

# La scala SACI: Questionario per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi

## The SACI scale: A Questionnaire to assess Attitudes and Beliefs of teachers in training towards inclusive education

**Giusi Castellana**

Roma Tre University, Dept. of Education, Rome (Italy)

**Conny De Vincenzo**

Roma Tre University, Dept. of Education, Rome (Italy)

**Nazarena Patrizi**

Roma Tre University, Dept. of Education, Rome (Italy)

**Valeria Biasi**

Roma Tre University, Dept. of Education, Rome (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Castellana, G., et al. (2023). The SACI scale: A Questionnaire to assess Attitudes and Beliefs of teachers in training towards inclusive education. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 110-128  
<https://doi.org/10.7346/sird-012023-p110>

**Corresponding Author:** Giuseppina Castellana  
Email: [giuseppina.castellana@uniroma3.it](mailto:giuseppina.castellana@uniroma3.it)

**Copyright:** © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** February 28, 2023

**Accepted:** May 20, 2023

**Published:** June 30, 2023

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744  
<https://doi.org/10.7346/sird-012023-p110>

### Abstract

Teachers' attitudes play a strategic function in promoting inclusive processes in a school context. Teacher training on inclusion supports behaviors, knowledge and skills which help cognitive, social and emotional learning, enhance diversity, and promote the educational success of all students. This study describes the procedure for constructing and validating a questionnaire aimed at assessing the beliefs, misconceptions and attitudes of teachers-in-training, in line with the professional profile of the inclusive teacher. The questionnaire was administered to a sample of 256 teachers attending a SEN course. The statistical analyses highlighted the good psychometric properties of the instrument, which consists of five dimensions: Educational and teaching practices, Perceived discomfort about practices, Positive beliefs, Misconceptions, and Perceived discomfort about the role. Investigating teachers' attitudes can help capture the elements on which to focus attention in training and contribute to evaluating the effectiveness of training courses. Finally, the role of recognizing positive beliefs resulting from the reduction of misconceptions that can hinder the adoption of the inclusive teacher profile is discussed.

**Keywords:** teachers' beliefs and attitudes; teacher training; inclusive education; training evaluation; inclusive teacher profile.

### Riassunto

Gli atteggiamenti degli insegnanti rivestono una funzione strategica nella promozione dei processi inclusivi nel contesto scolastico. La formazione dei docenti all'inclusività sostiene comportamenti, conoscenze e competenze che consentono di promuovere l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo, valorizzare le diversità e promuovere il successo formativo di tutti gli studenti. In questa sede viene presentata la procedura di costruzione e validazione di un questionario per la valutazione delle credenze, delle misconcezioni e degli atteggiamenti degli insegnanti in formazione, che segue i riferimenti indicati dal profilo professionale del docente inclusivo. La compilazione del questionario è stata proposta ad un campione di 256 insegnanti impegnati in un corso di specializzazione per il sostegno. Le analisi statistiche condotte hanno messo in evidenza le buone proprietà psicometriche dello strumento, che risulta costituito da cinque dimensioni: Pratiche educative e didattiche, Disagio percepito sulle pratiche, Credenze positive, Misconcezioni, Disagio percepito sul ruolo. La rilevazione degli atteggiamenti degli insegnanti può contribuire a cogliere gli elementi su cui porre attenzione nella formazione e contribuire alla valutazione dell'efficacia stessa dei percorsi di formazione. Viene infine discusso il ruolo del riconoscimento delle credenze positive frutto della riduzione delle misconcezioni che possono ostacolare l'adozione del profilo del docente inclusivo.

**Parole chiave:** credenze e atteggiamenti dei docenti; formazione dei docenti; processi inclusivi; valutazione della formazione; profilo docente inclusivo.

**Credit author statement:** L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle quattro autrici; in particolare G. Castellana ha scritto i paragrafi 1 e 3; C. De Vincenzo i paragrafi 5.1 e 5.2; N. Patrizi il paragrafo 4; V. Biasi il paragrafo 6; G. Castellana e C. De Vincenzo hanno scritto a quattro mani i paragrafi 2 e 5.3.

## 1. Introduzione. Quanto conta l'atteggiamento del docente nella promozione dei processi inclusivi

Sono numerosi gli studi nazionali e internazionali (Avramidis & Norwich, 2002; Loreman, Forlin, Sharma, 2007; Hadadian & Chiang, 2007; Ringlaben & Griffith, 2008; Johnson & Howell, 2009; Forlin, 2010; 2011, 2012; Fiorucci, 2014; 2019; 2020; Montesano & Straniero, 2019, 2021) che hanno focalizzato l'attenzione sulla relazione fra gli atteggiamenti degli insegnanti e la promozione dei processi inclusivi. La classificazione internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute ICF (WHO, 2001), non a caso, include la variabile “docenti” tra i fattori ambientali condizionanti l'impatto e il funzionamento dell'individuo in quanto elementi che determinano di fatto le scelte, le modalità di accompagnamento e di sostegno, le strategie pensate per lo sviluppo dell'autonomia e dell'autodeterminazione del soggetto (Canevaro, 2006; 2015). Importanti sono quei mediatori che in qualità di educatori, come indicava Canevaro (2008), insegnano a collegare risorse e che collegano risorse, coloro che con atteggiamento costruttivo sanno immaginare percorsi sistemici aperti a una realtà progressiva e accessibile.

In “Non accettarmi come sono”, Feuerstein e colleghi (1995) si soffermano sull'importanza di nutrire una visione ottimistica della possibilità che ciascun soggetto ha di modificare il proprio profilo cognitivo, emotivo e comportamentale. Se l'intelligenza, come sostengono, non è un dato imm modificabile e se l'uomo ha una struttura modificabile (Ledoux, 2003) – pur considerando situazioni di difficoltà specifiche – l'accettazione acritica delle “fragilità” altrui può irrevocabilmente definire la qualità della sua vita futura. La paternalistica rassegnazione e la tolleranza di routine fondate su uno scenario pessimistico del percorso di vita del soggetto possono trasformarsi nell'alibi per una emarginazione di fatto.

Atteggiamenti e percezioni di iperprotezione/ingerenza o, viceversa, di inadeguatezza/evitamento e di compassione verso la disabilità (Daane et al., 2001) risultano essere significativi indicatori del successo o del potenziale fallimento dei processi inclusivi (Davis & Layton, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012; de Boer et al., 2011; Forlin, 2012). Ulteriori elementi di influenza sono quelli esercitati da visioni stereotipate (Samsel & Perepa, 2013; St-Onge & Lemyre, 2016; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Fiorucci, 2018; Ramel, 2014) che risultano primariamente influenzate sia dalla percezione di gravità che dalla tipologia della disabilità (Odongo & Davidson, 2016; Dias & Cadime, 2016; Fiorucci, 2014; 2019). A una maggiore complessità della disabilità, di solito, corrispondono atteggiamenti di ritrosia e inadeguatezza (Koutrouba et al., 2006; Lifshitz, et.al. 2004), mentre di fronte a una disabilità lieve o a un disturbo specifico dell'apprendimento si riscontrano in genere atteggiamenti più assertivi e propositivi (Cassady, 2011; Dessemontet et al., 2011).

Affinché ci sia una reale attivazione di processi inclusivi è dunque necessario partire dalle pratiche e soprattutto dalla volontà di metterle in atto (Bocci, 2018): i processi inclusivi ancor prima di produrre politiche e sviluppare pratiche necessitano infatti della creazione e della condivisione tra gli stessi insegnanti delle culture che si riferiscono ai valori e alle convinzioni che sono a fondamento dell'inclusione (Booth & Ainscow, 2011).

Il richiamo alla dimensione valoriale come via privilegiata per la costruzione di contesti inclusivi è – come è noto – fortemente sollecitato nell'Index con l'identificazione di una matrice di cinque valori che orientano scelte, azioni e comportamenti. Il docente e la scuola che si propongono di essere inclusivi non possono prescindere dal coltivare a) un principio di uguaglianza di valore e di diritti, b) la promozione della piena partecipazione sociale di tutti i soggetti, indipendentemente dal loro status; c) l'idea di una comunità fondata sulla collaborazione e sulla responsabilità; d) il rispetto della diversità e il riconoscimento della stessa come risorsa; e) il nutrire un concetto di sostenibilità e di rispetto per l'ambiente fisico e naturale.

Sull'importanza del medesimo asse valoriale per l'azione educativa è parimenti indirizzato il documento di sintesi elaborato nel 2012 dalla European Agency for Development in Special Needs Education. Il profilo del docente inclusivo delinea in modo preciso i quattro valori fondamentali di riferimento per la formazione di tutti i docenti “che intraprendono la professione a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni cui si andrà a insegnare o dal tipo di scuola in cui si andrà a lavorare” (p.5). Si fa riferimento sinteticamente al raggiungimento dei seguenti domini di significato:

- la valorizzazione della diversità degli alunni vista come una risorsa e una ricchezza;
- il sostegno agli alunni: i docenti devono coltivare le aspettative sul successo scolastico degli studenti;

- il lavoro con gli altri: la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti;
- l'aggiornamento professionale continuo: i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

Ciascuno di questi valori descrive poi specifiche aree delle quali fanno parte comportamenti, convinzioni personali, conoscenze e competenze che lungi dall'essere esaustive vanno considerate come base per la creazione dei percorsi professionali e specialistici e punto di partenza per aprire un dibattito su una formazione sostenibile in contesti nazionali e internazionali.

## 2. Modelli teorici dell'atteggiamento. La valutazione degli atteggiamenti nell'ambito dell'educazione inclusiva

Il costrutto degli atteggiamenti rimanda a una varietà di definizioni e modelli teorici che nel secolo scorso hanno animato un denso dibattito scientifico. All'interno delle diverse interpretazioni susseguitesi è però riconoscibile sin dall'inizio un'unica linea condivisa che epistemologicamente rimanda a una funzione predittiva – o comunque orientativa – dell'atteggiamento sul comportamento.

La prima definizione riportata da Thomas e Znaniecky nel 1918 descrive l'atteggiamento come processo mentale determinante le risposte effettive e potenziali di ogni individuo al suo ambiente sociale. Nella prospettiva comportamentista l'atteggiamento si presenta come “una disposizione verso”, la disposizione di un soggetto a produrre risposte emotive e comportamentali riguardo a situazioni, oggetti e persone.

L'accezione più moderna proposta da Eagly e Chaiken (1998) introduce un nuovo elemento incisivo nel costrutto, quello della valutazione (positiva/negativa) di un oggetto nella determinazione dell'atteggiamento e del conseguente comportamento. Questo aspetto valutativo condizionante gli atteggiamenti caratterizzava precedentemente sia il modello tripartitico proposto da Rosenberg e Hovland (1960) sia quello del comportamento pianificato di Fishbein e Ajzen (1975). Nel primo, l'atteggiamento viene determinato dall'interazione di tre componenti: quella cognitiva (relativa alle conoscenze e alle credenze su un oggetto), quella affettiva (relativa alle emozioni e sentimenti suscitati dall'oggetto) e quella comportamentale (relativa alle azioni messe in atto dal soggetto). Nel secondo, quello di Fishbein e Ajzen (1975) la funzione predittiva dell'atteggiamento viene esercitata perlopiù su quella che gli autori definiscono un'intenzione comportamentale: l'esito dell'interazione tra credenze, norme soggettive dell'individuo agente e la percezione di controllo, ossia la percezione che un soggetto ha di poter riuscire a mettere in atto il comportamento voluto.

La teoria del comportamento pianificato attribuisce importanza alla consapevolezza delle conseguenze e alle azioni compiute con una cosciente intenzione di agire, ma mette anche in evidenza il ruolo cruciale che gli atteggiamenti impliciti - attivati in maniera automatica e inconsapevole – svolgono in quei comportamenti che non sono mediati dalla consapevolezza. Gli atteggiamenti espliciti e impliciti sono coinvolti in due processi differenti – uno proposizionale, l'altro associativo – che sono in relazione tra di loro e si influenzano reciprocamente: il processo proposizionale prevede che gli atteggiamenti espliciti vengano spiegati attraverso la formulazione di giudizi valutativi; il processo associativo attiva quelle connessioni immagazzinate in memoria, che influenzano le reazioni affettive automatiche (Gawronski & Bodenhausen, 2008).

Tenere presente questa distinzione risulta rilevante nella scelta delle metodologie di indagine degli atteggiamenti che vengono opportunamente distinte in due gruppi: quelle esplicite e dirette e quelle implicite o indirette.

Le misure implicite (Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998; Abué et al., 2019) hanno in comune la tecnica di rilevare l'atteggiamento senza chiedere al partecipante una espressione verbale, ma chiedendo una associazione veloce ed automatica tra vari oggetti di atteggiamento e attributi valutativi. La maggior parte delle misure esplicite invece si basa soprattutto su tecniche *self-report*, ossia su rilevazioni auto-riportate dal partecipante che sono soggette a un alto controllo da parte degli stessi. Un limite di questo tipo di rilevazioni è costituito dal fattore della desiderabilità sociale che spesso influenza la raccolta delle risposte fornite a questionari che utilizzano scale Likert (Likert, 1932) di accordo/disaccordo rispetto ad affermazioni che sono socialmente riconosciute come valide.

Gli strumenti presenti in letteratura per la rilevazione degli atteggiamenti in ambito inclusivo presentano

in prevalenza una modalità *self-report*. Di seguito si riporta una panoramica delle differenti scale messe a punto in ambito internazionale (Fiorucci, 2014):

- sulla valutazione di atteggiamenti verso le persone con disabilità specifiche: la Disability Factor Scale General (DFS-G; Siller et al., 1967); la Disability Social Distant Scale (DSDS; Tringo, 1970); la Disability Social Relationship Scale (DSRS; Grand et al., 1982); la Issues in Disability Scale (IDS; Makas et al., 1988);
- per la valutazione di atteggiamenti verso le persone con disabilità più in generale e non dei docenti: la Attitudes Toward Disabled Person Scale (ATDP; Yuker et al., 1966); la Acceptance Scale (Voeltz, 1980); la Scale of Attitudes Towards Disabled Person (SADP; Antonak, 1982);
- per la rilevazione del disagio che provoca l'interazione sociale con le persone con disabilità: la Interaction with Disabled Persons Scale (IDPS; Gething, 1991);
- per la valutazione degli atteggiamenti verso i disabili attraverso il modello multidimensionale dell'atteggiamento (affettività, cognizione e comportamento): la Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS; Findler et al., 2007);
- per la valutazione degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli studenti con disabilità:
  - la Opinions Relative to Mainstreaming (ORM; Larrivee & Cook, 1979) e la Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI; Antonak & Larrivee, 1995);
  - la Teachers' Attitudes Toward Inclusion Scale (TAIS; Monsen, Ewing & Boyle, 2015), basata e derivata dall'ORM per includere una valutazione della disponibilità dei docenti all'inclusione;
  - la Concerns about Inclusive Education Scale (CIES; Sharma & Desai, 2002) per la valutazione delle preoccupazioni degli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità;
  - La Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES; Mahat, 2008) per la rilevazione degli atteggiamenti dei docenti verso l'educazione, espressi come emozioni, pensieri e credenze e intenzioni comportamentali;
  - La Sentiments, Attitudes, Concerns regarding Inclusive Education (SACIE-R; Loreman et al., 2007, rivista da Forlin et al., 2011) per la rilevazione degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione e i loro sentimenti e preoccupazioni sull'educazione inclusiva.

La maggior parte di queste scale, ideate da ricercatori stranieri e dirette alla valutazione degli atteggiamenti degli insegnanti, tengono conto di un modello di inclusione scolastica legislativamente diverso da quello italiano: non sono strumenti che osservano e valutano l'attuazione di processi inclusivi già normati – come avviene in Italia – ma scale che misurano la possibilità di accogliere un sistema di inclusione e di cambiamento culturale auspicabile e non ancora completamente istituzionalizzato (Fiorucci, 2014).

In ambito italiano sono stati utilizzati alcuni adattamenti (Fiorucci, 2019) e nuove elaborazioni (Montesano & Straniero, 2019; Montesano, Straniero & Valenti, 2021) delle scale precedentemente descritte per indagare il sistema di opinioni e atteggiamenti nei confronti della disabilità e dell'inclusione posseduto dai futuri insegnanti specializzati, allo scopo di esplorare la corrispondenza/variazione tra le competenze richieste in entrata e quelle effettivamente possedute in uscita.

Il presente contributo si inserisce nell'ambito delle ricerche di settore volte a indagare l'efficacia dei sistemi di formazione degli insegnanti specializzati (Mura & Zurru, 2016; Bocci, Guerini & Travaglini, 2021; De Angelis, 2021, 2022; Fiorucci, 2019, 2020).

A partire dalla letteratura di riferimento viene in questa sede illustrata la procedura di costruzione di una nuova scala che, in linea con il profilo del docente inclusivo, indirizza il suo focus sulla valutazione delle dimensioni costitutive gli atteggiamenti di inclusione ai fini di una caratterizzazione peculiare del percorso di formazione specialistica e del miglioramento del profilo culturale e professionale dei partecipanti (Domenici, Biasi, Wolf & De Vincenzo, 2022).

### 3. La costruzione del Questionario e il Profilo del docente Inclusivo

Lo strumento costruito per lo studio in oggetto è una scala *self-report* costituita da un totale di 47 item. Il costrutto del questionario assume come modello di riferimento la tripartizione (cognitiva, affettiva, comportamentale) proposta da Rosenberg e Hovland (1960); l'operazionalizzazione delle singole aree richiama invece, concettualmente e contenutisticamente, le quattro dimensioni valoriali presentate nel Pro-

filo del Docente Inclusivo (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012) nelle tre componenti degli atteggiamenti/opinioni, conoscenze, abilità specifiche.

Nella formulazione dei descrittori della dimensione cognitiva – disposta su una scala *likert* di accordo/disaccordo<sup>1</sup> e riportante i principi teorici e pratici segnalati dal documento della *European Agency* per il sostegno dei processi inclusivi – per limitare l'effetto della desiderabilità sociale dei questionari *self-report* (Edwards, 1957; Crowne & Marlowe, 1960; Paulhus, 1991) è stata inserita una scala di controllo.

Dimensione cognitiva - Credenze positive
1. Le pratiche e i processi inclusivi hanno ricadute positive su tutti gli studenti
2. Le pratiche inclusive promuovono la messa in atto di comportamenti socialmente appropriati tra tutti gli studenti
3. Le pratiche inclusive promuovono un'interazione tra pari che migliora la comprensione e l'accettazione delle differenze tra tutti gli allievi
4. La promozione di pratiche inclusive in contesto scolastico contribuisce alla costruzione di un ambiente di apprendimento aperto, diversificato, progettato per accogliere e valorizzare le differenze
5. La valorizzazione degli interessi e dei punti di forza individuali degli studenti consente un raggiungimento più efficace dei traguardi formativi
6. È importante che i processi inclusivi siano indirizzati alla promozione dell'autonomia sociale dello studente con BES
7. Una scuola inclusiva promuove la crescita di tutti gli studenti indipendentemente dalle loro capacità
8. La valutazione formativa e l'utilizzo del feedback sono strumenti funzionali al miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento e utili a garantire il successo formativo di tutti gli studenti
9. È opportuno che gli alunni con BES condividano il più possibile le attività con i compagni di classe
10. L'inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali richiede un costante aggiornamento professionale di tutti gli insegnanti

**Tabella 1:** Dimensione cognitiva - Credenze positive

Alla prima lista di 10 item (vedi Tabella 1), che propone credenze sull'inclusione socialmente riconosciute e sulle quali è prevedibile il riscontro di un alto grado di accordo, è stata accostata una dimensione analoga di 10 item (vedi Tabella 2) riferiti a una serie di affermazioni/misconcezioni<sup>2</sup> condivise in ambito scolastico<sup>3</sup> che nello specifico riguardano: le difficoltà di gestione di classi eterogenee; il non ritenere – al contrario di quanto sottolineato dal documento della *European Agency* – tale specificità una risorsa per migliorare le opportunità di apprendimento; la percezione di un aumento del carico di lavoro a causa della rimodulazione delle attività e della personalizzazione della didattica; l'appiattimento dei livelli di apprendimento e la penalizzazione degli studenti più capaci; le difficoltà nell'individualizzazione dei processi di valutazione.

A questo riguardo è utile sottolineare e ribadire quanto esposto da Fischbein (1987, 1989) a proposito dell'influenza esercitata dalle credenze, dalle aspettative e dalle norme sociali sull'intenzione comportamentale di un soggetto. L'analisi sull'origine dei misconcetti mette in luce come in alcuni casi il soggetto possa far riferimento ad un modello primitivo tacito (ossia di cui non è consapevole), ovvero ad un'interpretazione significativa che continua ad “influenzare, tacitamente, le interpretazioni e le sue decisioni risolutive” (Fischbein, 1989, p. 26).

Proporre una analisi critica sull'eventuale rilevazione di tali convinzioni e un confronto con evidenze scientifiche sul tema (Hattie, 2009; 2012; 2016; Calvani, 2012; Trincherò et al., 2020), può costituire un'importante fase del percorso degli insegnanti in formazione al fine di promuovere una costruttiva riflessione sulle false credenze e su quanto queste incidano sulle azioni didattiche quotidiane. L'eventuale cambiamento nella media delle risposte in questa dimensione dopo la formazione potrebbe essere utile per un monitoraggio degli esiti dell'iter formativo.

1 La scala propone cinque posizioni: 1. molto in disaccordo, 2. in disaccordo, 3. né d'accordo né in disaccordo, 4. d'accordo, 5. molto d'accordo.

2 Misconcezione (dall'inglese *misconception*) è un termine interpretato solitamente come “giudizio erroneo”, “idea sbagliata”. In senso più esteso si intende una concezione fallace (D'Amore, Sbaragli, 2005).

3 Nello specifico si fa riferimento a uno studio qualitativo condotto con un'intervista semi-strutturata a 114 insegnanti sui fattori di benessere/disagio e sulla riflessività dei docenti (Rossi, Castellana, Botta, 2023).

Dimensione cognitiva - Misconcezioni	
1.	L'eterogeneità dei livelli di apprendimento degli studenti in una classe e i diversi tempi di esecuzione comportano un rallentamento generale della didattica
2.	Spesso rispettare i tempi degli studenti più deboli non permette di valorizzare le eccellenze
3.	Prevedere attività di recupero con gli allievi con difficoltà di apprendimento richiede una onerosa e impegnativa rimodulazione della didattica di classe
4.	È più difficile mantenere l'attenzione e promuovere la partecipazione di tutti gli studenti in una classe in cui sono presenti allievi con bisogni educativi diversi
5.	L'eterogeneità dei livelli di apprendimento degli studenti in una classe crea difficoltà nell'organizzazione della didattica
6.	È più difficile mantenere il rispetto delle regole e gestire il comportamento degli studenti in una classe in cui sono presenti allievi con bisogni educativi diversi
7.	Lavorare in classi omogenee per livelli di apprendimento consente di ottenere migliori risultati nell'apprendimento
8.	La valutazione personalizzata degli studenti con BES crea incongruenze con i criteri di valutazione stabiliti per tutti gli studenti della classe
9.	Le progettazioni e i piani di lavoro per gli studenti con BES in classe aumentano il carico di lavoro degli insegnanti
10.	Nella mia esperienza i processi inclusivi risultano validi da un punto di vista teorico, ma concretamente vengono applicati in minima parte

Tabella 2: Dimensione cognitiva – Misconcezioni

Analoga attenzione è stata indirizzata alla formulazione degli item della dimensione affettiva e comportamentale che poiché richiedevano un riscontro su azioni e modi di sentire sono stati disposti su una scala di frequenza<sup>4</sup>.

Gli item dell'area affettiva (Tabella 3) sono stati volti a indagare due aspetti: il primo relativo all'area dell'efficacia ossia, all'eventuale presenza/assenza di difficoltà riscontrate nella relazione e nell'interazione con gli alunni con bisogni educativi diversi, nella elaborazione e progettazione di attività personalizzate e nella scelta di adeguate strategie di intervento; il secondo centrato sul riconoscimento della propria professionalità.

All'interno della dimensione sono stati previsti alcuni item (es: *Mi sento frustrato quando avverto che c'è poca condivisione con i colleghi nella predisposizione delle progettazioni degli alunni con BES e molto viene delegato*), mirati ad intercettare eventuali stati di malessere e disagio avvertiti dagli insegnanti specializzati e una non adeguata valorizzazione del proprio ruolo all'interno classe.

Come rilevato dalla letteratura del settore (Perri, Valenti, 2008; Fantozzi, 2014; Gaspari, 2016, 2018) – e a dispetto di una precisa identità giuridica definita fin dall'inizio dalla normativa scolastica italiana – non di rado viene riscontrata da parte del docente specializzato una certa fatica nella costruzione di una dimensione riconosciuta nel contesto classe: sovente viene vissuto un ruolo di marginalizzazione nella disattesa di aspettative/gratificazioni che di fatto ostacolano la realizzazione di processi inclusivi che sono invece fortemente alimentati dal lavoro di squadra, dalla progettualità partecipata, dalla condivisione di attività, presupposti e obiettivi, dal confronto sulle strategie, sulle modalità e sulle valutazioni.

La condivisione del lavoro è per il docente specializzato un traguardo importante. Sentire la classe “propria” comporta la consapevolezza di avere una precisa identità: quella di rivestire una funzione di orientamento sull'agire professionale dei colleghi, di tenere le fila delle progettazioni didattiche, di poter indicare gli adeguamenti necessari, le opportune modifiche, le possibilità di incontro fra il percorso di vita dell'alunno con disabilità e il resto della classe, nonché la funzione di sollecitare e orientare i colleghi verso una dimensione progettuale dell'agire professionale che sviluppi capacità, abilità e comportamenti adeguati.

4 La scala propone una frequenza su cinque posizioni: 1. mai, 2. raramente, 3. qualche volta, 4. spesso 5. molto spesso/semprè.

Dimensione affettiva
1. Mi sento inadeguato quando non riesco a creare percorsi individualizzati/personalizzati efficaci per gli alunni con BES
2. Mi sento in difficoltà quando non riesco a trovare un canale comunicativo che mi faccia entrare in relazione con gli studenti
3. Mi sento frustrato quando non riesco a trovare il modo per coinvolgere tutti gli studenti
4. Mi sento in difficoltà quando devo elaborare strategie diversificate per mediare le conoscenze e le abilità specifiche delle varie discipline
5. Sento di non avere abbastanza conoscenze e competenze per insegnare a studenti con BES
6. Trovo difficile dare ad ogni studente l'attenzione di cui ha bisogno
7. Mi sento inadeguato quando non riesco a individuare le necessità degli studenti con difficoltà
8. Mi sento disorientato nell'interazione con alunni con disabilità complesse
9. Mi sento frustrato quando avverto che c'è poca condivisione con i colleghi nella predisposizione delle progettazioni degli alunni con BES e molto viene delegato
10. Mi sento a disagio quando il mio ruolo e la mia professionalità ed esperienza non sono sufficientemente riconosciuti dai colleghi
11. Mi sento frustrato quando avverto una mancanza di supporto e di collaborazione nella gestione degli alunni più difficili
12. Mi sento poco coinvolto nelle attività generali della classe e con poca autonomia di azione

Tabella 3: Dimensione affettiva

Nell'ipotesi di riscontrare correlazioni ai fini della ricerca e nel tentativo di legare l'ultima dimensione – quella comportamentale – alle altre dimensioni del questionario, sono state in questa sezione (Tabella 4) proposte affermazioni (suggerimenti e stimoli per il superamento di false credenze e eventuali difficoltà riscontrate) che in modo speculare incrociassero le aree relative alle credenze positive, alle misconcezioni e alla percezione di efficacia/inadeguatezza delle proprie prassi.

Nello specifico è stata sollecitata una riflessione e un confronto da parte del docente sulle proprie pratiche di insegnamento, sulle azioni di mediazione finalizzate al miglioramento dei processi inclusivi, sul sostegno alle opportunità di apprendimento e allo sviluppo delle capacità metacognitive di tutti gli studenti, sull'utilizzo di approcci didattici personalizzati, sulla gestione e attenzione all'ambiente di apprendimento, sulla collaborazione con il *team* di docenti, infine sulla cura del proprio *lifelong learning* (vedi *European Agency*, 2012).

Dimensione comportamentale
1. Cerco di promuovere atteggiamenti di accoglienza e comprensione delle diversità altrui da parte di tutti gli studenti
2. Nella conduzione delle attività con gli studenti cerco di stimolarli a sperimentare soluzioni senza che si sentano giudicati, in modo da valorizzare l'errore e l'esperienza
3. Cerco di condividere con i colleghi buone pratiche per i percorsi individualizzati al fine di migliorare le progettazioni di classe e lo svolgimento delle attività formative
4. Cerco di mettere in luce il mio ruolo di mediatore e facilitatore per tutti gli studenti della classe
5. Cerco di supportare le attività didattiche con gli studenti proponendo compiti stimolanti che li spingano a migliorare e ad andare oltre le capacità possedute al momento
6. Cerco di collaborare allo svolgimento della didattica di classe rendendomi parte attiva di ogni intervento educativo
7. Nella progettazione delle attività didattiche cerco di creare collegamenti tra le esperienze oggetto di studio e l'utilizzo delle stesse nella realtà quotidiana
8. Presto attenzione alla personalizzazione delle procedure valutative al fine di garantire il successo formativo di tutti gli studenti
9. Cerco di coinvolgere attivamente l'intero consiglio di classe nella progettazione didattica per gli alunni con BES
10. Cerco di supportare i colleghi nella progettazione di una didattica più adeguata e stimolante per le capacità e le esigenze di tutti gli studenti
11. Presto attenzione alla predisposizione degli spazi per renderli accessibili ed adeguati a tutti gli studenti
12. Presto attenzione ad adattare le mie tecniche di comunicazione per garantire a tutti gli studenti di poter comprendere ed interagire nella classe
13. Cerco di approfondire nuove metodologie didattiche che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento
14. Quando seguo gli studenti nelle loro attività, cerco di suggerire traiettorie e strategie alternative se quelle adottate non funzionano
15. Cerco di fare il possibile per incoraggiare gli studenti con BES a partecipare a tutte le attività della classe

Tabella 4: Dimensione comportamentale

Al fine di verificarne la validità di contenuto – prima della somministrazione del questionario al campione degli insegnanti coinvolti nello studio – lo strumento è stato inviato in revisione a un gruppo di 35 docenti curricolari e di sostegno<sup>5</sup> (10 scuola primaria, 12 scuola secondaria di primo grado; 10 della secondaria di secondo grado, 3 funzioni strumentali dell'inclusione) chiedendo loro di attribuire un valore da 1 a 5 alla rilevanza e alla rappresentatività dei singoli item delle scale rispetto al costrutto e di indicare eventuali integrazioni/riformulazioni utili per la revisione linguistica degli stessi. La pre-indagine effettuata sul sotto-campione di esperti restituisce un livello soddisfacente di percezione di aderenza degli item al costrutto atteso e alle aspettative sul tema trattato.

#### 4. Campione dei soggetti partecipanti allo studio e procedura di somministrazione della scala

Il questionario è stato somministrato all'interno delle attività di formazione previste per il corso di specializzazione per il sostegno attivato presso Unicamillus-International University of Health Sciences dell'a. a 2022-23 nel periodo dicembre 2022-gennaio 2023, con la finalità di rilevare in due fasi (pre e post formazione)<sup>6</sup> gli atteggiamenti e le aspettative dei docenti verso i processi inclusivi in quanto variabili determinanti della qualità dei percorsi educativi.

Lo strumento è stato implementato e condiviso con i corsisti frequentanti (366 in totale) attraverso un apposito *link*, messo a disposizione dalla segreteria del corso sulla piattaforma *Google Moduli*, insieme alle informazioni necessarie alla compilazione.

La procedura di raccolta dei dati è stata strutturata in modo da garantire l'anonimato dei partecipanti, a tal fine è stato chiesto a ciascuno di elaborare un proprio codice identificativo univoco<sup>7</sup>.

L'unità di analisi (vedi Tabella 5) è risultata composta da 256 soggetti: 70 uomini e 186 donne.

Variabili	N (%)	
<b>Genere</b>		
Donne	186 (72,7)	
Uomini	70 (27,3)	
<b>Età</b>		
Media	37,78	
Minimo	20	
Massimo	63	
<b>Esperienze di insegnamento pregresse</b>		
Sì	183 (71,5)	
No	73 (28,5)	
<b>Esperienze di insegnamento pregresse sul sostegno</b>		
Sì	112 (43,8)	
No	144 (56,3)	
<b>Anni di servizio</b>		
Nessuna	70 (27,3)	
0-10	176 (68,8)	
11-20	10 (3,9)	
<b>Corso di specializzazione frequentato</b>		
Scuola secondaria di primo grado	107 (21,7)	
Scuola secondaria di secondo grado	240 (48,7)	

Tabella 5: Caratteristiche dell'unità di analisi (n= 256)

5 I docenti contattati sono docenti che hanno dato la disponibilità alla partecipazione allo studio pilota.

6 I risultati e la procedura descritta nello studio fanno riferimento alla fase iniziale della formazione tutt'ora in corso.

7 È stata richiesta ai corsisti l'elaborazione del codice univoco per poter in seguito connettere i dati ante formazione e quelli post formazione per le relative analisi.

L'età media dei corsisti è pari a 38 anni ( $ds = 7,90$ ), con un'età minima di 20 e massima di 63. L'età media delle donne (37 anni e 9 mesi) è pressoché simile a quella degli uomini (37 anni e 5 mesi).

Rispetto alle pregresse esperienze di insegnamento, 183 corsisti (71,5%) hanno riportato di aver avuto precedenti esperienze di durata inferiore a 10 anni ( $n=176$ ; 68,8%); solo 10 soggetti (3,9%) segnalano di aver avuto esperienze di insegnamento più lunghe (11-20 anni). 73 docenti (28,5%) hanno dichiarato di non avere avuto alcuna passata esperienza.

Per quanto riguarda la pregressa formazione sul sostegno o docenza come insegnante di sostegno, 144 corsisti (56,3%) hanno riferito di non aver avuto esperienze pregresse, mentre 112 (43,8%) avevano già partecipato a occasioni formative dedicate al sostegno o avevano già svolto attività di docenza in quest'ambito.

L'unità dei soggetti risulta equamente suddivisa tra i due ordini con 124 docenti (48,4%) appartenenti al segmento della secondaria di primo grado e 132 (51,6%) appartenenti alla secondaria di secondo grado.

## 5. Analisi dei dati ed esiti delle rilevazioni

Di seguito vengono presentate le analisi statistiche effettuate sui dati raccolti che hanno previsto l'analisi fattoriale esplorativa per la verifica della dimensionalità del costrutto, la rilevazione di eventuali differenze tra gruppi con *t* di Student per campioni indipendenti e l'analisi dei cluster per l'identificazione di sottogruppi nell'ambito degli atteggiamenti degli insegnanti.

### 5.1 Analisi fattoriale esplorativa

Con l'obiettivo di valutare la struttura fattoriale dei 50 item della SACI è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa con il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione obliqua Oblimin<sup>8</sup>.

È stata verificata preliminarmente l'adeguatezza della matrice di correlazione: nello specifico, la misura di Kaiser-Meyer-Olkin ha mostrato un'eccellente adeguatezza campionaria ( $KMO = 0,91$ ) (Kaiser, 1974) e il test di sfericità di Bartlett ( $p < 0,001$ ) una struttura di correlazione tra gli item sufficientemente ampia per effettuare l'analisi fattoriale.

Come si può osservare dalla Figura 1, lo *scree test* degli autovalori suggerisce una soluzione a cinque fattori – rispetto ai quattro ipotizzati nel costrutto iniziale – corrispondenti al modello tripartitico adottato e così denominati: 1. *pratiche educative e didattiche* (dimensione comportamentale); 2. *difficoltà e disagio percepito sulle pratiche* (dimensione affettiva) 3. *credenze positive*, (dimensione cognitiva); 4. *misconcezioni* (dimensione cognitiva); 5. *disagio percepito sul ruolo* (dimensione affettiva). La percentuale di varianza spiegata è pari al 59,1%.

La quinta dimensione raccoglie i quattro item che erano stati inseriti per rilevare il disagio percepito sul ruolo nella dimensione affettiva e uno relativo alle credenze (*Nella mia esperienza i processi inclusivi risultano validi da un punto di vista teorico, ma concretamente vengono applicati in minima parte*) che sembrano costituire una variabile a sé stante.

8 Tutte le analisi statistiche sono state condotte con il software IBM SPSS versione 25.

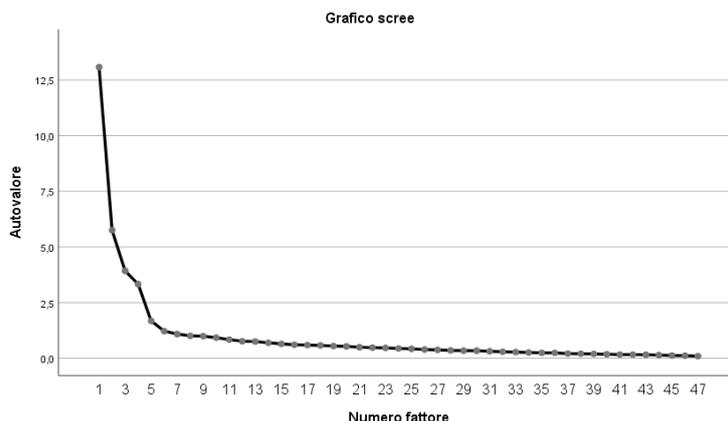


Figura 1: Grafico scree

I risultati definitivi dell'analisi fattoriale con le saturazioni di tutti gli item sui cinque fattori sono riportati in Tabella 6. Sono stati eliminati due item che presentavano saturazioni simili ed elevate su due fattori (rispettivamente 0,358 e 0,276 e 0,318 e 0,269) e la cui collocazione era pertanto ambigua e un item con saturazione inferiore a 0,305 (Barbaranelli, 2003).

Il questionario definitivo risulta quindi costituito da 47 item. La tabella 7 riporta una descrizione sintetica e riassuntiva dei risultati, con il numero di item totale per fattore, gli intervalli delle saturazioni per ogni fattore e l'affidabilità delle singole dimensioni.

Item	Fattore					Dimensione
	1	2	3	4	5	
44.Nella conduzione delle attività con gli studenti cerco di stimolarli a sperimentare soluzioni senza che si sentano giudicati, in modo da valorizzare l'errore e l'esperienza	0,892					Pratiche educative e didattiche
42.Cerco di promuovere atteggiamenti di accoglienza e comprensione delle diversità altrui da parte di tutti gli studenti	0,883					
43.Cerco di condividere con i colleghi buone pratiche per i percorsi individualizzati al fine di migliorare le progettazioni di classe e lo svolgimento delle attività formative	0,875					
45.Cerco di supportare le attività didattiche con gli studenti proponendo compiti stimolanti che li spingano a migliorare e ad andare oltre le capacità possedute al momento	0,858					
46.Nella progettazione delle attività didattiche cerco di creare collegamenti tra le esperienze oggetto di studio e l'utilizzo delle stesse nella realtà quotidiana	0,856					
38.Presto attenzione ad adattare le mie tecniche di comunicazione per garantire a tutti gli studenti di poter comprendere ed interagire nella classe	0,832					
50.Cerco di collaborare allo svolgimento della didattica di classe rendendomi parte attiva di ogni intervento educativo	0,829					
49.Presto attenzione alla personalizzazione delle procedure valutative al fine di garantire il successo formativo di tutti gli studenti	0,827					
40.Cerco di mettere in luce il mio ruolo di mediatore e facilitatore per tutti gli studenti della classe	0,825					
41. Presto attenzione alla predisposizione degli spazi per renderli accessibili ed adeguati a tutti gli studenti	0,819					
47.Quando seguo gli studenti nelle loro attività, cerco di suggerire traiettorie e strategie alternative se quelle adottate non funzionano	0,795					
37.Cerco di supportare i colleghi nella progettazione di una didattica più adeguata e stimolante per le capacità e le esigenze di tutti gli studenti	0,793					
48.Cerco di approfondire nuove metodologie didattiche che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento	0,791					
39.Cerco di coinvolgere attivamente l'intero consiglio di classe nella progettazione didattica per gli alunni con BES	0,756					
36.Cerco di fare il possibile per incoraggiare gli studenti con BES a partecipare a tutte le attività della classe	0,751					

25. Mi sento inadeguato quando non riesco a creare percorsi individualizzati/personalizzati efficaci per gli alunni con BES		0,854				Difficoltà e disagio percepito sulle pratiche
24. Mi sento in difficoltà quando non riesco a trovare un canale comunicativo che mi faccia entrare in relazione con gli studenti		0,796				
27. Mi sento frustrato quando non riesco a trovare il modo per coinvolgere tutti gli studenti		0,794				
28. Mi sento in difficoltà quando devo elaborare strategie diversificate per mediare le conoscenze e le abilità specifiche delle varie discipline		0,653				
26. Sento di non avere abbastanza conoscenze e competenze per insegnare a studenti con BES		0,643				
22. Mi sento disorientato nell'interazione con alunni con disabilità complesse		0,566				
34. Mi sento inadeguato quando non riesco a individuare le necessità degli studenti con difficoltà		0,549				
23. Trovo difficile dare ad ogni studente l'attenzione di cui ha bisogno		0,535				
9. Le pratiche inclusive promuovono un'interazione tra pari che migliora la comprensione e l'accettazione delle differenze tra tutti gli allievi			0,789			
1. Le pratiche e i processi inclusivi hanno ricadute positive su tutti gli studenti			0,776			Credenze positive
19. La promozione di pratiche inclusive in contesto scolastico contribuisce alla costruzione di un ambiente di apprendimento aperto, diversificato, progettato per accogliere e valorizzare le differenze			0,712			
11. Una scuola inclusiva promuove la crescita di tutti gli studenti indipendentemente dalle loro capacità			0,711			
7. L'inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali richiede un costante aggiornamento professionale di tutti gli insegnanti			0,686			
4. È importante che i processi inclusivi siano indirizzati alla promozione dell'autonomia sociale dello studente con BES			0,680			
13. Le pratiche inclusive promuovono la messa in atto di comportamenti socialmente appropriati tra tutti gli studenti			0,647			
3. È opportuno che gli alunni con BES condividano il più possibile le attività con i compagni di classe			0,583			
17. La valutazione formativa e l'utilizzo del feedback sono strumenti funzionali al miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento e utili a garantire il successo formativo di tutti gli studenti			0,506			
16. La valorizzazione degli interessi e dei punti di forza individuali degli studenti consente un raggiungimento più efficace dei traguardi formativi			0,422			
5. L'eterogeneità dei livelli di apprendimento degli studenti in una classe e i diversi tempi di esecuzione comportano un rallentamento generale della didattica				0,743		
6. Spesso rispettare i tempi degli studenti più deboli non permette di valorizzare le eccellenze				0,729		
10. Prevedere attività di recupero con gli allievi con difficoltà di apprendimento richiede una onerosa e impegnativa rimodulazione della didattica di classe				0,663		
2. È più difficile mantenere l'attenzione e promuovere la partecipazione di tutti gli studenti in una classe in cui sono presenti allievi con bisogni educativi diversi				0,531		
18. L'eterogeneità dei livelli di apprendimento degli studenti in una classe crea difficoltà nell'organizzazione della didattica				0,518		
14. Le progettazioni e i piani di lavoro per gli studenti con BES in classe aumentano il carico di lavoro degli insegnanti				0,479		Misconcezioni
15. È più difficile mantenere il rispetto delle regole e gestire il comportamento degli studenti in una classe in cui sono presenti allievi con bisogni educativi diversi				0,477		
8. Lavorare in classi omogenee per livelli di apprendimento consente di ottenere migliori risultati nell'apprendimento				0,452		
21. La valutazione personalizzata degli studenti con BES crea incongruenze con i criteri di valutazione stabiliti per tutti gli studenti della classe				0,427		

30. Mi sento frustrato quando avverto che c'è poca condivisione con i colleghi nella predisposizione delle progettazioni degli alunni con BES e molto viene delegato					0,823	Disagio percepito sul ruolo
29. Mi sento a disagio quando il mio ruolo e la mia professionalità ed esperienza non sono sufficientemente riconosciuti dai colleghi					0,713	
35. Mi sento frustrato quando avverto una mancanza di supporto e di collaborazione nella gestione degli alunni più difficili					0,652	
32. Mi sento poco coinvolto nelle attività generali della classe e con poca autonomia di azione					0,500	
12. Nella mia esperienza i processi inclusivi risultano validi da un punto di vista teorico, ma concretamente vengono applicati in minima parte					0,406	
Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza. Metodo di rotazione: Oblimin con normalizzazione Kaiser.						

Tabella 6: Risultati analisi fattoriale esplorativa

Come si può osservare dalla Tabella 7, le saturazioni degli item sui fattori sono molto elevate, andando complessivamente da un minimo di 0,406 (per un item della dimensione disagio percepito sul ruolo) a un massimo di 0,892 (per un item della dimensione pratiche educative e didattiche).

Anche i valori di affidabilità delle singole dimensioni e dell'intero strumento sono buoni e compresi tra 0,80 (per la dimensione disagio percepito sul ruolo) e 0,97 (per la dimensione pratiche educative e didattiche).

Fattori	N. item	Intervallo delle saturazioni	Alpha di Cronbach
1. Pratiche educative e didattiche	15	Da 0,892 a 0,751	0,97
2. Difficoltà e disagio percepito sulle pratiche	8	Da 0,854 a 0,535	0,90
3. Credenze positive	10	Da 0,789 a 0,422	0,89
4. Misconcezioni	9	Da 0,743 a 0,427	0,81
5. Disagio percepito sul ruolo	5	Da 0,823 a 0,406	0,80
Affidabilità totale dello strumento	47		0,92

Tabella 7: Sintesi delle dimensioni e affidabilità delle scale e dello strumento

Nella matrice di correlazione dei fattori (Tabella 8) si osservano valori che vanno nella direzione attesa. In particolare, le dimensioni difficoltà e disagio percepito sulle pratiche, disagio percepito sul ruolo e misconcezioni presentano correlazioni negative con il fattore pratiche educative e didattiche. Le correlazioni più forti sono quelle che si osservano tra le dimensioni credenze positive e pratiche educative e didattiche ( $r = 0,391$ ) e tra il fattore disagio percepito sul ruolo e il fattore difficoltà e disagio percepito sulle pratiche ( $r = 0,450$ ).

Matrice di correlazione dei fattori					
Fattore	1	2	3	4	5
1. Pratiche educative e didattiche	1,000				
2. Difficoltà e disagio percepito sulle pratiche	-0,205	1,000			
3. Credenze positive	<b>0,391</b>	-0,092	1,000		
4. Misconcezioni	-0,211	0,189	-0,166	1,000	
5. Disagio percepito sul ruolo	-0,055	<b>0,450</b>	0,060	0,034	1,000

Tabella 8: Matrice di correlazione dei fattori

## 5.2 Punteggi medi di scala e differenze tra gruppi

In tabella 9 sono riportati i punteggi medi delle cinque dimensioni della SACI e dello strumento totale.

Dimensioni	M (DS)	Range teorico
Pratiche educative e didattiche	4,34 (0,69)	1-5
Difficoltà e disagio percepito sulle pratiche	2,20 (0,69)	1-5
Credenze positive	4,52 (0,50)	1-5
Misconcezioni	2,57 (0,68)	1-5
Disagio percepito sul ruolo	2,62 (0,81)	1-5
Punteggio totale	4,00 (0,42)	1-5

Tabella 9: Punteggi medi di scala (N=256)

Sono state condotte delle analisi applicando il test t di Student per campioni indipendenti per esplorare le differenze nei punteggi di scala in relazione al genere, alle pregresse esperienze di insegnamento e formazione specifica sul sostegno e al corso di specializzazione frequentato.

Le uniche differenze significative individuate sono quelle tra uomini e donne nella dimensione misconcezioni e nel punteggio totale di scala; in particolare, come emerge dalla tabella 10, gli uomini riportano punteggi più elevati nelle misconcezioni rispetto alle donne ( $t = 3,864$ ;  $p < 0,001$ ) e un punteggio complessivo inferiore ( $t = -2,617$ ;  $p < 0,05$ ), indicativi di maggiori credenze errate e un atteggiamento generale meno positivo nei confronti della disabilità.

Per quanto riguarda le pregresse esperienze di insegnamento, la formazione sul sostegno e il corso di specializzazione frequentato (secondaria di primo grado/secondo grado) non si sono riscontrate invece differenze in alcuna delle dimensioni degli atteggiamenti verso l'inclusività.

Dimensioni	Uomini (n=70)	Donne (n=186)	t
Pratiche educative e didattiche	4,20 (0,73)	4,39 (0,67)	-1,961
Difficoltà e disagio percepito sulle pratiche	2,28 (0,74)	2,17 (0,67)	1,128
Credenze positive	4,44 (0,42)	4,55 (0,53)	-1,515
Misconcezioni	2,83 (0,73)	2,47 (0,64)	3,864**
Disagio percepito sul ruolo	2,58 (0,75)	2,63 (0,83)	-0,392
Punteggio totale	3,89 (0,47)	4,05 (0,39)	-2,617*

Tabella 10: Differenze di genere

## 5.3 Analisi dei cluster su credenze, misconcezioni e pratiche

Al fine di identificare eventuali sottogruppi nell'ambito degli atteggiamenti degli insegnanti è stata condotta un'analisi dei cluster *two step* adoperando le cinque dimensioni della scala degli atteggiamenti come variabili di clustering.

La bontà di adattamento dei cluster è stata valutata con l'Average Silhouette Coefficient (ASC), i cui valori superiori a 0,2 sono indicativi di un buon adattamento (Rousseeuw, 1987; Sarstedt & Mooi, 2019). È stato utilizzato il logaritmo della verosimiglianza come misura di somiglianza e il Bayes Information Criterion (BIC) come metodo per la costituzione dei cluster. Le differenze tra i cluster sono state indagate con analisi della varianza a una via e test *post hoc* Tukey.

L'analisi *two step* ha evidenziato la presenza di tre cluster differenti, "gli esperti", "i non esperti" e "gli incerti", con un ASC di 0,40 (vedi tabella 11); l'analisi della varianza ha rilevato differenze statisticamente significative tra i tre cluster rispetto alle dimensioni considerate.

	Cluster 1 (n=41) M (DS)	Cluster 2 (n=140) M (DS)	Cluster 3 (n=75) M (DS)	F	Post-hoc
Pratiche educative e didattiche	3,23 (0,79)	4,42 (0,41)	4,79 (0,29)	154,50**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Difficoltà e disagio percepito sulle pratiche	2,45 (0,82)	2,49 (0,50)	1,53 (0,41)	83,33**	Cluster 3 in sottoinsieme diverso
Credenze positive	3,87 (0,70)	4,61 (0,32)	4,69 (0,37)	59,50**	Cluster 1 in sottoinsieme diverso
Misconcezioni	3,09 (0,69)	2,51 (0,61)	2,39 (0,68)	16,76**	Cluster 1 in sottoinsieme diverso
Disagio percepito sul ruolo	2,72 (0,83)	3,00 (0,62)	1,84 (0,50)	84,39**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi

Tabella 11: Analisi dei cluster

Nello specifico, il primo cluster, quello dei cosiddetti “Non Esperti” (n= 41) risulta caratterizzato da punteggi più bassi nel ricorso a pratiche educative e didattiche e nelle credenze positive, punteggi superiori nelle misconcezioni e nelle dimensioni di difficoltà e disagio, sia rispetto alle pratiche che sul ruolo.

Il secondo cluster (n=140), quello degli “Incerti”, comprende la maggioranza dei docenti: tale categoria si contraddistingue per punteggi elevati nella propensione ad elaborare pratiche inclusive efficaci e nelle credenze positive, ma evidenzia punteggi alti anche nella difficoltà e nel disagio percepiti sulle pratiche e sul ruolo.

L'ultimo cluster (n=75), quello degli “Esperti”, include i docenti con un atteggiamento più positivo verso l'inclusione: in particolare, il cluster si caratterizza per punteggi più alti nelle pratiche educative e didattiche e nelle credenze positive e bassi valori nel disagio percepito sulle pratiche e sul ruolo e nelle misconcezioni (vedi Figura 2).

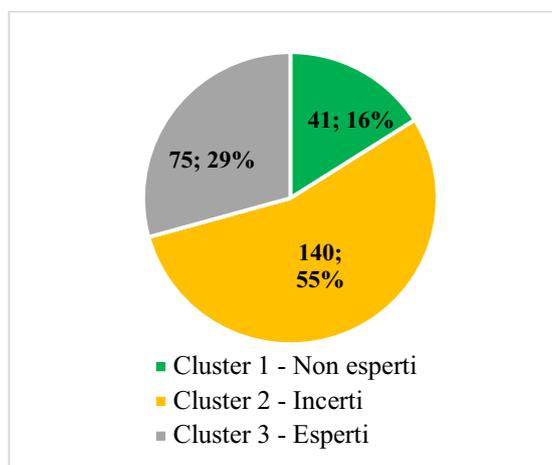


Figura 2: Distribuzione analisi dei cluster

Sembra dunque che accanto a un cluster caratterizzato da un atteggiamento più positivo verso l'inclusione (cluster 3) e uno con un atteggiamento più debole (cluster 1), si possa individuare un'ulteriore categoria (cluster 2) su cui focalizzare l'attenzione. Tale gruppo, a fronte di credenze positive e di una favorevole disposizione a mettere in atto azioni finalizzate alla promozione dei processi inclusivi e di apprendimento, riscontra una certa difficoltà nella realizzazione degli stessi (media di scala 2,49), avverte un disagio più alto nel riconoscimento del proprio ruolo e della propria professionalità (3,00).

Interessante a questo proposito è anche l'esito riportato dalla media di questo gruppo nella dimensione delle misconcezioni che si colloca in posizione intermedia rispetto agli altri due e rileva un certo disorientamento dei docenti nel coinvolgimento di studenti con bisogni educativi diversi e la percezione di un aumento del carico di lavoro dovuto alla progettazione personalizzata degli apprendimenti (item 2 e item 14).

Punto di attenzione non trascurabile appare inoltre il fattore del disagio percepito dal docente specia-

lizzato sul ruolo, quel fenomeno di delega, non “paradossa”<sup>9</sup> (Canevaro, 2013; 2014), che si sostanzia nella mancanza di condivisione e co-responsabilità degli alunni con BES, nel limitato coinvolgimento nelle attività curricolari della classe.

L'incrocio degli esiti e la significativa correlazione (0,450) di questo fattore (vedi Tabella 8) con quello della difficoltà nelle prassi didattiche (più alta è la difficoltà percepita nell'attuazione di pratiche efficaci, più alto è il disagio del docente percepito sul ruolo) può forse indicare - soprattutto nell'ottica di monitoraggio della formazione in entrata e in uscita - l'identificazione di uno spazio di azione preciso e suggerire una pista. Può suggerire, per esempio, come una formazione quanto più centrata sulla sperimentazione e sull'implementazione di buone prassi possa sia sostenere i bisogni formativi espressi, ma anche offrire una maggiore percezione di autoefficacia e sicurezza sul proprio ruolo, promuovendo una maggiore attenzione e sostegno alla cura di quella “dimensione affettiva” che è pilastro di ogni forma di apprendimento.

## 6. Conclusioni e prospettive di sviluppo

Il contributo si è proposto l'obiettivo di costruire e validare uno strumento affidabile per la rilevazione degli atteggiamenti e delle credenze dei docenti di sostegno in formazione rispetto alla promozione dei processi inclusivi.

Il sistema di atteggiamenti posseduto dal soggetto, come indicato dalla letteratura, rimanda epistemologicamente a una funzione predittiva/orientativa sul comportamento e risulta in larga parte influenzare le risposte effettive e potenziali di ogni individuo nel proprio agire.

È proprio in ambito educativo che la costruzione di atteggiamenti positivi e scientificamente orientati assume particolare rilievo nel formare una vera e propria disposizione del docente alla progettazione di percorsi formativi volti all'incremento delle dinamiche di apprendimento di tutti gli allievi e di una progressiva autonomia e autodeterminazione.

Lo sviluppo di percorsi di formazione - sia di tipo specialistico che curricolare - appositamente orientati può porsi in tal ottica come un efficace stimolo per avviare e indirizzare segnali di cambiamento nelle strutture degli atteggiamenti degli insegnanti, alimentando la propensione a una verifica di credenze e opinioni e, sulla base di dati ed evidenze, fornire un supporto per il superamento - laddove vi siano - di quelle forme di ragionamento illusorio su cui si articolano in genere le misconcezioni (Biasi, 2019).

La scelta di servirsi di strumenti contestualizzati all'interno del quadro normativo nazionale e internazionale, che ha promosso l'avanzamento dei processi inclusivi negli ultimi decenni, è sembrato un passaggio obbligato. A tale scopo per l'identificazione e la costruzione delle aree della scala SACI, nonché per l'elaborazione degli item, si è scelto di fare preciso richiamo al documento di sintesi elaborato nel 2012 dalla European Agency for Development in Special Needs Education e alle quattro dimensioni valoriali del profilo del docente inclusivo sostenenti l'idea di una visione della diversità degli alunni come risorsa, il supporto agli studenti, il lavoro di team e la necessità di un aggiornamento professionale continuo dei docenti.

Nell'ambito delle 4 aree costitutive ipotizzate inizialmente per lo strumento, è apparso di particolare interesse sviluppare l'analisi delle relazioni tra la dimensione delle false credenze/misconcezioni e quella delle pratiche educative.

La funzione predittiva dell'atteggiamento viene, come è stato illustrato, evidenziata perlopiù dall'esito dell'interazione tra le credenze e le norme soggettive dell'individuo agente, ma è cruciale il ruolo che gli atteggiamenti impliciti, attivati in maniera automatica e inconsapevole svolgono in quei comportamenti. Gli effetti illusori o parzialmente illusori delle misconcezioni riguardano buona parte dell'attività sia cognitiva sia percettiva, e perfino quella decisionale (Kahneman & Tversky, 1972, 1981; Jonathan St. B.T. Evans, 2017).

9 Con il termine “delega paradossa” Canevaro si riferisce al fenomeno di allontanamento temporaneo che a volte è necessario al soggetto quando non si sente in grado di gestire una situazione problematica. Si tratta però di un «allontanare per riavvicinare», e da qui nasce il termine «paradossa (paradosso)»: ci si aspetta cioè che l'intervento sia temporaneo. Quando, invece, il tempo si prolunga troppo l'accezione di azione delegante si trasforma in una vera e propria forma di alienazione. Tale situazione è quella in cui spesso si ritrova il docente di sostegno al quale è delegato, in una sorta di de-responsabilizzazione, l'alunno in difficoltà.

A questo riguardo, è stato interessante notare nell'analisi dei cluster come, accanto a credenze favorevoli e a una buona disposizione verso l'attuazione di pratiche educative efficaci, siano risultate determinanti per il gruppo dei docenti più numeroso – quello degli “incerti” – anche quelle dimensioni più legate alla dimensione “affettiva” degli atteggiamenti, nello specifico:

- il riconoscimento del ruolo di mediatore del docente specializzato;
- la valorizzazione della sua professionalità come risorsa;
- la percezione di efficacia verso situazioni educative complesse.

L'individuazione di tali aspetti può svolgere una funzione formativa nei percorsi di sviluppo professionale degli insegnanti per favorire la promozione di adeguate conoscenze e il sostegno di competenze trasversali, oltre che per consentire valutazioni longitudinali della formazione in fase pre-post specializzazione.

Relativamente alla struttura del questionario, l'analisi fattoriale esplorativa condotta ha rilevato le buone proprietà psicometriche dello strumento: le dimensioni risultano ben definite e presentano tutte un'affidabilità elevata con correlazioni significative nella direzione attesa. L'impianto che emerge dalle analisi mostra l'indicativa presenza di cinque fattori rispetto ai quattro ipotizzati, con un fattore specifico relativo al disagio percepito sul ruolo del docente specializzato all'interno del contesto scolastico che merita di essere maggiormente approfondito. L'eventualità valutabile, in proposito, potrebbe riguardare il successivo ampliamento della dimensione con ulteriori descrittori/item che indaghino più approfonditamente e da vicino le percezioni e gli stati vissuti dagli insegnanti, per esempio attraverso la conduzione di brevi interviste nel campione e la raccolta di osservazioni e indicazioni.

Come limite nella presente indagine si indica certamente la provenienza dei dati da un campione di convenienza coincidente con una popolazione specifica di corsisti per le attività di sostegno (di cui circa la metà con esperienze pregresse di insegnamento): ciò impedisce al momento una generalizzazione degli esiti alla popolazione degli insegnanti in formazione, anche in servizio, e indica la necessità di un'estensione del campione medesimo.

Successive indagini, a tal proposito, saranno orientate quindi verso un ampliamento dei docenti partecipanti, anche con l'obiettivo di condurre un'analisi fattoriale confermativa sul costrutto finale e sulle dimensioni che lo sostengono.

Ulteriori prospettive dello studio potranno, infine, essere indirizzate al confronto tra gli atteggiamenti degli insegnanti specializzati nel sostegno – o che stanno intraprendendo un percorso di specializzazione per il sostegno – e quelli degli insegnanti curricolari, al fine di valutare le eventuali differenze percepite tra le due categorie nelle pratiche educative, nelle credenze positive, nel disagio percepito e nella rilevazione di eventuali misconcezioni.

## Riferimenti

- Abué, B., Rougier, M., Muller, D., Ric, F., & Yzerbyt, V. (2019). The online-VAAST: A short and online tool to measure spontaneous approach and avoidance tendencies. *Acta Psychologica* 201, 102942. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.102942>.
- Antonak, R. F. (1982). Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 13, 22-29. DOI:10.1891/0047-2220.13.2.22.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/088562-50210129056>.
- Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: LED.
- Biasi, V. (2019). *Conflitto psichico e educazione. Fenomenologia e sperimentazione*. Milano: LED.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari per l'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (Eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola di II grado*. Roma: Roma tre-press.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10463>.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erikson.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2014). Editoriale: Tre temi su cui lavorare. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 196-199.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.
- Cassady, J.M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23.
- Crowne, D.P., & Marlow, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Counseling psychology*, 24, 349-354.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2001). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121, 331-338.
- Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1), 31-39.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23. DOI: 10.1080/1360-3110903030089.
- D'Amore, B., & Sbaragli, S. (2005). Analisi semantica e didattica dell'idea di "misconcezione". *La matematica e la sua didattica*, 2, 139-163.
- De Angelis, M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@re*, 21(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10417>.
- De Angelis, M. (2022). *Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (Become a Special education Teacher)*. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 14(23), 35-50.
- Dessemontet, R.S., Benoit, V., Bless, G., & SermierDessemontet, R. (2011). Schulische Integrazione von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Dias, P., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 111- 123. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>.
- 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. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-dome>.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York, NY: Dryden Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*.
- Fantozzi, D. (2014). Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione. *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), 81-95.
- Findler L., Vilchinsky N., & Werner S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-176.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (1995). *Non accettarmi come sono*. Sansoni.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 161-178.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.
- Fiorucci, A. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 8, 2, 110-124.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Fischbein, E. (1987). *Intuition in Science and Mathematics*. Dordrecht: D. Reidel Publ. Company.
- Fischbein, E. (1989). *Tacit Models and Mathematical Reasoning. For the Learning or Mathematics*, 2, 9-14.
- Forlin, C. (2010) (ed.). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londra: Routledge.
- Forlin, C. (2011). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 649-654. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603111003778353>.
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3). DOI: <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>.
- Gaspari, P. (2018). Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(3), 265-274.
- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31-44.
- Gawronski, B., Strack, F., & Bodenhausen, G. V. (2008). Attitudes and cognitive consistency: The role of associative and propositional processes. In *Attitudes* (pp. 105-138). Psychology Press.
- Gething, L. (1991). *The interaction with disabled persons scale: Manual and kit*. Sydney: University of Sydney.
- Grand, S. A., Bernier, J. E., & Strohmer, D. C. (1982). Attitudes toward disabled persons as a function of social context and specific disability. *Rehabilitation Psychology*, 27, 165-173.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480.
- Hadadian, A., & Chiang, L. (2007). Special education training and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 22(1), 103-106.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Johnson, G., & Howell, A. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), 35-41.
- Jonathan St. B. T. Evans (2017). *Thinking and Reasoning: A Very Short Introduction*. United Kingdom: Oxford Press.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive Psychology*, 3, 430-454.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1981). The framing of decisions and the rationality of choice. *Science*, 221, 453-458. DOI: [10.1126/science.7455683](https://doi.org/10.1126/science.7455683).
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381-394. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250600956162>.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324. DOI: <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>.
- Ledoux, J. (2003). *Synaptic self: How our brains become who we are*. Penguin.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250410001678478>.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. *Archives of psychology*.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150-159.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 1-13.
- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Makas, E., Finnerty-Fried, P., Sigafoos, A., & Reiss, D. (1988). The Issues in Disability Scale: A new cognitive & affective measure of attitudes toward people with physical disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling* 19, 21-29.

- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71.
- Montesano, L., & Straniero, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309-321. DOI: 10.7346/sipes-02-2019-23.
- Montesano, L., Straniero, A. M., & Valenti, A. (2021). Sistema di credenze dei futuri insegnanti di sostegno. Un'indagine condotta presso l'Università della Calabria. *Form@re*, 21(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10655>.
- 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.
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A mixed methods study. *International Journal of Special Education*, 31(2), 1-30.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diego: Academic Press.
- Perri, C., & Valenti, A. (2008). L'insegnante specializzato: ruolo professionale e rischio burn-out. *L'insegnante specializzato*, 1000-1030.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556. DOI: 10.30557/MT00080.
- Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.
- Ringlaben, R. P., & Griffith, K. (2008). The impact of attitudes on individuals with Developmental Disabilities. In H. P. Parette, G. Peterson-Karlan (Eds.), *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*. Austin, TX: ProEd.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I., (1960). Cognitive, Affective and Behavioural Components of Attitudes. In Rosenberg M. J., Hovland C. I. (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.
- Rossi L., Castellana G., & Botta E. (2023). Un'indagine sui fattori di benessere/disagio e sulla riflessività dei docenti nei processi di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma. *QTimes XV*, 2., 1, 376-397.
- Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: a graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of computational and applied mathematics*, 20, 53-65.
- Samsel, M., & Perepa, P. (2013). The impact of media representation of disabilities on teachers' perceptions. *Support for Learning*, 28(4), 138-145. DOI: 10.1111/1467-9604.12036.
- Sarstedt, M. & Mooi, E. (2019). *A Concise Guide to Market Research The Process, Data, and Methods Using IBM SPSS Statistics* (pp. 301-354). Springer.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14
- Siller, J., Chapman, A., Ferguson, L., & Vann, D. H. (1967). Studies in reactions to disability: XI. Attitudes of the nondisabled toward the physically disabled.
- St-Onge, M., & Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et des étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, XLIV(1), 154-172. DOI: <https://doi.org/10.7202/1036178ar>.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. DOI: 10.5539/hes.v2n3p16.
- Thomas, W.I., & Znaniecki, F.W. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trincherò, R., Calvani, A., Marzano, A., & Vivanet, G. (2020). The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? *Italian Journal of Educational Research*, 25, 22-34. DOI: <https://DOI10.7346/SIRD-022020-P22>.
- Tringo, J. L. (1970). The hierarchy of preference toward disability groups. *The Journal of Special Education*, 4, 295-306. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224669700040030>.
- Voeltz, L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455-464.
- Yuker, H. E., Block, J. R., & Young, J. H. (1966). *The measurement of attitude toward disabled persons*. Albertson, NY: Human Resources Center.
- WHO - World Health Organization. (2001). *ICF International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva.