

Validazione e standardizzazione della scala SACI per la rilevazione degli atteggiamenti inclusivi nei percorsi di formazione specialistica

Validation and standardization of the SACI scale to assess Attitudes and Beliefs of teachers in SEN courses

Giusi Castellana

Department of Education, Roma Tre University (Italy)

Conny De Vincenzo

Department of Education, Roma Tre University (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Castellana, G., De Vincenzo, C (2025). Validazione e standardizzazione della scala SACI per la rilevazione degli atteggiamenti inclusivi nei percorsi di formazione specialistica. *Italian Journal of Educational Research*, 34, 56-72
<https://doi.org/10.7346/sird-012025-p56>

Copyright: © 2025 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).

Received: March 13, 2025

Accepted: May 7, 2025

Published: June 30, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi10.7346/sird-012025-p56>

Abstract

Teachers' attitudes towards inclusive processes play a crucial role in creating educational contexts that meet students' needs and foster their academic success. In this regard, the Scale of Teachers' Attitudes and Beliefs towards Inclusive Processes (SACI) constitutes a useful tool to assess teachers' beliefs, misconceptions and attitudes, based on the system of values proposed in the Inclusive Teacher Profile (EASNIE 2012).

This paper presents the validation procedure of the SACI scale, which was administered to an extensive sample of 1334 teachers enrolled in courses for special needs education. Exploratory and confirmatory factor analyses confirmed the good psychometric properties and supported the five-factor model consistent with the tripartite conceptualization of attitudes (cognitive, emotional, and behavioral). Specifically, the model comprises positive beliefs, misconceptions, educational and teaching practices, perceived discomfort about practices, and perceived discomfort about the role.

Systematically assessing teachers' attitudes towards inclusive processes by evaluation tools such as the SACI can promote reflective practice on one's own teaching actions. It also provides a foundation for developing and evaluating training programs aimed at strengthening awareness and effectiveness of inclusive practices.

Keywords: validation, attitude assessment, special education teacher, inclusive processes.

Riassunto

Gli atteggiamenti dei docenti nei confronti dei processi inclusivi svolgono un ruolo determinante nella creazione di contesti educativi che rispondano ai bisogni di studenti e studentesse, promuovendo al contempo il loro successo formativo. In questo contesto, la Scala degli Atteggiamenti e delle Credenze degli Insegnanti verso i processi inclusivi (SACI) si configura come un questionario utile alla rilevazione di credenze, misconcezioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione, secondo quanto delineato dal sistema dei valori di riferimento proposto dal profilo del docente inclusivo (EASNIE 2012).

Il presente contributo illustra la procedura di validazione della scala SACI, somministrata a un esteso campione di 1334 docenti iscritti a corsi di specializzazione per il sostegno. Le analisi fattoriali esplorativa e confermativa hanno confermato le buone proprietà psicometriche della scala e l'adeguatezza del modello a cinque fattori che rimanda alla tripartizione degli atteggiamenti nelle dimensioni cognitive, emotive e comportamentali e che nello specifico si compone di: credenze positive, misconcezioni, pratiche educative e didattiche, disagio percepito sulle pratiche e disagio percepito sul ruolo.

La rilevazione sistematica degli atteggiamenti dei docenti verso i processi inclusivi attraverso strumenti di valutazione come la SACI può favorire il processo di riflessione nei confronti della propria azione didattica, offrendo al tempo stesso una base per sviluppare e valutare l'efficacia di percorsi formativi mirati a rafforzare la consapevolezza e l'incisività delle pratiche inclusive.

Parole chiave: validazione, valutazione degli atteggiamenti, docente specializzato, processi inclusivi.

Credit author statement

L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici; tuttavia, nell'ordine di attribuzione delle parti: Giusi Castellana è autrice dei paragrafi 1, 3, 6, 6.1, 6.3 e 7 e Conny De Vincenzo è autrice dei paragrafi 2, 4, 5 e 6.2.

1. Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nella promozione delle pratiche inclusive

L'influenza esercitata dagli atteggiamenti dei docenti nella promozione dei processi inclusivi è stata ampiamente riconosciuta all'interno della letteratura di settore, sia a livello nazionale che internazionale (Avramidis & Norwich, 2002; Fiorucci, 2014, 2019, 2020; Forlin, 2010, 2011, 2012; Hadadian & Chiang, 2007; Johnson & Howell, 2009; Koutrouba, et al. 2006; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Montesano & Straniero, 2019; Montesano, Straniero & Valenti, 2021; Ringlaben & Griffith, 2008). A più riprese è stato segnalato come atteggiamenti positivi da parte dei docenti nei confronti dell'inclusione risultino cruciali per la creazione di un contesto attento ai bisogni educativi di studentesse e studenti, favorendo un ambiente di apprendimento funzionale all'implementazione di pratiche didattiche personalizzate (Cologon, 2012; Costello & Boyle, 2013; Jenson, 2018).

La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2001) non a caso include la variabile "docenti" tra i fattori contestuali determinanti del funzionamento del soggetto, mettendo in luce l'importanza del ruolo svolto dai docenti-mediatori nel collegare risorse, guidare decisioni e concepire traiettorie sistemiche che contribuiscono alla costruzione di realtà progressive, finalizzate a promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione di studentesse e studenti (Canevaro, 2006, 2008, 2015; D'Alonzo & Cottini, 2014).

Gli insegnanti con un atteggiamento positivo nei confronti dell'inclusione sono di fatto più inclini ad adattare progettazioni e strategie didattiche alle diverse esigenze individuali, assumendo un approccio più responsabile e coinvolto nei percorsi formativi degli allievi con bisogni educativi speciali. Al contrario, i docenti caratterizzati da un atteggiamento generale più negativo, o che avvertono un elevato disagio, tendono spesso a sperimentare un senso di impotenza e difficoltà nell'interazione (Ernst & Rogers, 2009; Taylor & Ringlaben, 2012) che può altresì tradursi in atteggiamenti di iperprotezione/ingerenza, inadeguatezza, evitamento o compassione (Daane et al., 2001), orientando in modo sostanziale l'esito, positivo o negativo, di pratiche e percorsi inclusivi (Davis & Layton, 2011; de Boer et al., 2011; Forlin, 2012; Forlin & Chambers, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012).

Proprio in considerazione dell'importanza del ruolo dei docenti, numerosi studi si sono concentrati sull'analisi delle variabili associate agli atteggiamenti verso l'inclusione, con l'obiettivo di descrivere in modo puntuale i fattori che più significativamente incidono su di essi. Tra questi, la tipologia di disabilità riportata dagli studenti, per esempio, sembra giocare un ruolo significativo nella disposizione a incentivare e sperimentare pratiche inclusive (Cassady, 2011). In particolare, lo studio di Lifshitz, Glaubman e Issawi (2004) ha mostrato che atteggiamenti più ottimistici dei docenti siano spesso associati a una condizione di disabilità meno grave degli allievi, come difficoltà di apprendimento, problemi emotivi lievi e disabilità sensoriali uditive e visive; al contrario, ritardi mentali moderati o severi e disturbi comportamentali ed emotivi gravi riscontrano associazioni con disposizioni perlopiù passive e rassegnate.

In contesto nazionale, numerose ricerche si sono concentrate sugli atteggiamenti dei docenti verso la disabilità e i processi inclusivi (Aiello et al., 2018; Fiorucci, 2019; Germani & Leone, 2022; Germani, Leone & Asquini, 2023; Di Martino & Longo, 2023; Oliva & Murdaca, 2017; Sannipoli & Gaggioli, 2021). La panoramica di studi ha messo in evidenza come il tema degli atteggiamenti verso l'inclusione sia vasto e richieda sia la diffusione di culture condivise, basate su credenze e valori che favoriscano e sostengano l'inclusione (Booth & Ainscow, 2011), ma anche l'implementazione di pratiche concrete (Bocci, 2018) che riguardino una formazione specifica finalizzata allo sviluppo di una maggiore percezione di autoefficacia dei docenti (Germani e Leone, 2022; Germani, Leone & Asquini, 2023; Di Martino & Longo, 2023).

In questo orizzonte, è ben riconosciuto il ruolo che l'*Index* attribuisce alla dimensione dei valori come fondamento per la promozione di contesti inclusivi. In particolare, risultano essere cinque gli aspetti valoriali che secondo il documento devono guidare le scelte, le azioni e i comportamenti sia dei docenti che delle istituzioni scolastiche: 1) l'uguaglianza di valori e di diritti; 2) il sostegno alla partecipazione sociale di tutti gli individui; 3) il principio di collaborazione e responsabilità comunitaria; 4) il rispetto della diversità come fonte di arricchimento; 5) la promozione di una sostenibilità ambientale e del rispetto dell'ambiente naturale e fisico.

Queste dimensioni valoriali sono state altresì riprese all'interno del Profilo del docente Inclusivo, il documento di sintesi elaborato nel 2012 dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*

(EASNIE), che identifica quattro domini di riferimento per la formazione di tutti gli insegnanti che intraprendono la professione, a prescindere dalla disciplina di insegnamento, dalla specializzazione, o dal grado scolastico. In particolare, vengono riconosciuti:

- la valorizzazione della diversità degli alunni, che viene vista come una risorsa e una ricchezza;
- il sostegno agli alunni e l'importanza per i docenti di coltivare le aspettative di successo scolastico di tutti gli studenti;
- il riconoscimento della collaborazione e del lavoro di gruppo come approcci essenziali per tutti i docenti;
- l'aggiornamento professionale continuo, che viene visto come una responsabilità da alimentare per tutto l'arco della vita.

Ogni valore racchiude un insieme di comportamenti, convinzioni personali, conoscenze e competenze che, sebbene non esaustivi, costituiscono una solida base per la progettazione di percorsi professionali e forniscono spunti di riflessione per un dibattito sull'educazione sostenibile, sia a livello nazionale che internazionale.

Sul piano delle politiche e pratiche educative, il *report* redatto dall'UNESCO nel 2020 affronta il tema degli atteggiamenti dei docenti verso i processi inclusivi evidenziando il loro ruolo cruciale nella promozione del successo degli studenti. Anche in questa sede, parallelamente agli studi in contesto nazionale (Bocci, 2017; Bocci, Guerini & Travaglini, 2021), viene sottolineata la necessità di una formazione specifica dei docenti, una formazione focalizzata non solo sull'acquisizione di conoscenze e competenze didattiche e metodologiche legate alla gestione della disabilità, ma anche e soprattutto sulla promozione di tutti quegli aspetti che di fatto esercitano un ruolo predittivo rispetto all'agire, influenzandone le intenzioni, i processi decisionali e le pratiche (Aiello et al., 2016).

2. Modelli teorici sugli atteggiamenti

Per esaminare la funzione degli atteggiamenti in modo più approfondito, è fondamentale soffermarsi sulla definizione del costrutto di atteggiamento che ha generato un vivace dibattito scientifico all'interno della psicologia sociale, portando all'elaborazione di diverse definizioni e modelli teorici.

Nonostante la pluralità di interpretazioni, si riscontra una convergenza epistemologica nell'attribuire all'atteggiamento una funzione predittiva, o almeno orientativa, sul comportamento individuale.

Una delle prime definizioni risale a Thomas e Znaniecky nel 1918, i quali hanno concepito l'atteggiamento come un processo mentale che determina le risposte effettive e potenziali di un individuo nei confronti del suo ambiente sociale. In linea con questa prospettiva, Gordon Allport (1935) ha definito l'atteggiamento come uno stato mentale, organizzato attraverso l'esperienza, che esercita un'influenza diretta o dinamica sulla risposta dell'individuo a tutti gli oggetti e situazioni con cui entra in relazione. Riprendendo e ampliando tale concezione, Eagly e Chaiken (1998) hanno successivamente definito l'atteggiamento come una tendenza psicologica che viene espressa attraverso la valutazione (favorevole o sfavorevole) verso una particolare entità. Questa caratterizzazione dell'atteggiamento come tendenza psicologica consente di considerare gli atteggiamenti come stati interni, non necessariamente permanenti, ma di durata variabile, che si manifestano attraverso una risposta valutativa nei confronti di uno stimolo (Mannetti, 2002).

Gli aspetti di valutazione rivestono particolare centralità in due modelli teorici rilevanti, il modello tripartito di Rosenberg e Hovland (1960) e la teoria del comportamento pianificato di Fishbein e Ajzen (1975). In linea con il modello di Rosenberg e Hovland gli atteggiamenti sono essenzialmente costituiti da tre componenti:

- una componente cognitiva, che include le conoscenze, le credenze e le idee relative all'oggetto dell'atteggiamento, che possono essere connotate positivamente o negativamente;
- una componente affettiva, che è riferita alle emozioni, ai sentimenti e agli stati d'animo suscitati dall'oggetto e che possono essere espressi in modo positivo e negativo;

- una componente comportamentale, che fa riferimento alle azioni e ai comportamenti espliciti messi in atto dall'individuo, anch'essi positivi o negativi.

La teoria dell'azione ragionata, insieme alla sua versione estesa, la teoria del comportamento pianificato (Fishbein & Ajzen, 1975), ritiene che la causa principale di un comportamento non sia determinata tanto dall'atteggiamento, quanto dall'intenzione di mettere in atto un determinato comportamento. Tale intenzione è tuttavia influenzata sia dall'atteggiamento verso il comportamento – espresso dalle credenze sulle conseguenze del proprio agire – che dalle norme soggettive, ossia dall'influenza esercitata dall'approvazione o disapprovazione altrui e dal desiderio di compiacere le aspettative. Oltre agli atteggiamenti e alle norme soggettive, i comportamenti sono influenzati anche dalla percezione di controllo, ovvero il giudizio che l'individuo formula rispetto alle proprie capacità di mettere in atto il comportamento.

La teoria del comportamento pianificato enfatizza l'importanza della consapevolezza delle conseguenze e delle azioni agite con intenzionalità, pur riconoscendo il contributo degli atteggiamenti impliciti, attivati in modo automatico e inconsapevole. Gli atteggiamenti espliciti e impliciti operano, infatti, attraverso due processi distinti – uno proposizionale e uno associativo – che interagiscono reciprocamente: il processo proposizionale spiega gli atteggiamenti espliciti tramite la formulazione di giudizi valutativi, mentre il processo associativo attiva le connessioni memorizzate che influenzano le reazioni affettive automatiche (Gawronski, Strack & Bodenhausen, 2008).

Mantenere questa distinzione è rilevante nella scelta delle metodologie di indagine degli atteggiamenti, che vengono divise in due gruppi principali: misure esplicite e dirette e misure implicite o indirette. Le misure implicite (Abué et al., 2019; Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998) condividono la tecnica di rilevare l'atteggiamento senza richiedere una risposta verbale dal partecipante, ma sollecitando un'associazione rapida e automatica tra oggetti di interesse e attributi valutativi. La maggior parte delle misure esplicite si basa invece principalmente su tecniche di autovalutazione, in cui il partecipante fornisce risposte soggette a un ampio margine di controllo personale. Un limite di tali misure esplicite è la tendenza dei partecipanti a formulare risposte condizionate dalla desiderabilità sociale, in particolare quando si utilizzano questionari con scale *Likert* per valutare il grado di accordo o disaccordo su affermazioni potenzialmente ritenute socialmente desiderabili.

3. La costruzione della scala degli atteggiamenti e delle credenze degli insegnanti verso i processi inclusivi

Le considerazioni finora avanzate hanno messo in luce il ruolo cruciale e la funzione determinante che gli atteggiamenti rivestono nello sviluppo professionale e culturale del docente specializzato. Un profilo accompagnato, come abbiamo visto negli ultimi anni, dalla definizione di più precise e mature dimensioni valoriali che ne hanno messo a fuoco aspetti più significativamente collettivi e soprattutto estesi a tutti i professionisti dei contesti educativi e scolastici.

In questo panorama, diversi studi si sono concentrati sulla valutazione degli atteggiamenti dei docenti specializzati e non, attraverso strumenti *self-report* (Findler, Vilchinsky & Werner, 2007; Forlin et al., 2011; Loreman et al., 2007; Mahat, 2008; Sharma & Desai, 2002). In ambito nazionale, soprattutto nel contesto di percorsi formativi di specializzazione per docenti di sostegno, sono state adattate e sviluppate nuove scale (Fiorucci, 2018, 2019; Montesano & Straniero, 2019; Montesano, Straniero & Valenti, 2021; Vergani & Kielblock, 2021) allo scopo altresì di valutare le variazioni tra le competenze richieste durante la formazione e quelle acquisite al termine del percorso (De Angelis, 2021, 2022; Germani & Leone, 2022; Germani, Leone & Asquini, 2023; Di Martino & Longo, 2023; Mura, & Zurru, 2016).

Nell'ottica di poter usufruire di uno strumento che abbracciasse più specificatamente gli spunti forniti dalla prospettiva inclusiva proposta dal modello ICF e dal documento di sintesi elaborato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* (EASNIE, 2012), nell'ambito dei processi valutativi dei percorsi formativi di specializzazione del sostegno è stata costruita la scala SACI per la rilevazione delle credenze e degli atteggiamenti.

La Scala degli Atteggiamenti e delle Credenze degli Insegnanti verso i processi inclusivi (SACI; Castellana et al., 2023) è un questionario *self-report* il cui costrutto assume come modello di riferimento la tripartizione (cognitiva, affettiva, comportamentale) proposta da Rosenberg e Hovland (1960), ma che

nell'operazionalizzazione delle tre aree richiama – sia concettualmente che contenutisticamente – le quattro dimensioni valoriali presentate nel Profilo del Docente Inclusivo (EASNIE, 2012) con descrittori specifici (vedi nel dettaglio descrizione seguente) riportati nelle tre componenti degli atteggiamenti relativi alle credenze (area cognitiva) e alle pratiche (area comportamentale).

Il questionario – nella versione migliorata e arricchita rispetto allo studio pilota (Castellana, et al. 2023) – è uno strumento costituito da 52 item che presenta, come nella versione precedente, in totale cinque fattori:

- a) due dimensioni che ricadono all'interno dell'area cognitiva: la dimensione delle credenze positive e quella delle misconcezioni;
- b) due dimensioni attinenti all'area affettiva: la dimensione delle difficoltà percepite sull'implementazione delle pratiche e la dimensione relativa al disagio percepito sul ruolo;
- c) una dimensione sulle pratiche educative e didattiche, specificatamente collegata all'area comportamentale.

Sulla base di quanto esposto relativamente alla rilevazione di misure inerenti agli atteggiamenti espliciti e impliciti, nella formulazione dei descrittori della dimensione cognitiva – disposta su una scala *Likert* di accordo/disaccordo a cinque posizioni - per limitare l'effetto della desiderabilità sociale¹ dei questionari self-report (Crowne & Marlowe, 1960; Edwards, 1957; Paulhus, 1991) è stata inserita una scala di controllo. Ad una prima lista di descrittori 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 con item riferiti ad affermazioni/misconcezioni condivise in ambito scolastico² che nello specifico riguardano: le difficoltà di gestione di classi eterogenee; la non considerazione di tale specificità come una risorsa per il miglioramento delle opportunità di apprendimento; la percezione di un aumento del carico di lavoro dovuta alla rimodulazione delle attività nella personalizzazione della didattica e della valutazione; l'appiattimento dei livelli di apprendimento e la penalizzazione degli studenti più capaci (vedi Tabella 1). Tali item formulati sia secondo un verso positivo nella dimensione delle credenze (*La valorizzazione degli interessi e dei punti di forza individuali di tutte le/allievoli consente un raggiungimento più efficace dei traguardi formativi previsti e attesi*) che secondo il verso negativo nella dimensione delle misconcezioni (*Rispettare i tempi degli studenti più deboli non permette di valorizzare le eccellenze*) sono prevalentemente riconducibili al primo dominio del Profilo del docente inclusivo (valorizzazione della diversità) e al quarto (aggiornamento professionale).

- 1 Nella costruzione di strumenti self-report, è importante considerare il possibile effetto della desiderabilità sociale, intesa come una tendenza sistematica dei rispondenti a fornire risposte che riflettano ciò che è socialmente accettabile piuttosto che le proprie reali opinioni, atteggiamenti o comportamenti (Paulhus, 1991). Tale distorsione, nota come *social desirability bias*, è particolarmente rilevante nei questionari auto-compilati e in generale nella ricerca comportamentale, specialmente quando i partecipanti sono consapevoli di essere osservati. Questo fenomeno può portare a una sovrastima dei comportamenti socialmente desiderabili e a una sottostima di quelli considerati negativi o stigmatizzati, compromettendo l'attendibilità dei dati raccolti (Fisher, 1993). La necessità di controllare questo bias è ben documentata in letteratura (Maher, 1972), e ha portato allo sviluppo di strumenti specifici per la sua misurazione (Crowne & Marlowe, 1960).
- 2 A supporto di questa considerazione si fa riferimento a uno studio qualitativo che è stato condotto con 114 insegnanti attraverso la somministrazione di un'intervista semi-strutturata finalizzata a esplorare i fattori di benessere/disagio scolastico dei docenti (Rossi, Castellana & Botta, 2023). Dalla categorizzazione delle risposte e dai nuclei semantici emergenti sono stati elaborati alcuni item di questo strumento.

Credenze positive	Misconcezioni
– È opportuno che gli alunni con BES condividano il più possibile le attività con i/le compagni/e di classe/sezione	– L'eterogeneità dei livelli di apprendimento di allievi/e in una classe e i diversi tempi di esecuzione comportano un rallentamento inevitabile dei processi didattici
– È importante che i processi inclusivi siano indirizzati alla promozione dell'autonomia sociale di allievi/e con BES	– Rispettare i tempi degli studenti più deboli non permette di valorizzare le eccellenze
– L'inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali richiede un costante aggiornamento professionale di tutti/e gli/le insegnanti	– Lavorare in classi omogenee per livelli di apprendimento consente di ottenere migliori risultati nell'apprendimento
– Le pratiche inclusive promuovono un'interazione tra pari che migliora la comprensione e l'accettazione delle differenze tra tutti/e gli/le allievi/e	– Prevedere attività di recupero con allievi/e in/con difficoltà di apprendimento richiede un'onerosa e impegnativa rimodulazione della didattica di classe/sezione
– Una scuola inclusiva promuove la crescita di tutti/e gli/le allievi/e indipendentemente dalle loro capacità o dal loro profilo di funzionamento	– La compilazione dei documenti e dei piani di lavoro per allievi/e con BES (PEI, PDP, ecc.) è un aspetto burocratico poco funzionale alla didattica che aumenta il carico di lavoro degli/delle insegnanti
– Le pratiche inclusive promuovono la messa in atto di comportamenti socialmente appropriati tra tutti/e gli/le allievi/e	– In una classe/sezione in cui sono presenti allievi/e con differenti bisogni educativi il rispetto delle regole e la gestione del comportamento è più complesso
– La valorizzazione degli interessi e dei punti di forza individuali di tutti/e gli/le allievi/e consente un raggiungimento più efficace dei traguardi formativi previsti e attesi	– L'eterogeneità dei livelli di apprendimento di allievi/e in una classe/sezione rende complicata l'organizzazione della didattica
– 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/e gli/le allievi/e	– La valutazione personalizzata di allievi/e con BES crea incongruenze con i criteri di valutazione stabiliti per tutti/e gli/le allievi/e della classe/sezione
– La promozione di pratiche inclusive nel contesto scolastico contribuisce alla costruzione di un ambiente di apprendimento aperto, diversificato, progettato per accogliere e valorizzare le differenze	– Mantenere l'attenzione e promuovere la partecipazione di tutti/e gli/le allievi/e in una classe/sezione in cui sono presenti allievi/e con differenti bisogni educativi è molto complesso
– La didattica attiva e partecipativa (peer tutoring, reciprocal teaching, apprendimento cooperativo, flipped classroom, EAS...) favorisce l'apprendimento di tutti/e gli/le allievi/e	
– Le pratiche e i processi inclusivi hanno ricadute positive sull'apprendimento di tutti/e gli/le allievi/e	

Tabella 1. Dimensione cognitiva

Analoga attenzione è stata indirizzata alla formulazione delle dimensioni affettiva e comportamentale che sono state operazionalizzate con item posti su una scala di frequenza a cinque posizioni (mai- molto spesso).

I risultati dello studio pilota avevano messo in luce la presenza di due distinti fattori all'interno della dimensione affettiva, riconducibili rispettivamente alla percezione del disagio sulle pratiche e al disagio sul ruolo di docente specializzato.

Come rilevato dalla letteratura del settore (Fantozzi, 2014; Gaspari, 2016, 2018; Perri & Valenti, 2008) – 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 di valutazione.

Questa dimensione, in particolare, è stata ulteriormente arricchita con la formulazione di nuovi item (contrassegnati con un asterisco nella tab. 2) elaborati grazie al contributo di un gruppo di docenti specializzati coinvolti nel processo di costruzione e revisione dello strumento³.

3 Al fine di verificarne la validità di contenuto – prima della somministrazione del questionario al campione degli insegnanti

Gli item dell'area affettiva hanno dunque nel complesso previsto sia gli aspetti relativi alle prassi operative - come l'eventuale presenza/assenza di difficoltà nella relazione e nell'interazione con gli alunni con bisogni educativi diversi, l'elaborazione e la progettazione di attività personalizzate o la scelta di adeguate strategie di intervento - sia quelli centrati sul riconoscimento della professionalità del docente specializzato, con descrittori indirizzati ad intercettare eventuali stati di malessere e disagio avvertiti per una non adeguata valorizzazione del proprio ruolo all'interno della classe.

Disagio sulle pratiche	Disagio sul ruolo del docente specializzato
– Mi sento disorientato/a e inadeguato/a nell'interazione con allievi/e con disabilità complesse	– Mi sento a disagio quando il mio ruolo, la mia professionalità ed esperienza non sono sufficientemente riconosciuti e valorizzati da colleghi/e
– Trovo difficile dare ad ogni allievo/a l'attenzione di cui ha bisogno	– Mi sento frustrato/a quando avverto che c'è poca condivisione e molta delega da parte dei colleghi nella predisposizione delle progettazioni degli alunni con BES
– Mi sento inadeguato/a quando non riesco a creare percorsi individualizzati e personalizzati efficaci per tutti/e gli/le allievi/e con BES	– Mi sento frustrato/a quando avverto una mancanza di supporto e di collaborazione nella gestione di allievi/e con profili di funzionamento complessi
– Trovo difficile individuare le specifiche necessità di tutti/e gli/le allievi/e con BES	– Mi sento poco coinvolto/a nelle attività generali della classe e con poca autonomia di azione
– Mi sento in difficoltà quando devo elaborare strategie diversificate per mediare le conoscenze e le abilità specifiche delle varie discipline	* Mi sento poco influente quando non vengo tenuto/a in considerazione dai/dalle colleghi/colleghe curricolari nella valutazione di tutti/e gli/le allievi/e della classe/sezione
– Ho difficoltà a gestire la classe o a farmi ascoltare tutti/e gli/le allievi/e quando il/la collega curricolare non è presente	* Mi sento in difficoltà quando non riesco a trovare un canale comunicativo che mi faccia entrare in relazione con tutti/e gli/le allievi/e
– Sento di non avere abbastanza conoscenze e competenze per insegnare a studenti con BES	* Mi sento frustrato/a quando non riesco a trovare il modo per coinvolgere attivamente tutti/e gli/le allievi/e
* Ho difficoltà a gestire le richieste e le aspettative dei genitori di allievi/e con disabilità	
* In base alla mia esperienza è difficile collaborare e stabilire relazioni efficaci con gli operatori sociosanitari (OEPAC, neuropsichiatra, assistenti sociali, tutor, ecc.) che fanno parte dell'equipe e della rete del territorio	

Tabella 2. Dimensione affettiva

L'ultima dimensione (vedi Tabella 3) ha riguardato l'area dell'implementazione delle pratiche educative e didattiche nella prospettiva inclusiva. Nell'ipotesi di riscontrare correlazioni significative che spiegassero eventuali connessioni tra le variabili implicate nei processi, sono state proposte affermazioni che in modo speculare incrociassero le aree relative alle credenze positive, alle misconcezioni e alla percezione di efficacia/inadeguatezza delle proprie prassi e che al contempo intercettassero le quattro dimensioni valoriali del Profilo EASNIE. Nello specifico è stata sollecitata una riflessione e un confronto da parte del docente sulle proprie pratiche di insegnamento, sulle azioni di mediazione, 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).

coinvolti nello studio – lo strumento è stato inviato in revisione a un gruppo di 35 docenti curricolari e di sostegno che avevano dato la propria disponibilità a partecipare allo studio (10 scuola primaria, 12 scuola secondaria di primo grado; 10 della secondaria di secondo grado, 3 funzioni strumentali dell'inclusione). Era stato loro richiesto 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.

Pratiche
– Faccio il possibile per incoraggiare gli/le allievi/e con BES a partecipare a tutte le attività della classe
– Supporto i/le colleghi/e nella progettazione di una didattica più adeguata e stimolante per le capacità e le esigenze di tutti/e gli/le allievi/e
– Presto attenzione ad adattare le mie tecniche di comunicazione per garantire a tutti/e gli/le allievi/e di comprendere i contenuti ed interagire nella classe
– Coinvolgo attivamente l'intero consiglio di classe nella progettazione didattica per gli/le allievi/e con BES
– Metto in luce il mio ruolo di mediatore e facilitatore per tutti/e gli/le allievi/e della classe
– Presto attenzione alla predisposizione degli spazi per renderli accessibili ed adeguati per tutti/e gli/le allievi/e
– In classe promuovo atteggiamenti di accoglienza e comprensione delle diversità altrui da parte di tutti/e gli/le allievi/e
– Condivido con colleghe/i buone pratiche per i percorsi individualizzati al fine di migliorare le progettazioni di classe e lo svolgimento delle attività formative
– Nella conduzione delle attività educativo-didattiche stimolo allievi/e a sperimentare soluzioni senza che si sentano giudicati, in modo da valorizzare l'errore e l'esperienza
– Supporto le attività didattiche proponendo ad allievi/e compiti (attività) stimolanti che li/le spingano a migliorarsi e ad andare oltre le capacità possedute al momento
– Nella progettazione delle attività didattiche creo collegamenti tra le esperienze oggetto di apprendimento e l'utilizzo delle stesse nella realtà quotidiana
– Quando seguo allievi/e nelle loro attività suggerisco traiettorie e strategie alternative se quelle adottate non funzionano
– Approfondisco nuove metodologie didattiche che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento
– Collaboro allo svolgimento della didattica di classe rendendomi parte attiva di ogni intervento didattico/educativo
– Presto attenzione alla personalizzazione delle procedure valutative al fine di garantire il successo formativo di tutti/e gli/le allievi/e

Tabella 3. Dimensione comportamentale

4. Obiettivi e finalità dello studio

Lo studio pilota condotto da Castellana e collaboratori (2023) aveva esaminato le proprietà psicometriche preliminari della scala SACI, mettendo in evidenza una struttura a cinque fattori coerente con il modello tripartitico degli atteggiamenti, articolato nelle componenti cognitiva, affettiva e comportamentale. A partire da queste prime evidenze, il presente lavoro si propone di estendere e consolidare il processo di validazione della scala SACI, con l'obiettivo specifico di testarne l'affidabilità, la validità fattoriale, la coerenza interna e la sensibilità nel rilevare atteggiamenti differenziati dei docenti, avvalendosi di un campione più ampio e statisticamente rappresentativo.

Dal punto di vista metodologico, il disegno della ricerca ha previsto dunque la somministrazione della scala a una più estesa popolazione e analisi statistiche che hanno incluso l'affidabilità e l'esame delle correlazioni tra le sotto-scale, una analisi fattoriale esplorativa (EFA) e confermativa (CFA), l'analisi della varianza, finalizzata a esplorare la capacità dello strumento di discriminare tra sottogruppi definiti da variabili esterne come il genere, l'ordine scolastico di appartenenza e il percorso di specializzazione frequentato.

Un ulteriore obiettivo, di natura trasversale ma strategica, ha riguardato l'approfondimento del significato educativo e operativo dei dati raccolti, con particolare attenzione alle implicazioni che gli atteggiamenti dichiarati dai docenti possono avere sulle pratiche inclusive quotidianamente attuate nella scuola. In questo senso, il contributo della scala SACI non si esaurisce nella sua validazione psicometrica, ma mira a sostenere in modo concreto la ricerca educativa e la formazione professionale degli insegnanti, promuovendo l'utilizzo di uno strumento teoricamente fondato, empiricamente solido e culturalmente contestualizzato.

5. Metodologia, partecipanti e procedura

Il questionario è stato somministrato nel corso delle attività di formazione avviate in più corsi di specializzazione per il sostegno, attivati presso alcuni atenei del centro Italia negli anni 2024 e 2025 per il monitoraggio del percorso formativo.

Lo strumento è stato predisposto su Google Moduli e reso accessibile ai corsisti tramite un link dedicato, garantendo l'anonimato delle risposte.

L'unità di analisi (vedi Tabella 4) è risultata costituita da 1334 docenti⁴. In particolare, il campione risulta composto principalmente da donne (1030; 77,3%) e l'età media dei docenti è pari a 39,3 anni (DS = 8,7). Rispetto al corso di specializzazione frequentato, la maggioranza dei docenti risulta iscritta al percorso per la scuola secondaria di secondo grado (897; 67,4%) e per la scuola secondaria di primo grado (381; 28,6%), con una esigua quota di docenti che frequenta il corso rivolto alla scuola dell'infanzia (10; 0,8%).

Variabili	N (%)	Media (DS)
Genere		
Donne	1030 (77,3)	
Uomini	299 (22,4)	
Persona non binaria	3 (0,2)	
Età		39,3 (8,7)
Tipologia corso di specializzazione		
Scuola dell'infanzia	10 (0,8)	
Scuola primaria	43 (3,2)	
Scuola secondaria di primo grado	381 (28,6)	
Scuola secondaria di secondo grado	897 (67,4)	

Tabella 4. Caratteristiche dell'unità di analisi

6. Analisi dei dati e risultati

Le analisi statistiche sono state eseguite utilizzando i software IBM SPSS 27 e JAMOV. In particolare, si è proceduto a effettuare un'analisi fattoriale esplorativa per la verifica della dimensionalità del costrutto e una successiva analisi fattoriale confermativa del modello a cinque fattori.

Sono state calcolate inoltre le principali statistiche descrittive per le variabili considerate e sono state esplorate le differenze esistenti nel campione con riferimento al genere e alla frequenza al corso di specializzazione. Tali differenze sono state indagate attraverso *t* di Student per campioni indipendenti e analisi della varianza a una via.

È stata effettuata una ulteriore analisi di distribuzione dei punteggi e standardizzazione delle scale al fine di rilevare l'andamento generale degli esiti e confrontare i risultati dei partecipanti.

Per tutte le analisi statistiche condotte sono stati considerati significativi i risultati con un *p value* inferiore a 0,05.

6.1 Analisi fattoriale esplorativa e confermativa

La struttura fattoriale dei 52 item della SACI è stata valutata mediante un'analisi fattoriale esplorativa, impiegando il metodo della massima verosimiglianza con rotazione *Oblimin*, coerentemente con l'ipotesi teorica per cui i fattori sono correlati tra loro.

⁴ Il campione è da considerarsi di convenienza in quanto i partecipanti sono soggetti frequentanti dei corsi di specializzazione tenuti dagli atenei che hanno aderito allo studio.

Preliminarmente si è proceduto a indagare l'adeguatezza della matrice di correlazione: l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ha mostrato un'ottima adeguatezza campionaria ($KMO = 0,96$) e il test di sfericità di Bartlett ($p < 0,001$) ha confermato che la correlazione tra gli item era sufficientemente ampia per effettuare l'analisi fattoriale.

Lo *scree test* degli autovalori (Figura 1) ha suggerito una soluzione a cinque fattori, con una percentuale di varianza spiegata pari al 57,2%.

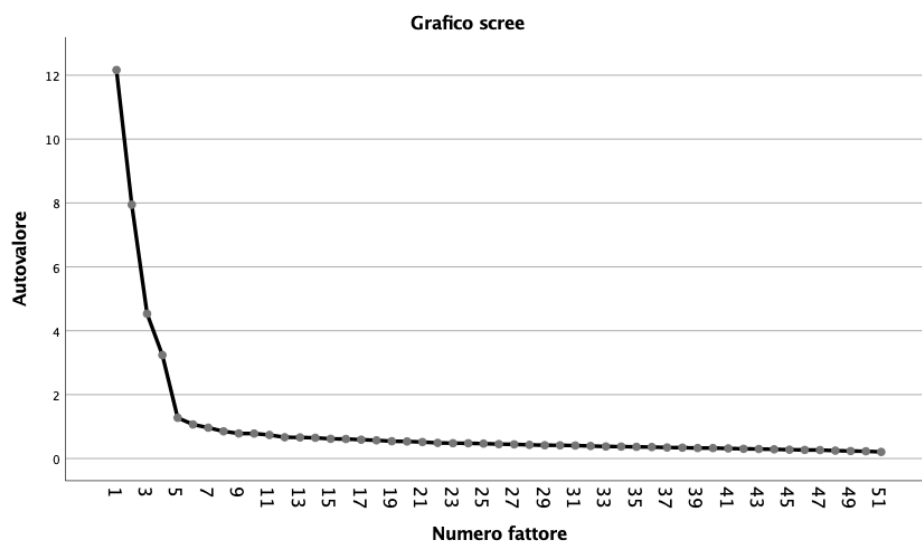


Figura 1. Scree test degli autovalori

Il questionario definitivo comprende 51 item, con saturazione non inferiore a .30, (Barbaranelli, 2003). Rispetto alla matrice originale è stato in questa fase escluso un item della dimensione relativa alle misconcezioni poiché presentava doppie saturazioni sul fattore cognitivo e affettivo e poiché non teoricamente rilevante.

La Tabella 5 presenta una sintesi dei cinque fattori, con il numero di item per fattore, l'intervallo delle saturazioni e i valori del coefficiente *alpha* di Cronbach per la stima dell'attendibilità e della consistenza interna di ciascuna dimensione. Come si osserva dalla Tabella, tutti i valori di attendibilità sono eccellenti.

Fattori	N. item	Range di saturazioni	Alpha di Cronbach
Pratiche educative e didattiche	15	Da 0,80 a 0,65	0,95
Credenze positive	11	Da 0,83 a 0,72	0,95
Misconcezioni	9	Da 0,69 a 0,40	0,84
Disagio percepito sulle pratiche	9	Da 0,75 a 0,44	0,87
Disagio percepito sul ruolo	7	Da 0,84 a 0,35	0,88

Tabella 5. Sintesi dei fattori con range di saturazione e valori alpha di Cronbach

La bontà del modello a cinque fattori è stata valutata ulteriormente mediante analisi fattoriale confermativa, eseguita con il *software* statistico Jamovi e utilizzando il metodo di stima della massima verosimiglianza robusta (*Robust Maximum Likelihood Estimation*, RML). Seguendo le raccomandazioni di Hu e Bentler (1999), oltre al *chi-quadrato*, sono stati considerati due indici di adattamento di *baseline* (SRMR – *standardized root mean square residual* – e RMSEA, *root mean square error of approximation*) e due indici incrementali (indice comparativo dell'adattamento, CFI, e Indice di Tucker-Lewis, TLI). Per quanto riguarda gli indici di adattamento di *baseline*, sono stati considerati indicativi di un buon adattamento del modello valori SRMR e di RMSEA inferiori a 0,05 (Hu & Bentler, 1999; Thompson, 2004). Per gli indici

di adattamento incrementale (CFI e TLI), invece, sono stati considerati sono indicativi di un *fit* adeguato valori prossimi a 0,95 (Hu & Bentler, 1999; Schreiber et al., 2006).

La Tabella 6 riporta gli indici di adattamento del modello definitivo.

Chi quadrato	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
3829 ($p < 0,001$)	0,93	0,92	0,044	0,047

Tabella 6. Sintesi degli indici di fit del modello

Sebbene la statistica chi-quadrato ($\chi^2 = 3829$; $p < 0,001$) sia significativa - e ciò sia probabilmente ascrivibile all'elevata numerosità campionaria - tutti gli altri indici di adattamento (CFI = 0,93; TLI = 0,92; SRMR = 0,047; RMSEA = 0,044) evidenziano un buon *fit* tra modello ipotizzato e dati osservati.

6.2 Punteggi medi di scala e differenze

In Tabella 7 sono riportati i punteggi medi delle cinque dimensioni della SACI, con l'indicazione del relativo *range* teorico (1-5).

	Media	Deviazione standard
Pratiche educative e didattiche	4,19	0,69
Credenze positive	4,38	0,74
Misconcezioni	2,67	0,75
Disagio percepito sulle pratiche	2,27	0,71
Disagio percepito sul ruolo	2,69	0,87

Tabella 7. Punteggi medi di scala

Per esplorare le differenze nei punteggi di scala in base al genere e al corso di specializzazione frequentato, sono state condotte delle analisi della varianza a una via. Con riferimento al genere si è adoperato *test t di Student* per campioni indipendenti, mentre per esplorare le differenze relative al corso di specializzazione frequentato si è effettuata analisi della varianza a una via; sono stati condotti test *post-hoc* utilizzando il *test Hochberg's GT2* per controllare la differente numerosità dei gruppi.

Con riferimento al genere, si osservano differenze significative nelle dimensioni delle misconcezioni, del disagio percepito nelle pratiche e nel disagio percepito nel ruolo (Tabella 8); in particolare, gli uomini mostrano punteggi più elevati nelle misconcezioni rispetto alle donne ($t = 4,27$; $p < 0,001$), a fronte di un maggiore disagio di queste ultime sia nel disagio sulle pratiche ($t = -3,32$; $p < 0,001$) che sul ruolo ($t = -4,93$; $p < 0,001$).

	Uomini (n=299)	Donne (n=1030)	t
	Media (DS)	Media (DS)	
Pratiche educative e didattiche	4,13 (0,74)	4,21 (0,67)	-1,73
Credenze positive	4,38 (0,64)	4,38 (0,76)	-0,08
Misconcezioni	2,84 (0,81)	2,63 (0,73)	4,27**
Disagio percepito sulle pratiche	2,15 (0,73)	2,30 (0,69)	-3,32**
Disagio percepito sul ruolo	2,47 (0,93)	2,75 (0,85)	-4,93**
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$			

Tabella 8. Differenze di genere nelle dimensioni della SACI

Per quanto riguarda il corso di specializzazione frequentato, invece, le differenze significative emergono esclusivamente nella dimensione affettiva (disagio sulle pratiche e sul ruolo). In particolare, i docenti iscritti ai corsi di specializzazione per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado manifestano un disagio maggiore rispetto ai colleghi della scuola secondaria di secondo grado, sia nelle pratiche ($F = 9,23$; $p < 0,01$) che nel ruolo ($F = 7,65$; $p < 0,01$) (Tab. 9). Questi risultati sono in parte divergenti rispetto a quelli messi in luce nello studio di Di Martino e Longo (2023) che in particolare ha evidenziato un punteggio generale di atteggiamenti verso l'inclusione e la disabilità più positivo tra il gruppo di corsisti appartenenti alla scuola secondaria di primo grado.

	Infanzia (n=10)	Primaria (n=43)	Sec I° (n=381)	Sec II° (n=897)	F	Post-hoc signi- ficativi
	[1]	[2]	[3]	[4]		
Pratiche educative e didattiche	4,26 (0,65)	4,11 (0,55)	4,22 (0,61)	4,19 (0,72)	0,44	
Credenze positive	4,15 (0,87)	4,35 (0,68)	4,45 (0,67)	4,35 (0,77)	1,70	
Misconcezioni	2,49 (0,91)	2,67 (0,62)	2,67 (0,71)	2,67 (0,77)	0,20	
Disagio percepito sulle pratiche	2,08 (0,82)	2,56 (0,57)	2,39 (0,70)	2,20 (0,70)	9,23**	2:4; 3:4
Disagio percepito sul ruolo	2,71 (0,84)	3,11 (0,71)	2,80 (0,86)	2,62 (0,88)	7,65**	2:4; 3:4

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabella 9. Differenze nelle dimensioni della SACI con riferimento al corso di specializzazione frequentato

6.3 Standardizzazione delle scale e distribuzione dei punteggi

Per rilevare l'andamento generale degli esiti e confrontare i risultati dei partecipanti è stata effettuata la standardizzazione dei punteggi e una distribuzione pentenaria.

Per la standardizzazione delle scale si è proceduto ad un passaggio dai punteggi grezzi ai punteggi con media a 500 e deviazione standard a 100, secondo la prassi internazionale consolidata dall'OECD e utilizzata nelle indagini PISA⁵. Sono quindi state prodotte le distribuzioni pentenarie delle scale (minore di 350, da 350 a 450, da 450 a 550, da 550 a 650 e maggiore di 650) creando cinque diverse fasce di intervallo: 1 (basso), 2 (medio-basso), 3 (medio), 4 (medio-alto), 5 (alto).

Il grafico che segue (Figura 2) illustra la distribuzione dei soggetti del campione relativamente ai punteggi delle singole scale. Le distribuzioni dei cinque fattori presentano asimmetrie a destra con punteggi prevalentemente distribuiti sulle fasce alte per il fattore delle credenze positive e il fattore delle pratiche, una distribuzione quasi normale per le due dimensioni relative al disagio sul ruolo e disagio sulle pratiche e una distribuzione con asimmetria a destra per il fattore delle misconcezioni.

Nel complesso gli insegnanti del campione tendono, in maggioranza, a mostrare un atteso accordo con le credenze diffuse e riconosciute sull'inclusione scolastica e a esercitare un alto uso di buone pratiche favorevoli allo sviluppo dei processi educativi e didattici, con il 77% circa di essi distribuiti nelle fasce di punteggio più alte. È interessante notare a tal proposito invece il riscontro di una contraria tendenza della distribuzione dei punteggi dei partecipanti nella dimensione delle misconcezioni, ossia la scala di controllo posta all'interno del fattore cognitivo, nella quale emerge (nonostante il generale accordo sulle credenze riconosciute) una percentuale non esigua di soggetti (342), pari al 26% dei partecipanti, che si colloca nella fascia alta e si ritiene vicina a un alto grado d'accordo con affermazioni come "*rispettare i tempi degli studenti più deboli non permette di valorizzare le eccellenze*" o il non considerare l'eterogeneità degli allievi come una risorsa, includendola tra le possibili cause di rallentamento dello svolgimento dei processi didattici.

Tale annotazione meriterebbe forse uno spazio di maggiore riflessione e attenzione all'interno dei percorsi professionalizzati e di specializzazione per docenti nell'approfondire e decostruire credenze ricondu-

cibili a prassi didattiche obsolete e consolidate su modalità ripetitive.

La dimensione del disagio registra in questo studio numeri importanti con medie più alte, come evidenziato dalle analisi sulle differenze relative al grado scolastico, per i docenti della scuola del primo ciclo. Nello specifico, 426 docenti, pari al 32% dei partecipanti all'indagine dichiarano di sentirsi in difficoltà o con necessità di formazione ulteriore nella progettazione dei percorsi personalizzati degli alunni con bisogni educativi speciali e nell'elaborazione di strategie diversificate. Un numero di 445 docenti, pari al 33% dei partecipanti percepisce invece un grave disagio nel riconoscimento del proprio ruolo, con una conseguente bassa valorizzazione della propria professionalità, una mancanza di supporto e generale delega dei casi più complessi e un limitato coinvolgimento all'interno dei processi valutativi della classe.

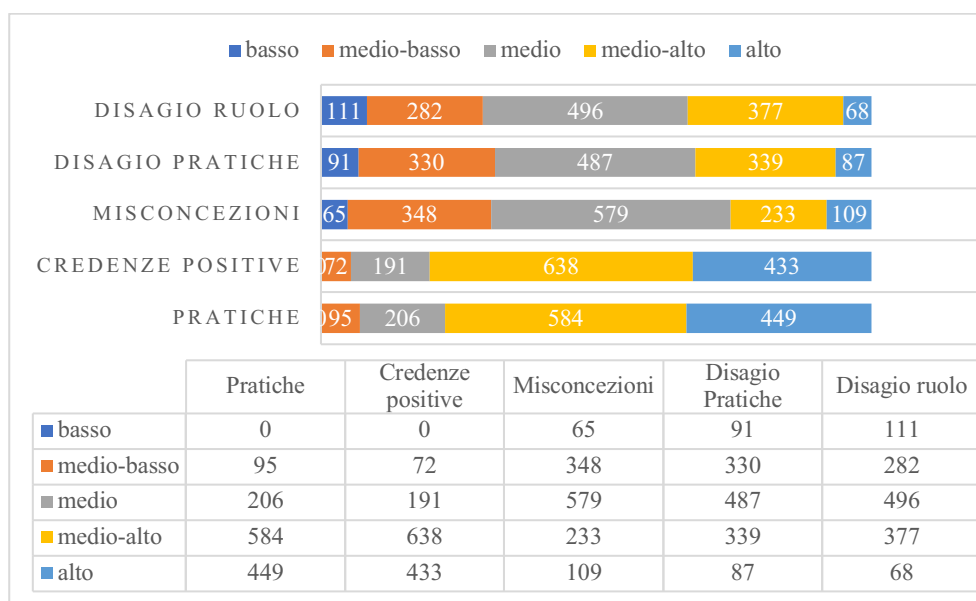


Figura 2. Distribuzione dei punteggi

7. Conclusioni

Il presente studio si è proposto di verificare e validare la struttura della Scala degli Atteggiamenti e delle credenze degli Insegnanti verso i processi inclusivi che, nella precedente fase pilota, aveva già mostrato un costruito solido ed eccellenti valori di affidabilità delle scale (Castellana et. al. 2023). La versione sottoposta a validazione è stata ulteriormente arricchita e perfezionata sul piano formale, grazie al coinvolgimento di un gruppo di esperti e docenti specializzati che ha riesaminato e valutato la congruenza degli ambiti indagati rispetto agli indicatori previsti nelle diverse dimensioni, integrando item nella dimensione relativa al disagio sul ruolo, con particolare attenzione al rapporto con le famiglie degli alunni con disabilità, all'*équipe* multidisciplinare e al coinvolgimento nei processi valutativi dell'intera classe.

Le analisi condotte sulla struttura della scala SACI, sia con riferimento all'analisi esplorativa che confermativa, hanno confermato il modello a cinque fattori già proposto dallo studio pilota, con valori di adattamento al modello eccellenti (RMSEA pari a 0,044 e SRMR pari a 0,047). Analogamente, i valori di consistenza interna (*alpha* di Cronbach) dei cinque fattori sono risultati elevati, prossimi a 0,90 per le dimensioni del disagio e per il fattore delle misconcezioni, e pari a 0,95 per gli altri due fattori.

L'ancoraggio del costruito e degli indicatori al Profilo del docente inclusivo – il documento di sintesi elaborato dalla *European Agency for Development Special Needs Education* – amplia le potenzialità di impiego dello strumento sia nei processi autovalutativi di istituto (inclusendo docenti curricolari e specializzati) che nelle valutazioni longitudinali dei percorsi pre e post-formazione.

I risultati relativi alle differenze tra le medie di scala rispetto al genere e al grado scolastico, insieme all'analisi della distribuzione dei punteggi, hanno messo in evidenza interessanti stimoli di riflessione relativamente alle dimensioni del disagio e delle misconcezioni. Nel campione esaminato, infatti, permangono credenze non conformi ai principi delle culture inclusive e riconducibili a un sistema di credenze obsolete

secondo cui le classi omogenee per livello costituirebbero il contesto di apprendimento più efficace e produttivo.

La distribuzione dei fattori relativi al disagio, soprattutto per quanto concerne il ruolo del docente specializzato, ha offerto ulteriori elementi di approfondimento. In accordo a quanto da più studi osservato (Ianes, 2012, 2014a, 2014b), la figura del docente specializzato, ancora nel contesto odierno, risulta spesso inadeguatamente riconosciuta dal punto di vista professionale, finendo per essere percepita come secondaria rispetto agli insegnanti curricolari. Questo fenomeno di marginalizzazione è connesso al percepito isolamento professionale degli insegnanti di sostegno, che vengono talvolta relegati a un ruolo tecnico e separato dal contesto educativo più ampio, con inevitabili ripercussioni sulla loro identità professionale e sul senso di appartenenza al sistema scolastico.

Questo disagio risulta ulteriormente amplificato dalla crescente tendenza a delegare la responsabilità dell'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali ai soli docenti specializzati, senza un adeguato riconoscimento delle loro competenze pedagogiche (D'Alessio, 2011; Demo, 2014). Tale aspetto trova conferma nei valori rilevati per item come *“Mi sento a disagio quando il mio ruolo, la mia professionalità ed esperienza non sono sufficientemente riconosciuti e valorizzati da colleghi”* e *“Mi sento frustrato/a quando avverto una mancanza di supporto e di collaborazione nella gestione di allieve con profili di funzionamento complessi”*, che hanno registrato, in oltre il 33% dei rispondenti, punteggi particolarmente elevati.

Secondo quanto osservato da Demo (2014) e D'Alessio (2011), la separazione degli insegnanti di sostegno dalle dinamiche quotidiane delle classi curricolari contribuisce alla loro emarginazione, creando soprattutto una distorsione nelle pratiche inclusive. La tendenza a ridurre il loro ruolo a un mero supporto tecnico e il mancato coinvolgimento nelle dinamiche di classe contrasta con i principi stessi dell'inclusione scolastica, alimentando un crescente senso di frustrazione professionale e rinforzando, in modo indiretto, ulteriori forme di esclusione che coinvolgono sia gli allievi che i docenti specializzati.

Al fine di approfondire la dimensione del disagio, già emersa nella precedente indagine, in questo studio sono state inserite tre domande aperte attraverso cui i docenti sono stati invitati a indicare le principali difficoltà incontrate nelle prassi didattiche e nello svolgimento del loro ruolo. L'analisi di questi aspetti, che è ancora in corso, ha preliminarmente messo in luce la presenza di vissuti di difficoltà specifiche, legate in modo particolare a una percezione di scarsa cooperazione e comunicazione tra docenti di sostegno, curricolari e dirigenti, alla gestione di comportamenti problematici e complessi e ai rapporti con le famiglie che non di rado investono il docente specializzato e la scuola di aspettative alle quali non sempre è possibile corrispondere.

Come precedentemente accennato, la rilevazione di questi aspetti può assumere una funzione di rilievo all'interno dei percorsi di formazione specialistica, in quanto offre opportunità di riflessione e spazi di condivisione di buone pratiche, specialmente in relazione alle aree di criticità emerse (Castellana et al., 2023, 2024).

Tuttavia, lo studio presenta alcune limitazioni, riconducibili in prima battuta alla specificità di un campione che, pur avendo coinvolto un numero piuttosto ampio di soggetti, risente di una selezione non probabilistica e risulta appartenente ad una specifica localizzazione geografica.

Sviluppi futuri dell'indagine potranno approfondire il confronto tra le credenze, le pratiche educative e didattiche e i vissuti di insegnanti curricolari e specializzati in contesti educativi, nella prospettiva di promuovere e creare culture inclusive condivise e comuni che siano sempre meno prerogativa esclusiva di figure specializzate.

Riferimenti bibliografici

- 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>.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 175-188.

- Allport, G. W. (1935). *A Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA, US: Clark University Press.
- 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 Edizioni Universitarie.
- Bocci, F. (2017). Valorizzare il corso di formazione per la specializzazione alle attività di sostegno: l'esperienza laboratoriale di RomaTre. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 77-83). Roma: Armando.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D. & Medeghini, E.R. (ed.), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- 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.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erikson.
- 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
- Castellana, G., De Vincenzo, C., Patrizi, N., & Biasi, V. (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>.
- Castellana, G. & De Vincenzo, C. (2024). La valutazione degli atteggiamenti e delle credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi. In Viganò, R. & Lisimberti, C. (a cura di), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* (pp.746-758). Lecce: Pensa MultiMedia Editore. ISBN 979 12 5568 146 5
- Cologon, K. (2012). Confidence in their own ability: Postgraduate early childhood students examining their attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1155-1173.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.
- 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.
- D'Alessio, S. (2011). Le microesclusioni nell'integrazione scolastica: Un'analisi del vissuto dei docenti di sostegno. *Studi sulla Disabilità*, 9(3), 111-129.
- D'Alonzo, L., & Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 2 (2), 10-20.
- 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 Angelis, M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@re*, 21(1). 253-269. 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.
- 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.
- Demo, H. (2014). *Educazione inclusiva e la crisi del sostegno: Tra teorie e pratiche*. Il Mulino.
- Di Martino, V., & Longo, L. (2023). Gli atteggiamenti dei futuri insegnanti di sostegno verso l'inclusione: uno studio longitudinale. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 470-488.
- 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.
- Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322.

- 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.
- 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.
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303-315.
- Forlin, C. (2010). *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.
- 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. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31-44.
- Gaspari, P. (2018). Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(3), 265-274.
- 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.
- Germani, S., & Leone, C. (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 148-162.
- Germani, S., Leone, C., & Asquini, G. (2023). Formazione insegnanti e atteggiamenti positivi verso l'inclusione: uno studio esplorativo su un campione di insegnanti curricolari. *RicercaAzione*, 15(1), 161-172.
- 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.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Ianes, D. (2012). Insegnanti di sostegno e il rischio della separazione: Un'analisi critica. *Educazione Speciale*, 8(2), 34-49.
- Ianes, D. (2014a). L'insegnante di sostegno e il futuro dell'inclusione. *Rivista di Educazione e Didattica*, 10(3), 88-102.
- Ianes, D. (2014b). *Proposte di riforma per il sostegno scolastico: Dall'emergenza alla qualità inclusiva.* Istituto Superiore di Studi Educativi.
- Jenson, K. (2018). Discourses of disability and inclusive education. *He Kupu*, 5(4), 52-59.
- 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.
- 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>.

- 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>.
- 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.
- Mannetti, L. (2002). *Psicologia Sociale*, Carocci, Roma.
- 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.
- Maher, B. A. (1972). *Progress in experimental personality research*: VI. Academic Press.
- 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/10.1-3128/form10655>.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Oliva, P., & Murdaca, A. M. (2017). Competenza emotiva, strategie di coping e atteggiamenti inclusivi nella relazione insegnante/alunno ipovedente. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 43-52.
- 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. In Costabile, F. (Ed.), *Didattica e didattiche disciplinari: quaderni per la nuova secondaria*. Pellegrini.
- 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.
- Sannipoli, M., & Gaggioli, C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@re*, 21(1), 38-52.
- Schreiber, J.B., Stage, F.K., King, J., Nora, A. & Barlow, E.A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *Journal of Education Research*, 99, 323-337.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.
- 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.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington DC: American Psychological Association.
- Thomas, W.I., & Znaniecki, F.W. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education: All means all*.
- Vergani, F., & Kielblock, S. (2021). Atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 124-156.
- World Health Organization. (2001). *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva.