurru, 2016; EASNIE, 2019; Ferrero, 2023; Gulisano, 2023; Ianes, 2016; Maver, 2019; Montanari, 2023; Muscarà, 2018; Pavone & Mura, 2024; Turano, 2023). In Italia, i corsi di specializzazione per insegnanti di sostegno sono nati ufficialmente con il D.P.R. 970/75 e si sono progressivamente modificati in funzione delle esigenze strutturali e culturali legate all'evoluzione del contesto scolastico e delle pratiche educative inclusive (Amatori, 2019). Attualmente, tali corsi sono regolati dal già citato Decreto Ministeriale 30 settembre 2011 che delinea una struttura didattica suddivisa in 3 macroaree: lezioni teoriche afferenti a diverse discipline (didattica e pedagogia speciale in primis, ma anche psicologia, neuropsichiatria, legislazione e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione); laboratori diversificati per grado di scuola, in cui i futuri insegnanti di sostegno possono sperimentare e riflettere sui metodi, strategie, tecniche e strumenti da implementare in classe; il tirocinio diretto e indiretto, attraverso il quale gli aspiranti insegnanti di sostegno possono effettuare esperienza diretta dei e nei contesti scolastici, nonché riflettere, rielaborare ed integrare l'esperienza effettuata alla luce delle conoscenze e competenze acquisite durante le lezioni teoriche e i laboratori, grazie alla presenza di tutor, insegnanti di ruolo già specializzati, designati a tale scopo. A completamento del percorso, viene inoltre richiesta la preparazione di tre prodotti, uno per ciascuna delle 3 macroaree, che saranno oggetto di discussione in una prova orale.

Considerata l'importanza della formazione in termini di competenze messe in campo dall'insegnante di sostegno a favore dell'inclusione di tutti gli alunni, risulta di vitale importanza valutare empiricamente la qualità e l'efficacia dei corsi di specializzazione. In questa direzione, sono molteplici gli studi empirici effettuati a partire dal 2011 (Arduini & Bocci, 2019; Bellacicco, 2019; Calvani et al., 2017; Ciraci & Isidori, 2017; Domenici et al., 2022; Gariboldi et al., 2021; Guerini, 2023; 2020; Gulisano, 2023; Mura & Zurru, 2016). A livello metodologico, nella quasi totalità dei casi è stata presa in considerazione la percezione soggettiva dei corsisti rispetto ad alcune variabili ricorrenti, quali le conoscenze e competenze acquisite al termine del corso; i punti di forza e di criticità sia in generale che rispetto a specifiche dimensioni (la struttura e i contenuti del corso, le strategie didattiche utilizzate); il grado di soddisfazione e i bisogni formativi emergenti. Anche se in virtù dell'eterogeneità dei metodi applicati è difficile porre in relazione i



diversi studi tra loro, i dati emersi inducono a ritenere, a fronte di alcune criticità, che la valutazione dei corsi sia complessivamente positiva e che la struttura attuale del corso di formazione sia efficace nel fornire ai futuri insegnanti le molteplici conoscenze e competenze di base individuate dal Decreto Ministeriale 30 settembre 2011.

2. L'autoefficacia come costrutto per valutare gli esiti del corso di specializzazione

Di particolare interesse nell'ambito dei processi di valutazione dei corsi di formazione risulta essere il costrutto dell'autoefficacia che si riferisce alla convinzione di una persona riguardo alla propria capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per ottenere determinati risultati. L'autoefficacia influenza come una persona affronta le sfide, gestisce lo stress e persevera di fronte alle difficoltà. Infatti, mentre le persone con un'alta autoefficacia tendono a credere di poter superare gli ostacoli e sono più propense a impegnarsi in compiti difficili, coloro che hanno una bassa autoefficacia potrebbero arrendersi più facilmente o evitare situazioni percepite come difficili. L'autoefficacia ha pertanto un impatto significativo sul comportamento orientato al perseguimento di un obiettivo, sulla motivazione e sui risultati ottenuti nelle varie sfere della vita, che si tratti di lavoro, studio o salute personale (Bandura, 1997; 1986).

Poiché l'autoefficacia è legata sia al contesto che al compito, tale costrutto è stato oggetto di ricerca e riflessione scientifica in diversi ambiti, inclusi i contesti educativi. Molteplici studi hanno a tal proposito evidenziato che, coerentemente con il quadro teorico elaborato da Bandura, gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia riescono a creare un clima di classe positivo, a gestire in modo proficuo il gruppo classe, a motivare gli studenti e, in ultima analisi, ad agevolare e promuovere i processi di apprendimento (Klassen, et al. 2014; Pajares, 1997; Ross, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran et al., 2001; 1998; Zee, Koomen, 2016).

Facendo eco al dibattito internazionale sull'educazione inclusiva (UNESCO, 2021; 2020; 1994; United Nations, 2015; 2006), negli ultimi decenni si è inoltre sviluppata un'interessante linea di studi e ricerche sull'autoefficacia verso l'inclusione, intesa come percezione della capacità dell'insegnante di pianificare e implementare con successo strategie, interventi e pratiche che promuovano la piena partecipazione, l'apprendimento significativo e il benessere di tutti gli studenti (inclusi gli studenti con bisogni educativi speciali) in un contesto inclusivo (Tumkaya, Miller, 2020). In questo quadro diversi studi hanno evidenziato che gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia hanno tendenzialmente atteggiamenti più favorevoli verso l'inclusione, sono più persistenti nel motivare gli studenti a rischio di fallimento scolastico, adottano più frequentemente strategie didattiche inclusive e tendono ad essere maggiormente cooperativi all'interno del corpo docente. Viceversa, gli insegnanti con livelli bassi di autoefficacia appaiono meno disponibili e attrezzati per accogliere gli studenti con Bisogni Educativi Speciali e favorire l'inclusione scolastica (Ghait & Yaghi, 1997; Hernandez et al., 2016; Kristiana & Hendriani, 2018; Milner, 2002; Tumkaya & Miller, 2020; Woodcock & Hardy, 2023; Yada et al., 2022). Non stupisce pertanto che alcuni autori, individuando in tale costrutto una delle variabili meglio capaci di predire l'approccio dell'insegnante verso l'inclusione, ritengano fondamentale indagare se i corsi di formazione siano capaci di incrementarla (Soodak, Podell & Lehman, 1998; Tumkaya & Miller, 2020).

Nei suoi studi, Bandura (1986) ha identificato quattro principali fonti che contribuiscono allo sviluppo dell'autoefficacia, tre delle quali sono particolarmente rilevanti per il contesto formativo degli insegnanti di sostegno, ovvero:

- *Mastery Experiences*. Quando una persona riesce a completare con successo un compito o a superare una sfida, aumenta la fiducia nelle proprie capacità. Durante il corso di specializzazione, in particolare durante i laboratori e il tirocinio, i corsisti hanno molteplici occasioni di sperimentarsi in prima persona in diverse attività legate alla propria professionalità. Le esperienze di padronanza rappresentano per Bandura la fonte più influente dell'autoefficacia;



- *Vicarious Experiences*. Osservare insegnanti esperti, tutor o colleghi durante il tirocinio e i laboratori può essere un'altra fonte significativa di sviluppo dell'autoefficacia;
- *Verbal Persuasion*. Anche i feedback positivi da parte dei tutor, degli insegnanti supervisor e dei colleghi durante il tirocinio e i laboratori possono incoraggiare i corsisti a credere nelle loro capacità, aiutandoli a sviluppare il senso di autoefficacia.

Nonostante dal punto di vista teorico esistono solide ragioni per ipotizzare che il corso di sostegno possa incrementare il senso di autoefficacia verso l'inclusione, nessuno studio è stato ancora effettuato per verificare empiricamente tale ipotesi¹.

3. Obiettivi, strumenti e metodi di analisi

Nel tentativo di colmare una lacuna della letteratura scientifica, il presente studio si pone come obiettivo principale quello di verificare se al termine del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità, i corsisti hanno un livello di autoefficacia verso l'inclusione maggiore rispetto all'inizio.

Per valutare i livelli di autoefficacia è stata utilizzata la versione italiana del *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) validata da Aiello e colleghi (2016) a partire dalla versione originale in inglese (Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Park et al., 2016). Il TEIP è un questionario self-report destinato agli insegnanti di ogni ordine e grado, presenta buone proprietà psicometriche ed è composto da 18 item con scala Likert a 6 punti (da 1=totalmente in disaccordo a 6=totalmente d'accordo), che valutano diverse competenze necessarie per agire in modo inclusivo in ambito scolastico. Gli item confluiscono in 3 diverse dimensioni generali che rispecchiano altrettante aree di competenze fondamentali per l'insegnante di sostegno:

- *Efficacy in Inclusive Instruction* (EII) che si riferisce alla progettazione ed implementazione di strategie didattiche differenziate utili a rispondere ai bisogni formativi di tutti gli studenti;
- *Efficacy in Managing Behaviour* (EMB) che si riferisce alla gestione dei comportamenti problematici e alla capacità di applicare strategie per prevenire o affrontare comportamenti dirompenti, mantenendo un clima di classe positivo e favorevole all'apprendimento;
- *Efficacy in Collaboration* (EC) che si riferisce alla capacità di collaborare con colleghi, famiglie e altri professionisti facenti parte della rete educativa degli studenti con bisogni educativi speciali.

Per ciascuna di queste 3 dimensioni, il TEIP fornisce un punteggio da 1 a 6 che esprime il livello di autoefficacia percepita. Oltre agli item del TEIP, il questionario utilizzato in questo studio comprende 9 domande utili a raccogliere dati sociodemografici (età, sesso, titolo di studio ed esperienza professionale pregressa).

Il questionario è stato somministrato online, su base volontaria, all'inizio e alla fine del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità svolto presso l'Università degli studi di Roma "Foro Italico". Per accoppiare i questionari in entrata e in uscita garantendo l'anonimato, è stato generato un codice per ciascun partecipante. I dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi descrittive (frequenze percentuali, media e deviazione standard) ed inferenziali con l'ausilio del software SPSS-22. In particolare, è stata preliminarmente analizzata la consistenza interna delle 3 diverse dimensioni del TEIP utilizzando l'alpha di Cronbach. Seguendo le indicazioni di Nunnally e Bernstein (1994), i valori sono stati considerati ottimi se $\alpha \geq 0.9$; buoni se $0.8 \leq \alpha < 0.9$; sufficienti se $0.6 \leq \alpha < 0.8$; e inadeguati se $\alpha <$

1 Fa parzialmente eccezione lo studio di Dominici e colleghi (2022), in cui è stata valutato il senso di autoefficacia dell'insegnante, ma non il costrutto specifico di autoefficacia verso l'inclusione, sicuramente più appropriato nell'ambito degli studi rivolti agli insegnanti di sostegno.



0.6. Inoltre, è stato utilizzato il test di Kolmogorov-Smirnov per verificare se le variabili si distribuivano in modo normale. Sono state considerate differenti dalla distribuzione normale le variabili con valori di $p < 0,01$. Infine, è stato utilizzato l'indice r di Pearson per analizzare la correlazione tra i livelli di autoefficacia sia con gli anni di esperienza pregressa come insegnante di sostegno che con l'età e il livello di istruzione², mentre per verificare l'ipotesi di una differenza statisticamente significativa tra i livelli di autoefficacia all'inizio e al termine del corso, è stato utilizzato il test non parametrico del segno dei ranghi di Wilcoxon per campioni appaiati. Sono stati considerati statisticamente significativi valori di $p < 0,01$. Per analizzare la dimensione degli effetti sulle eventuali differenze significative, è stato utilizzato l'indice r di Rosenthal. Seguendo le indicazioni di Rosenthal (1994), sono stati considerati piccoli i valori di $r \approx 0,1$; r medi di $r \approx 0,3$; e grandi i valori di $r \approx 0,5$.

5. Campione

Il campione è stato selezionato per "convenienza" tra gli studenti iscritti all'8° ciclo del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità per la scuola secondaria di primo e secondo grado presso l'Università degli studi di Roma "Foro Italico". Complessivamente il campione teorico è composto da 260 unità a cui è stato proposto di partecipare al progetto di ricerca. 176 corsisti hanno dato il proprio consenso e hanno compilato il questionario in entrata (T0), ma di questi, solo 128 hanno compilato anche il questionario in uscita (T1). Il campione effettivo su cui sono state svolte le analisi è pertanto composto da 128 corsisti che hanno compilato il questionario sia prima che dopo il corso di cui 96 (75%) del secondo grado e 32 (25%) del primo grado.

N	Età	Sesso	Titolo di studio	Esperienza Pregressa
128	M = 39,02 (DS= 9,58)	Maschi = 39 (30,5%)	Laurea Magistrale = 103 (80,5%)	Corsisti con esperienza = 47 (36,7%)
		Femmine = 89 (69,5%)	Laurea Triennale o Diploma = 25 (19,5%)	Media anni di esperienza = 2,54 (DS= 2,46)

Tabella 1 – Caratteristiche sociodemografiche del campione

Il campione effettivo è composto da 89 femmine (69,5%) e 39 maschi (30,5%) e l'età varia da 23 a 63 anni ($M=39,02$; $DS=9,58$). Rispetto al titolo di studio, 103 corsisti (80,5%) possiedono una laurea magistrale, 15 (11,7%) possiedono una laurea triennale e 10 (7,8%) possiedono diploma di scuola secondaria di secondo grado. L'ambito disciplinare di provenienza dei corsisti laureati è molto variegato e comprende le scienze giuridiche (18%), le scienze dello sport (12,5%), scienze dell'educazione (7,8%), psicologia (7,8%) e scienze linguistiche (6,3%), seguiti da economia, lettere, ingegneria, architettura, biologia, scienze musicali e coreutiche, farmacia, statistica e agraria, che totalizzano complessivamente il 47,6%. Circa un terzo dei corsisti ($N=47$; 36,7%) dichiara un'esperienza pregressa come insegnante di sostegno che varia da 1 a 12 anni ($M=2,54$; $DS=2,46$). In tabella 1 sono riassunte le principali caratteristiche sociodemografiche del campione.

6. Analisi

Come è possibile notare in tabella 2, la consistenza interna delle scale sia PRE che POST appare ottima, oscillando tra $\alpha=0,912$ e $\alpha=0,952$.

2 A tal fine, il livello di istruzione è stato codificato su una scala ordinale (Laurea magistrale=3; Laurea triennale=2; Diploma di scuola secondaria di secondo grado =1).



SCALE	PRE		POST		PRE - POST	
	m (ds)	α	m (ds)	α	m (ds)	K-S
EII	3,57 (1,17)	0,930	5,08 (0,74)	0,912	1,50 (1,22)	0,075*
EMB	3,42 (1,25)	0,952	4,86 (0,82)	0,922	1,43 (1,20)	0,071*
EC	4,01 (1,18)	0,918	5,28 (0,76)	0,913	1,27 (1,18)	0,094*

N=126; PRE= questionari in entrata; POST= questionari in uscita; EII = Efficacy in Inclusive Instruction; EMB= Efficacy in Managing Behaviour; EC= Efficacy in Collaboration: α = alpha di Cronbach; K-S = Statistica del Test di Kolmogorov-Smirnov calcolata sulla differenza tra le medie; * $p < 0,01$

Tabella 2 – Consistenza interna e verifica della normalità delle scale

Nessuna delle 3 scale di autoefficacia correla con l'età o il titolo di studio ($p > 0,05$), ma come era lecito attendersi sulla base dei risultati emersi in letteratura (Kristiana, Hendriani, 2018; Tumkaya, Miller, 2020; Wray, Sharma, Subban, 2022; Yada et al., 2021), emerge una correlazione positiva con l'esperienza pregressa come insegnante di sostegno sia in relazione alle conoscenze-competenze pedagogiche e didattiche (EII) ($r=0,383$; $p < 0,01$), sia in relazione alla capacità di gestione della classe (EMB) ($r=0,353$; $p < 0,01$), sia alla capacità di lavorare in team (EC) ($r=0,379$, $p < 0,01$).

Inoltre, i risultati del test di Test di Kolmogorov-Smirnov indicano che tutte le scale si discostano in modo significativo dalla distribuzione normale ($p < 0,01$). Seguendo le indicazioni di Soleman (2021), per analizzare le differenze tra i livelli di autoefficacia percepita in entrata (PRE) e in uscita (POST), si è optato per il test non parametrico del segno dei ranghi di Wilcoxon per campioni appaiati.



Grafico 1 – Punteggi medi PRE e POST

	EII	EMB	EC
Statistica Test standardizzata (Z)	9,031*	8,971*	8,853*
Dimensione degli effetti (r)	0,798	0,792	0,782
N=128; * $p < 0,01$			

Tabella 3 - Verifica delle differenze tra PRE e POST (Test di Wilcoxon)

Come è possibile notare osservando il grafico 1, i punteggi medi del questionario in entrata (PRE) variano tra 3,42 e 4,01, mentre i punteggi medi del questionario in uscita (POST) variano da 4,86 a 5,28. Per tutte e 3 le dimensioni analizzate, i punteggi POST risultano pertanto maggiori rispetto ai punteggi medi PRE. La dimensione relativa alla gestione dei comportamenti problematici (EMB) risulta essere quella con il punteggio di autoefficacia minore sia al PRE che al POST, mentre la dimensione con il punteggio maggiore è quella relativa alla capacità di collaborare con le altre figure della rete educativa (EC). Inoltre, applicando il test non parametrico del segno dei ranghi di Wilcoxon per campioni appaiati si evince che le differenze tra PRE e POST sono statisticamente significative ($p < 0,01$) per tutte e 3 le aree di competenza analizzate (Tab. 3). Infine, analizzando l'indice r di Rosenthal si evince che la dimensione degli effetti appare di grande entità ($0,782 \leq r \leq 0,798$). Sulla base dei dati emersi, è possibile concludere che al termine del corso, gli



studenti percepiscono di avere un livello di autoefficacia significativamente maggiore rispetto all'inizio e suggeriscono che il corso sia stato considerevolmente utile nel promuovere lo sviluppo dell'autoefficacia in tutte e 3 le dimensioni/aree di competenza professionale considerate.

Conclusioni

Nel tentativo di colmare una lacuna della già consolidata letteratura scientifica di settore, in questo studio è stato verificato empiricamente se il Corso di Specializzazione per il Sostegno Didattico agli Alunni con disabilità incrementa il senso di autoefficacia verso l'inclusione dei futuri insegnanti di sostegno.

Senza dubbio la ricerca soffre di alcune limitazioni metodologiche sulle quali è opportuno soffermarsi. In primo luogo, considerata la strategia non probabilistica di selezione del campione, non è possibile estendere i risultati ai corsi di specializzazione per insegnanti di sostegno in generale, e pertanto le conclusioni a cui è possibile giungere devono considerarsi valide solo ed esclusivamente per il corso di sostegno erogato dall'università degli studi di Roma "Foro Italico". Si tratta peraltro di un limite condiviso con le altre ricerche di settore e superabile solo attraverso una maggiore collaborazione tra gli atenei che erogano i corsi di specializzazione per gli insegnanti di sostegno e l'utilizzo condiviso di metodi uniformi di indagine³. Inoltre, la significativa discrepanza tra il numero di partecipanti che hanno completato il questionario iniziale (176) e quello finale (128) potrebbe rappresentare una fonte di bias. È possibile infatti che alcuni corsisti non abbiano completato il questionario finale per ragioni legate a scarsa autoefficacia, introducendo così una distorsione positiva nei risultati. Altre limitazioni riguardano l'assenza di un gruppo di controllo e di un follow-up a medio/lungo termine. Un disegno sperimentale con un gruppo di controllo sarebbe stato ideale per isolare l'effetto della formazione, mentre un follow-up avrebbe permesso di valutare la persistenza dei risultati nel tempo, colmando un vulnus tipico delle ricerche in questo ambito.

Premesse tali limitazioni, i risultati emersi suggeriscono che il corso abbia incrementato considerevolmente i livelli di autoefficacia verso l'inclusione, sia in termini di competenze pedagogiche e didattiche, che in termini di gestione del gruppo classe e di collaborazione con altre figure professionali della rete educativa, tutte competenze fondamentali per la professionalità dell'insegnante di sostegno. Delle tre aree di competenza prese in considerazione, la dimensione relativa alla gestione dei comportamenti problematici risulta essere quella con punteggi di autoefficacia più bassi sia prima che dopo il corso di specializzazione. Si tratta di un dato coerente con quanto già emerso in altre ricerche (Bellacicco, 2019; Fiorucci, 2016; Ianes, Demo & Zambotti, 2010) che sembra prospettare l'esistenza di un vulnus specifico all'interno della professionalità degli insegnanti di sostegno su cui i corsi di specializzazione (e di successivo aggiornamento professionale) sono chiamati ad intervenire attraverso l'implementazione, in chiave migliorativa, dell'attuale programma didattico.

Al di là di questa specifica criticità, da approfondire con ulteriori ricerche, i risultati emersi, valutati alla luce delle ricerche empiriche condotte in questo ambito (Arduini & Bocci, 2019; Bellacicco, 2019; Calvani et al., 2017; Ciraci & Isidori, 2017; Domenici et al., 2022; Gariboldi et al., 2021; Guerini, 2023; 2020; Gulisano, 2023; Mura & Zurru, 2016), inducono ad avvalorare la qualità complessiva della proposta formativa attuale, una proposta che annovera tra i suoi diversi punti di forza la pluralità e l'integrazione tra metodi didattici differenti e che in tal senso appare capace di offrire molteplici fonti per lo sviluppo dell'autoefficacia verso l'inclusione.

3 Per la sua praticità di utilizzo e la rilevanza del costrutto indagato, proprio il TEIP, magari somministrato congiuntamente a strumenti capaci di valutare altri costrutti e da analisi qualitative, potrebbe rivelarsi utile in tal senso.



Bibliografia

- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, M., Zollo, I. & Sibilio, M. (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), 64-87.
- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli Open access.
- Arduini, G. & Bocci, F. (2019). La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano, Achille M. Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Lecce: Penda MultiMedia.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*. Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per l'insegnante di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Sciences & Society*, 1, 135-154.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M. & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Formare*, 17(1), 18-48.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2024). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Ciraci, A.M. & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16(16), 207-234.
- Cottini, L. (2014). Quale insegnante di sostegno per una inclusione scolastica di qualità? In D. Ianes (ed.), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una cultura inclusiva* (pp. 157-174). Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.
- D'Alonzo, L. (2009). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- de Anna, L., Gaspari, P. & Mura, A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici, G., Biasi, V., Wolf, F. & De Vincenzo, C. (2022). Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26, 233-248.
- EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review*. Denmark: EASNIE.
- Ferrero, V. (2023). Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 252-272.
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re*, 16: 20-34.
- Gariboldi, A., Antonietti, M., Bertolini, C., Pintus, A. & Pugnaghi, A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento. *Formare*, 21(1), 287-304.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1, 169-185.
- Guerini, I. (2023). *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno*. Roma: RomaTre-Press.
- Gulisano, D. (2023). Quale profilo per il docente inclusivo? Alcune risultanze di un'indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 273-290.
- Hernandez, D.A., Hueck, S. & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. Fall, 79-93.
- Ianes, D. (2016). *Il sostegno all'inclusione scolastica: tra ricerca e pratiche didattiche*. Trento: Erickson.



- lanes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Klassen, R.M. & Tze, V.M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kristiana, I.F. & Hendriani, W. (2018). Teaching Efficacy in Inclusive Education (IE) in Indonesia and other Asia, Developing Countries: a Systematic Review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(2), 166-171.
- Maver, D.Z. (2019). I benefici e le sfide dell'inclusione dal punto di vista degli insegnanti di diversi Paesi europei. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(2), 121-129.
- Milner, H.R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *High School Journal*, 86(1), 28-35.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). Decreto Ministeriale 30 settembre 2011, n. 249 [https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg]. Ultimo accesso: 09/10/24.
- Montanari, M. (2023). I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale. *RicercaAzione*, 15(1): 187-199.
- Mura, A. & Zurru, A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Muscarà, M. (2018). *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno. La specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research, in M. Maehr, P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 1-49). Greenwich: JAI Press.
- Park, M.H., Dimitrov, D. M., Das, A. & Gichuru, M. (2016). The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12.
- 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.
- Rosenthal, R. (1994). Parametric Measures of Effect Size. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The Handbook of Research Synthesis* (pp. 231-244). New York: Russell Sage Foundation.
- Ross, J.A. (1992). Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Soleman, A.B. (2021). *Using Statistical Methods in Social Science Research. With a Complete SPSS Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Woolfolk Hoy, K. (1998). Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tumkaya, G. & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19(2), 1061-1077.
- Turano, A. (2023). La formazione dei docenti di sostegno. Profili normativi e una discussione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 303-320.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF]. Ultimo accesso: 09/10/2024.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Global inclusive education strategy*. UNESCO
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. [http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf]. Ultimo accesso: 09/10/2024.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations. [https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E]. Ultimo accesso: 09/10/2024.



- Woodcock, S. & Hardy, I. (2023). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*, 1-15.
- Wray, E., Sharma, U. & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117(2), 1-19.
- Yada, A., Bjorn, P.M., Savolainen, P., Kytälä, M., Aro, M. & Savolainen, H. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-15.
- Zee, M. & Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.