

**Michelina Valenza**

University of Trento | michelina.valenza@unitn.it

Fabio Filosofi

University of Trento | fabio.filosofi@unitn.it

Anna Serbati

University of Trento | anna.serbati@unitn.it

Silvia Perzoli

University of Trento | silvia.perzoli@unitn.it

Elena Benini

University of Trento | elena.benini@unitn.it

Paola Venuti

University of Trento | paola.venuti@unitn.it

Autoefficacia degli Insegnanti e ricadute sull'Inclusione. Verso un Modello di Formazione per Tutti Teachers' Self-Efficacy and impacts on Inclusion: Towards a Training Model for All

Fuori Call

The paper presents partial data from an ongoing research project aimed at investigating the perception of self-efficacy among special education teachers and the collective efficacy of teachers in schools. National and international studies over the past twenty years have highlighted how teachers' perceptions of self-efficacy and collective efficacy are closely linked to the development of inclusive practices. The objective of the research is, therefore, to reconsider initial teacher education in order to innovate, in both a transformative and inclusive way, the approaches and methodologies used in specialization courses, as well as in qualification and training programs for all teachers. The study adopts a quantitative approach within a broader mixed-methods research design, using the Teachers' Efficacy for Inclusive Practices Scale – TEIP (Sharma *et al.*, 2012; Park *et al.*, 2016; Italian translation by Aiello *et al.*, 2016). Results show that self efficacy perceptions significantly improved due to teachers training.

Keywords: Self-Efficacy, Collective Efficacy, Teachers, Inclusion, Training

Il contributo presenta i dati parziali di una ricerca in corso, che mira a indagare la percezione dell'autoefficacia degli insegnanti di sostegno e dell'efficacia collettiva degli insegnanti a scuola. Studi nazionali e internazionali degli ultimi venti anni evidenziano come la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti sia connessa allo sviluppo di prassi inclusive. L'obiettivo della ricerca è, dunque, di rileggere la formazione iniziale dei docenti, per innovare, in chiave trasformativa oltre che inclusiva, approccio e metodologie nei corsi di specializzazione e nei corsi di abilitazione e formazione per tutti. Lo studio adotta un approccio quantitativo, all'interno di un più ampio disegno di ricerca mixed-methods, utilizzando la Teachers' Efficacy for Inclusive Practices Scale - TEIP (Sharma *et al.*, 2012; Park *et al.*, 2016; trad. ital. Aiello *et al.*, 2016). I risultati dimostrano che la percezione di autoefficacia aumenta significativamente grazie alla formazione.

Parole chiave: Autoefficacia, Efficacia Collettiva, Insegnanti, Inclusione, Formazione.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Valenza, M. et al. (2025). Autoefficacia degli Insegnanti e ricadute sull'Inclusione. Verso un Modello di Formazione per Tutti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 252-260. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-22>

Corresponding Author: Fabio Filosofi | fabio.filosofi@unitn.it

Received: 09/08/2025 | **Accepted:** 24/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-22

Credit author statement: L' articolo è frutto del lavoro comune degli autori. Nello specifico: la concettualizzazione è da attribuire a Valenza, Filosofi e Serbati; i par. 1 e 2 a Valenza; il par. 3 a Filosofi; il par. 4 a Valenza, Filosofi; il par. 5.1 a Benini; i par. 5.2 (Piano analitico e analisi) e 6 (Statistiche inferenziali) a Perzoli; il par. 7 a Valenza, Filosofi, Serbati, Venuti.



1. Introduzione

La formazione degli insegnanti, al pari di altri percorsi professionalizzanti e di abilitazione, va intesa come un percorso che concorre, all'interno di una cornice solida di conoscenze, allo sviluppo di processi di costruzione di motivazione, consapevolezza, autoefficacia e soddisfazione professionale. Se così non fosse, qualsiasi altra istituzione, diversa dall'università, potrebbe essere demandata a tale compito (Agrusti, 2020). La cornice di conoscenze, a sua volta, richiede la collocazione all'interno di un orizzonte prospettico verso le pratiche di inclusione delle differenze nel quale l'Italia è pioniera: il nostro Paese è stato globalmente riconosciuto come alto esempio di inclusione (D'Alessio, 2011), seppure la cornice dell'inclusione richieda costantemente di misurarsi problematizzando e innovando lo sfondo teorico concettuale di riferimento (Canevaro & Malaguti, 2015; Camedda & Santi, 2016).

L'attuale percorso di formazione degli insegnanti, disciplinato dal D.L. n. 36 del 2022, prevede un'offerta formativa corrispondente a 60 CFU con l'obiettivo di sviluppare, nei futuri docenti:

- competenze culturali, disciplinari e psicopedagogiche, integrate con competenze relazionali, orientative, valutative, organizzative;
- capacità di progettare e programmare attività di gruppo e percorsi didattici flessibili, nel rispetto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di tutti gli studenti e delle studentesse.

Il percorso di formazione e abilitazione all'insegnamento della materia curricolare può essere implementato dal corso di specializzazione per le attività di sostegno alle classi che includono alunni e alunne con disabilità.

I corsi di specializzazione per le attività di sostegno sono disciplinati dal DM n. 249 del 2010, con integrazioni del DM del 2011, e prevedono 60 CFU da svolgersi in non meno di otto mesi. I corsi si prefiggono l'obiettivo di sviluppare nei docenti specializzati sul sostegno competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia, della didattica speciale e nella pedagogia della relazione d'aiuto, nonché sulle diverse tipologie della disabilità.

Attualmente il modello di scuola italiano si fonda 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, unico in Europa ad includere il 100% degli alunni e delle alunne con disabilità nelle classi ordinarie (EACEA-Eurydice, 2023), sia caratterizzato da un'adesione solo "a parole" (Zanazzi, 2020) e da critiche riguardo l'efficacia di politiche e processi inclusivi (D'Alessio, 2013; 2018; Medeghini, 2015). Manca infatti un'impostazione unitaria di formazione sull'inclusione per tutti che finisce con il determinare una netta separazione tra specializzati e non specializzati, nell'idea, errata ma ancora perseguita, che l'inclusione sia un tema a sé stante (Bocci *et al.*, 2021).

Anche le indagini OCSE TALIS (2014; 2018), condotte su campioni formati da insegnanti e dirigenti, su scala internazionale e nazionale, segnalano lacune nelle competenze professionali degli insegnanti e scarsa efficacia dei percorsi formativi destinati ai docenti, sia iniziali che in servizio (Agrusti, 2023; Ciraci & Isidori, 2017). Alcuni dati in particolare correlano l'associazione fra le dimensioni che costituiscono l'autoefficacia dell'insegnante e i modelli di insegnamento adottati. L'autoefficacia dell'insegnante, la percezione di ciò che l'insegnante è o ritiene di essere all'interno del contesto di apprendimento nel quale mette in campo la propria *agency*, può indicare possibili traiettorie di sviluppo per i corsi di formazione (Agrusti, 2023).

2. Autoefficacia degli insegnanti, efficacia collettiva e inclusione

L'ultimo ventennio 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.* 2012; 2024; Wray *et al.*, 2022). Si è



afferma l'idea che alti livelli di autoefficacia riscontrati nei docenti sono predittivi della capacità di attuare pratiche inclusive nella scuola (Aiello *et al.*, 2017; Romano *et al.*, 2021; Sharma *et al.*, 2021; Subban *et al.*, 2024).

Il costrutto dell'autoefficacia degli insegnanti trae origine dagli studi di Bandura (1977; 1981; 1982) che ha definito la percezione dell'autoefficacia come la convinzione delle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per raggiungere determinati obiettivi, perché le persone intraprendono e svolgono con sicurezza azioni e attività che giudicano di essere in grado di gestire. Bandura distingue le aspettative di risultato dall'aspettativa di autoefficacia con la percezione che ne consegue. Un'aspettativa di risultato è definita come la stima, da parte di una persona, che un determinato comportamento porterà a certi risultati. Un'aspettativa di efficacia è la convinzione di poter eseguire con successo il comportamento necessario per produrre tali risultati. Le aspettative di risultato e di efficacia vengono differenziate perché una persona può credere che una certa linea d'azione porti a determinati esiti, ma se nutre seri dubbi sulla propria capacità di svolgere le attività necessarie, tali informazioni non influenzeranno il suo comportamento (Bandura, 1977). 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 da cui traggono ispirazione le ricerche sull'autoefficacia degli insegnanti è costituito dagli studi condotti dalla RAND-Research And Development Corporation (Armor *et al.*, 1976) basati sulla teoria dell'apprendimento sociale di Rotter (1966). Gli insegnanti che ritengono che l'influenza dell'ambiente superi la capacità dell'insegnante stesso di incidere sull'apprendimento degli studenti, percepiscono un *locus of control* esterno, ad indicare che il rinforzo dei loro sforzi didattici è al di fuori del loro controllo. Al contrario, gli insegnanti che esprimono fiducia nella propria capacità di insegnare a studenti demotivati percepiscono un *locus of control* interno (Rotter 1966, in Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

Gli insegnanti con un forte senso di autoefficacia tendono a mostrare maggiori livelli di pianificazione e organizzazione, inoltre la percezione di autoefficacia degli insegnanti è stata messa in relazione con risultati degli studenti come il rendimento scolastico, la motivazione e il senso di autoefficacia degli studenti stessi (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Alcune ricerche riportano infatti che una maggiore autoefficacia consente agli insegnanti di essere meno critici verso gli studenti quando commettono errori: gli insegnanti che, in generale, hanno fiducia nella propria capacità di insegnare e che si aspettano che gli studenti apprendano, comunicano aspettative più elevate e usano strategie di supporto e rinforzo fino a quando rispondono correttamente (Gibson & Dembo, 1984).

Sharma (2012) ha ripreso e implementato gli studi sulla percezione dell'autoefficacia degli insegnanti e li ha finalizzati in ottica inclusiva, mettendo a punto sia una scala di misurazione dell'autoefficacia degli insegnanti nelle pratiche inclusive, la Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale-TEIP (Sharma *et al.*, 2012) sia una scala di misurazione dell'Efficacia Collettiva nelle pratiche inclusive, la scala TEIP-C, Teacher Efficacy for Inclusive Practices - Collective (Sharma *et al.*, 2017; 2024).

Il concetto di Efficacia Collettiva percepita si sviluppa a partire dalla nozione di autoefficacia: non si può intendere come mera somma delle percezioni individuali ma riguarda la capacità di un gruppo di attuare comportamenti orientati al raggiungimento di obiettivi condivisi (Bandura, 1997; 2000).

Nel contesto scolastico, le ricerche evidenziano come gli insegnanti elaborano non solo credenze autoriferite, ma anche valutazioni circa la competenza collettiva del corpo docente. Tali credenze, considerate una proprietà organizzativa, definiscono l'efficacia collettiva percepita (Bandura, 1997; Goddard *et al.*, 2004). In ambito educativo, essa si esprime nella convinzione condivisa tra insegnanti circa la capacità della scuola di organizzare ed eseguire azioni efficaci a beneficio degli studenti (Goddard *et al.*, 2004).

In ambito nazionale sono presenti studi che hanno indagato con strumenti diversi la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva, alcuni dei quali hanno utilizzato la scala TEIP. Senza la pretesa di



essere esaustivi, ricordiamo, tra gli altri, lo studio condotto dall'Università di Salerno con l'Università Federico II di Napoli, che ha tradotto in italiano e validato la scala TEIP (Aiello, Sharma *et al.* 2016; 2017), somministrata nell'ambito di un percorso di formazione rivolto a docenti curricolari e insegnanti di sostegno delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado della Campania; lo studio di Romano *et al.* (2021), condotto con l'Università di Siena e che ha previsto la somministrazione della scala TEIP-C su un campione di corsisti del Corso di Specializzazione sul sostegno; lo studio condotto dall'Università di Roma 'Foro Italico' (Cioni, 2024).

3. Obiettivo dello studio

La ricerca fa parte di un disegno di ricerca mixed methods più ampio che intende 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. La prima parte dello studio, di natura qualitativa (Valenza, Filosofi, Serbati & Venuti, 2025), ha indagato, attraverso il Focus Group, la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti di sostegno, utilizzando domande guida ispirate alle dimensioni indagate dal questionario TEIP. Il campione era formato da 17 docenti, esperti e in formazione.

Il Focus Group ha rappresentato uno strumento funzionale per il confronto e la riflessione di gruppo, favorendo la co-costruzione della conoscenza attraverso lo scambio di punti di vista differenti e di expertise nell'ambito formativo e professionale.

La seconda parte dello studio, oggetto di questo contributo, intende rilevare, in particolare, l'impatto della formazione inerente le attività di sostegno sull'autoefficacia percepita, per interpretare la formazione iniziale dei docenti curricolari e di sostegno alla luce del paradigma trasformativo (Mezirow, 2016).

Si parte dall'ipotesi che la definizione e il rafforzamento dell'autoefficacia percepita dall'insegnante di sostegno, con influenza sulle prassi inclusive, possa essere sviluppata in formazione e poi ripresa e consolidata in itinere.

Lo studio intende dare risposta alle seguenti domande di ricerca:

- Si registrano differenze significative nella percezione dell'autoefficacia tra l'inizio (T1) e la fine (T2) del percorso di specializzazione sul sostegno?
- Eventuale formazione pregressa influenza positivamente la percezione di autoefficacia degli insegnanti?

Lo studio è stato sottoposto e approvato dal Comitato Etico della ricerca dell'Università di Trento n. 2024-37 ESA.

4. Metodologia, strumento di indagine

Lo studio si è avvalso di un questionario diviso in due parti: la prima parte raccoglie i seguenti dati socio demografici: età, ordine e grado di scuola, contesto territoriale, tipo di incarico, corsi frequentati.

La seconda utilizza il questionario *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP, Sharma *et al.*, 2012; Park *et al.*, 2016; Aiello, Sharma *et al.*, 2016).

La scala TEIP si rivolge a insegnanti di ogni ordine e grado e valuta le competenze necessarie per agire in modo inclusivo in ambito scolastico (Cioni, 2024). È composta da 18 items suddivisi in tre dimensioni. La prima dimensione è composta da sei items che indagano la percezione dell'autoefficacia nella didattica inclusiva (EI), la seconda presenta sei items che misurano la percezione dell'autoefficacia nella collabo-



razione tra insegnanti, genitori e altre figure professionali (EC), infine gli ultimi sei items riguardano la dimensione della percezione dell'autoefficacia nella gestione del Comportamento (EMB).

I partecipanti hanno risposto utilizzando una scala Likert a sei punti che va da *Fortemente in disaccordo* (1) a *Fortemente d'accordo* (6).

Lo studio è stato condotto su un campione di 88 docenti frequentanti il IX ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno alle classi con studenti con disabilità, presso l'Università di Trento, A.A. 2023-24, per gli ordini di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Il questionario è stato somministrato, su invito, in due tempi, a inizio percorso (T1 pre-training) agli 88 corsisti presenti al primo incontro del Corso di Pedagogia di gestione integrata del gruppo classe, che si è tenuto in presenza, e al termine del percorso di specializzazione (T2 post-training) con invito a rispondere effettuato via mail. L'ipotesi prende in considerazione le differenze nei punteggi del questionario TEIP rilevati nei due momenti di rilevazione (tempo 1, all'inizio della formazione e a tempo 2, nel momento conclusivo della formazione). Ci si aspetta che nel tempo in cui si è partecipato alla formazione possa essersi verificato un cambiamento positivo e un incremento della percezione di autoefficacia. Questo cambiamento potrebbe essere incentivato dalla partecipazione al percorso formativo. Infine, si ipotizza l'esistenza di una correlazione positiva tra la partecipazione a percorsi formativi e il livello percepito di autoefficacia. Più nel dettaglio, si pensa che una maggiore partecipazione a esperienze formative sia associata a un incremento dell'autoefficacia nell'istruzione inclusiva (EII) e parallelamente, a un aumento dell'autoefficacia nella collaborazione con colleghi, famiglie e altre figure professionali misurata attraverso la sottoscala EC.

5. Analisi dei dati

5.1 Descrizione del campione

Si riportano i risultati delle analisi statistiche della ricerca. Sono stati restituiti 82 questionari (93.18%) su 88 somministrati all'inizio della formazione (T1) mentre al termine della formazione (T2) sono stati raccolti 79 questionari (89.77%). I partecipanti hanno un'età media di 37,2 anni ($DS=8.11$). L'età minima rilevata è di 22 anni, mentre la massima è di 60 anni, evidenziando un campione eterogeneo in termini anagrafici.

Il campione analizzato è composto principalmente da insegnanti a tempo determinato (49.1%), seguiti da una quota consistente di persone attualmente non in servizio (43.5%), mentre solo una piccola percentuale è costituita da insegnanti a tempo indeterminato (7.5%).

Dal punto di vista del genere, prevale nettamente la componente femminile, con il 77.5% di donne, a fronte del 22.5% di uomini. Per quanto riguarda l'iscrizione al corso, la maggior parte dei partecipanti proviene dalla scuola secondaria di secondo grado (42.9%) e dalla scuola secondaria di primo grado (39.1%), mentre una quota minore appartiene alla scuola primaria (18%). Analizzando l'ordine di scuola in cui si lavora attualmente, la distribuzione è simile: il 39.8% insegna nella scuola secondaria di secondo grado, il 36.8% nella secondaria di primo grado, il 23% nella scuola primaria e solo l'1.2% nella scuola dell'infanzia. Relativamente all'esperienza lavorativa, il 16.8% non ha ancora iniziato a insegnare. Tra chi è già in servizio, il 31.1% ha un'esperienza tra 4 e 6 anni, seguito da un 28.6% con 1-3 anni di esperienza e un 21.1% con più di 6 anni. Solo una piccola parte (2.5%) ha meno di un anno di esperienza. Dal punto di vista del titolo di studio, la maggior parte dei partecipanti (91.9%) ha ottenuto una laurea di secondo livello o equivalente (diploma di laurea vecchio ordinamento, laurea specialistica o magistrale, laurea a ciclo unico). Le percentuali relative a titoli più avanzati (PhD, specializzazioni in psicoterapia) sono molto basse, rappresentando il 2.4% delle frequenze, mentre solo il 5.6% ha un titolo inferiore al diploma di laurea di secondo livello. Rispetto al luogo di lavoro o residenza professionale, il 42.2% lavora in piccoli comuni (tra 5.000 e 50.000 abitanti), il 19.3% in grandi città, mentre il 38.5% non ha attualmente un incarico scolastico. Analizzando il numero di alunni in classe, il gruppo più numeroso (41%) lavora con classi tra 20 e 30 studenti, seguito da chi ne ha meno di 20 (32.3%), mentre il 26.1% non insegna ancora. Classi



con più di 30 alunni sono molto rare (0.6%). Riguardo agli alunni con disabilità, il 49.1% segnala la presenza di 1 o 2 studenti con disabilità per classe, mentre il 23% ne ha più di due. Un 26.7% non insegna ancora e l'1.2% non conosce il numero esatto. Infine, sul piano della formazione specifica sull'inclusione, il 62.1% ha frequentato almeno un corso sulle strategie didattiche inclusive. Tra questi, il 59.3% ha seguito 1 o 2 corsi, mentre il 40.7% ne ha frequentati più di due. La percezione di utilità di tali corsi è generalmente positiva: l'80.9% li ha trovati utili, l'8.2% non molto utili, il 2.7% per nulla utili, mentre l'8.2% non sa rispondere.

5.2 Piano analitico

Sono state calcolate le statistiche descrittive sugli item del questionario, sia in generale sia divise per tempo (tempo 1 e tempo 2). Le variabili sono state controllate con il test di Shapiro per accertare la loro distribuzione normale. Il test dimostra la significatività di queste variabili indicando una distribuzione non normale, pertanto abbiamo proceduto applicando test non parametrici. Abbiamo condotto il test di Kruskal (corrispettivo non parametrico dell'ANOVA) per testare l'impatto della variabile "luogo" sulle variabili TEIP, EEI (didattica inclusiva) EC Collaborazione, EMB (Gestione dei comportamenti problema). Nel caso di test significativi, abbiamo condotto analisi post hoc attraverso il test di Dunn con correzione Bonferroni per capire effettivamente quali sono i confronti significativi. Il test di Kruskal viene anche applicato per testare l'impatto della variabile "ordine" sulle variabili TEIP. Il test per campioni indipendenti (test di Wilcoxon) è stato applicato per valutare le differenze al tempo 1 e 2 sulle variabili principali. Infine, test di correlazione con metodo Spearman per variabili non parametriche hanno testato l'associazione tra la variabile Formazione e EEI e EC al tempo 1.

6. Risultati

Analisi descrittiva

La Tabella 1 riporta le medie e le deviazioni standard delle variabili TEIP e delle sue sottoscale (EEI, EC, EMB) misurate in due momenti temporali: tempo 1 (all'inizio della formazione) e tempo 2 (alla conclusione della formazione). Al tempo 1, il punteggio medio complessivo della scala TEIP è pari a 73.3 (DS = 15.6), mentre al tempo 2 si osserva un aumento della media a 80.4 (DS = 16.8). Analogamente, le sottoscale mostrano incrementi medi tra i due tempi: l'efficacia dell'istruzione inclusiva (EEI) passa da 24.3 (DS = 5.39) a 27.0 (DS = 5.84), l'efficacia nella collaborazione (EC) da 26.7 (DS = 6.99) a 29.8 (DS = 6.84) e l'efficacia nella gestione del comportamento (EMB) da 22.3 (DS = 4.82) a 23.6 (DS = 4.92).

	Tempo 1		Tempo 2			
Variabile	Media	DS	Media	DS	W (Wilcoxon)	p-value
TEIP	73.3	15.6	80.4	16.8	2271	0.0005
EEI	24.3	5.39	27.0	5.84	2178.5	0.0001
EC	26.7	6.99	29.8	6.84	2310	0.0008
EMB	22.3	4.82	23.6	4.92	2673.5	0.031

Tab. 1: Medie, deviazioni standard e statistiche inferenziali delle variabili TEIP e delle sottoscale (EEI, EC, EMB) al tempo 1 (inizio formazione) e tempo 2 (termine della formazione)



Analisi inferenziale

Al fine di esplorare differenze significative nelle variabili chiave indagate, percezione dell'autoefficacia nelle pratiche inclusive (TEIP, Teachers Efficacy for Inclusive Practices), autoefficacia nell'Istruzione Inclusiva (EII), nella Collaborazione (EC), nella Gestione del Comportamento (EMB), sono state condotte analisi inferenziali non parametriche, in ragione della non normalità delle distribuzioni verificata mediante test di Shapiro-Wilk. Il test di Kruskal-Wallis ha evidenziato differenze statisticamente significative tra gruppi territoriali (variabile luogo) per le variabili TEIP ($\chi^2 = 7.85$; $p = 0.019$), EII ($\chi^2 = 10.14$; $p = 0.006$) e EC ($\chi^2 = 10.59$; $p = 0.005$), mentre non sono emerse differenze significative per EMB ($p = 0.618$). Per approfondire tali differenze, sono stati effettuati confronti post-hoc mediante test di Dunn. I risultati hanno indicato che le differenze significative riguardano in particolare il confronto tra coloro che non hanno nessun incarico e chi lavora in un piccolo comune (5.000-50.000 abitanti). In questo confronto, questi ultimi (piccolo comune) riportano punteggi significativamente inferiori in TEIP ($p = 0.017$), EII ($p = 0.0067$) ed EC ($p = 0.0045$). Nessuno dei confronti tra chi lavora in un centro città/grande città e le altre variabili considerate (piccolo comune e assenza di incarico) ha raggiunto la significatività statistica. Per quanto riguarda il livello scolastico (variabile ordine), nessuna delle differenze osservate è risultata significativa nelle quattro dimensioni indagate, rendendo non necessario il ricorso ad analisi post-hoc.

Per valutare l'impatto del percorso formativo, sono state condotte analisi pre-post indipendenti (variabile *tempo*), attraverso il test di Wilcoxon per campioni non appaiati. I risultati mostrano un miglioramento statisticamente significativo in tutte e 4 le dimensioni indagate: TEIP ($W = 2271$, $p = 0.0005$); EII ($W = 2178,5$, $p = 0.0001$); EC ($W = 2310$, $p = 0.0008$); EMB ($W = 2673,5$, $p = 0.0310$). Questi risultati indicano un effetto positivo del percorso formativo sulla percezione delle competenze professionali. Infine, per esplorare il ruolo della formazione pregressa, sono state calcolate correlazioni di Spearman al tempo 1 tra il numero di formazioni dichiarate e i punteggi nelle variabili EII ed EC. I risultati hanno evidenziato una correlazione positiva e significativa tra formazione ed EII ($p = 0.24$; $p = 0.028$) e tra formazione ed EC ($p = 0.22$; $p = 0.049$), indicando che una maggiore esperienza formativa è associata a una più elevata percezione di efficacia nell'intervento individualizzato e nelle competenze educative.

7. Interpretazione dei dati e linee di ricerca future

Relativamente alla prima domanda di ricerca, i risultati mostrano un evidente aumento della percezione dell'autoefficacia da parte degli insegnanti alla fine del percorso formativo: ciò mette in risalto l'impatto positivo del corso di specializzazione sulle attività di sostegno. La fiducia nell'affrontare specifiche situazioni all'interno della realtà scolastica migliora, infatti, in tutte le dimensioni presenti all'interno della scala TEIP, soprattutto per quanto riguarda la percezione dell'autoefficacia nell'attuazione di una didattica inclusiva e nella collaborazione con i colleghi, con i genitori degli alunni e con altre figure afferenti il contesto scolastico. Nell'ambito della gestione dei comportamenti-problema si rileva un miglioramento significativo seppur moderato: è possibile ipotizzare la percezione di una maggiore complessità nell'acquisizione di competenze che implicano una formazione specifica e un bagaglio di esperienze pregresse.

I dati che rispondono alla seconda domanda di ricerca mostrano una correlazione positiva tra le precedenti esperienze formative sull'inclusione e la percezione di autoefficacia sia nella didattica inclusiva che nella collaborazione, aspetto che conferma l'impatto positivo della formazione inclusiva sulla fiducia degli insegnanti nelle proprie competenze professionali.

Questi risultati sottolineano la necessità di orientare tutti gli insegnanti, incaricati sul sostegno e curricolari, alla costruzione di una cultura condivisa e di un bagaglio di competenze relative alla gestione integrata degli ambienti di apprendimento (Medeghini, 2015; Pavone & Mura, 2024). Diviene indispensabile, inoltre, l'introduzione di metodologie esperienziali trasformative (Mezirow, 2003) all'interno dei corsi di abilitazione, di specializzazione e di formazione, per quanto riguarda la gestione dei comportamenti all'interno della classe, nella consapevolezza che gli allievi con bisogni educativi speciali non necessitano



di professionisti a loro dedicati, ma di una *diversa* strutturazione del contesto scuola e di un cambiamento sistemico (Bocci, 2015; Montanari & Ruzzante, 2020). Moduli formativi specifici nei corsi di abilitazione e formazione per tutti i docenti consentirebbero di ridurre le distinzioni fra docenti curricolari e incaricati sul sostegno per approdare ad una figura di insegnante inclusivo (Camedda & Santi, 2016) e per rafforzare la percezione di autoefficacia nella gestione di specifiche situazioni nella classe.

I limiti del presente studio riguardano la tipologia del campione, selezionato sulla base dell'accessibilità dei partecipanti e non bilanciato in termini di caratteristiche socio-demografiche.

Sarebbe auspicabile replicare il presente studio adottando lo stesso approccio metodologico su campioni differenti, sia per contesto che per caratteristiche socio demografiche. L'ampliamento e la diversificazione dei partecipanti, infatti, consentirebbero di verificare la stabilità dei risultati ottenuti e valutare la loro trasferibilità.

Il percorso di specializzazione per le attività di sostegno si conferma, infine, come una variabile fondamentale non solo per qualificare i processi di inclusione scolastica (Gariboldi et al., 2021) ma anche per acquisire maggiore consapevolezza del ruolo docente nell'approccio educativo-didattico inclusivo e nella collaborazione nel sistema scolastico.

In conclusione, un forte investimento nella formazione di tutti i docenti, affinché si sviluppino sensibilità e competenze orientate a una ricerca condivisa di contesti comuni (Demo, 2016), può influenzare positivamente la percezione dell'efficacia collettiva percepita dagli insegnanti che lavorano nello stesso contesto scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G. (2023). L'indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?. *Ricerca-azione*, 15(1), 33-43.
- Agrusti G. (2020). Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università. In Baldacci M. (ed.), *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Aiello P., Sharma U. et al. (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. Trento: Erickson.
- Armor D., Conry-Oseguera P., Cox M., King N., McDonnell L., Pascal A., Pauly E. & Zellman G. (1976), *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools*. RAND. Santa Monica. <https://www.rand.org/pubs/reports/R2007.html>
- Bandura, A. (1977), Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- 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, Albert & Schunk, Dale 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>
- Bocci F., Guerini, I. & Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21, 1, 8-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10463>
- Bocci F. (2015). Allestire l'ambiente inclusivo: dalla didattica tradizionale alla didattica inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 97-104). Brescia: La Scuola.
- Canevaro, A. & Malaguti E. (2015). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 2, 97-108.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016), Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno, *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141-149.
- 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 (ECPS Journal)*, (16), 207-234.
- Cioni, L. (2024). La formazione degli insegnanti di sostegno: una ricerca Pre-Post sull'autoefficacia verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2), 136-145.
- D'Alessio, S. (2011), Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. In R. Medeghini (ed.), *L'edu-*



- cazione inclusiva. *Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- 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. 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
- Demo, H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? In Ianes D. (ed.), *Evolgere il sostegno (si può e si deve)*, 61-84. Trento: Erickson.
- EACEA/European Commission/Eurydice, 2023, *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>.
- 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. *Form@re*, 21(1), 287-304.
- Gaspari, P. (2020). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, goWare & Guerini Associati.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Ianes D., Demo H. & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- 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*, 14, 2 (pp. 110-118). Trento: Erickson. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1091>
- Mezirow, J., & Cappa, F. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 335-349.
- OECD (2014). TALIS 2013. Results: An International Perspective on Teaching and Learning, *TALIS, OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2019). TALIS 2018. Results: An International Perspective on Teaching and Learning, *TALIS, OECD Publishing*, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html
- 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. https://iris.unica.it/bitstream/11584/-416284/1/ISS-c04_Pavone_3_2024.pdf
- 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.
- Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (2021), La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, ISSN 1825-7321, vol. 21, n. 1, pp. 188-203. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10451>
- 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>
- 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.
- Tschannen-Moran, M., Hoy & A. W. (2001), Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17 (2001) 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- 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).
- Valenza, M., Filosofi, F., Serbati, A. & Venuti, P. (2025). Autoefficacia degli Insegnanti e Efficacia Collettiva. *Innovazione Formativa per una Scuola Inclusiva. RicercAzione*, IPRASE, DOI: 10.32076/RA17101.
- Zanazzi, S. (2020). La strada verso l'inclusione. Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola. *Ricerche pedagogiche*, LIV, 215, 101-126. <https://sfera.unife.it/handle/11392/2460734>