

Co-teaching and school inclusion. An empirical study on perception and implementation in Italian secondary schools

Co-teaching e inclusione scolastica. Uno studio empirico sulla percezione e l'implementazione nella scuola secondaria italiana

Cristiana Cardinale

LUMSA University, Rome (Italy)

Andrea Fiocca Romano

LUMSA University, Rome (Italy)

Maria Cinque

LUMSA University, Rome (Italy)

OPEN  ACCESS

Double blind peer review

Citation: Cardinale, C., Fiocca Romano, A., & Cinque, M. (2025). Co-teaching and school inclusion. An empirical study on perception and implementation in Italian secondary schools. *Italian Journal of Educational Research*, 34, 39-55
<https://doi.org/10.7346/sird-012025-p39>

controllare

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. IJEdR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: March 15, 2025

Accepted: May 7, 2025

Published: June 30, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi10.7346/sird-012025-p39>

Abstract

Co-teaching is an educational approach founded on collaboration between two teachers in the domains of planning, teaching and assessment, with the objective of promoting school inclusion. The present study explores the perception and actual application of co-teaching in Italian secondary schools, highlighting the discrepancy between theory and practice. A mixed quantitative and qualitative approach was adopted for data collection, utilizing the Co-Teaching Rating Scale and the Colorado Assessment of Co-Teaching, administered to 114 teachers (57 curricular and 57 support), and semi-structured interviews with 20 teachers. The analysis revealed significant discrepancies between the perceived and actual implementation of co-teaching, particularly in co-planning and shared teaching, with support teachers encountering greater challenges. A comparison with a previous study by Ghedin & Aquario (2016) shows a slight improvement in teacher collaboration, but critical issues related to curriculum rigidity, insufficient training and poor synergy persist. The study emphasises the need for targeted training, greater enhancement of the role of the support teacher and cultural changes in schools in order to make co-teaching a truly inclusive and structured practice.

Keywords: co-teaching, inclusive education, teacher development, secondary school.

Riassunto

Il co-teaching è un approccio educativo basato sulla collaborazione tra due docenti nella progettazione, insegnamento e valutazione, volto a promuovere l'inclusione scolastica. Il presente studio esplora la percezione e l'applicazione reale del co-teaching nelle scuole secondarie di secondo grado italiane, evidenziando la discrepanza tra teoria e pratica. Attraverso un approccio misto quantitativo e qualitativo, sono stati raccolti dati tramite il Co-Teaching Rating Scale e il Colorado Assessment of Co-Teaching, somministrati a 114 docenti (57 curricolari e 57 di sostegno), e interviste semi-strutturate con 20 insegnanti. L'analisi evidenzia significative differenze tra la percezione ideale e reale del co-teaching, specialmente nella co-progettazione e nell'insegnamento condiviso, con difficoltà maggiori indicate dai docenti di sostegno. Dal confronto con uno studio precedente di Ghedin & Aquario (2016) emerge un lieve miglioramento nella collaborazione tra docenti, ma persistono criticità legate alla rigidità del curricolo, alla formazione insufficiente e alla scarsa sinergia. La ricerca sottolinea la necessità di una formazione mirata, di una maggiore valorizzazione del ruolo del docente di sostegno e l'urgenza di cambiamenti culturali nelle scuole, al fine di rendere il co-teaching una pratica realmente inclusiva e strutturata.

Parole chiave: co-teaching, didattica inclusiva, formazione docente, scuola secondaria.

Credit author statement

Sebbene la progettazione e l'elaborazione della ricerca siano il risultato dello sforzo congiunto dei tre autori, a Cristiana Cardinale vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 3.3, 4.2; ad Andrea Fiocca Romano i paragrafi 3.1, 3.2, 3.4, 4.1; a Maria Cinque il paragrafo 5.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, l'inclusione scolastica è diventata una priorità nelle politiche educative nazionali e internazionali, richiedendo strategie didattiche efficaci per rispondere alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali (BES) (Rose & Meyer, 2002; Cook & Friend, 1995; Rytivaara et al., 2021; Nápoles, 2024). Tra queste, il co-teaching si è affermato come una metodologia efficace per la collaborazione tra docenti curricolari e docenti di sostegno, con l'obiettivo di favorire un ambiente scolastico realmente inclusivo (Ianes & Cramerotti, 2015). Tuttavia, la sua attuazione concreta nelle scuole italiane presenta ancora sfide significative (Ghedin & Aquario, 2016; Karathanos-Aguilar & Ervin-Kassab, 2022). Tale discrepanza è stata definita in letteratura come «co-teaching paradox» (Ghedin & Aquario, 2016), e sottolinea la distanza tra l'intento inclusivo della normativa e la realtà pratica nelle classi, dove spesso il docente di sostegno viene relegato in un ruolo marginale, con scarsa integrazione nella progettazione e conduzione delle attività didattiche.

Il quadro normativo italiano ha posto le basi per l'integrazione scolastica a partire dagli anni Settanta con la legge 118/71, il documento Falcucci (1975) e la legge 517/77, che hanno introdotto la figura del docente di sostegno come risorsa per l'intero gruppo classe. Successivamente, la legge 104/92 ha rafforzato il concetto di contitolarità, conferendo al docente di sostegno un ruolo attivo nella progettazione didattica, come disposto dall'art. 13, comma 6, della stessa legge e ripreso nel D.lgs. 297/94 (art. 315, comma 5):

- “*Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti*”.

In virtù delle succitate disposizioni, i docenti di sostegno partecipano alla valutazione di tutti gli alunni della classe, esprimendo, in sede di scrutinio, il proprio voto, come si legge:

- nell'articolo 2, comma 6, del Dlgs. 62/17 (relativamente alla scuola secondaria di primo grado): *I docenti di sostegno partecipano alla valutazione di tutte le alunne e gli alunni della classe; nel caso in cui a più docenti di sostegno sia affidato, nel corso dell'anno scolastico, la stessa alunna o lo stesso alunno con disabilità, la valutazione è espressa congiuntamente*.
- nell'articolo 4, comma 2, del DPR 122/09 (relativamente alla scuola secondaria di secondo grado): *I docenti di sostegno, contitolari della classe, partecipano alla valutazione di tutti gli alunni ...*

Tuttavia, nonostante le direttive normative, l'applicazione concreta del co-teaching varia sensibilmente nei diversi contesti scolastici italiani, rendendo necessaria una riflessione approfondita sulle sue effettive modalità di implementazione (Ghedin et al., 2013).

La crescente attenzione internazionale verso approcci didattici inclusivi sottolinea l'importanza di superare modelli tradizionali di didattica frontale, promuovendo ambienti educativi più equi e partecipativi (Iqbal, 2023; Bundred et al., 2023; Alsudairy, 2024; Singh, 2025). In questo contesto, è essenziale sviluppare un ethos collaborativo, fondato sul rispetto delle differenze individuali e sulla valorizzazione delle competenze di ciascun docente (Rytivaara, 2012). Tuttavia, per realizzare il potenziale inclusivo del co-teaching, è fondamentale superare alcune criticità, quali la formazione insufficiente dei docenti, la mancanza di momenti strutturati per la co-progettazione e l'instabilità del personale specializzato (Ciletti et al., 2025), la persistenza di modelli organizzativi rigidi e mancanza di supporto amministrativo che possono limitare le opportunità per i docenti di collaborare in modo efficace (Strogilos et al., 2023). Pertanto, è essenziale che le scuole promuovano una cultura di collaborazione e supporto all'interno del personale docente, per massimizzare i benefici del co-teaching e affrontare le sfide che emergono (Louche et al., 2023).

Il presente studio esplorativo si propone quindi di analizzare le percezioni degli insegnanti rispetto alla pratica del co-teaching in alcune scuole secondarie di secondo grado italiane, evidenziando le principali difficoltà di implementazione e valutando i progressi rispetto ai dati rilevati nello studio di Ghedin e Aquario (2016). Attraverso un approccio misto, combinando strumenti quantitativi e interviste qualitative, il

lavoro intende offrire una riflessione critica sulla reale applicazione del co-teaching e proporre indicazioni operative per superare le criticità individuate, favorendo una collaborazione più efficace tra docenti curricolari e di sostegno.

2. Stato dell'arte

2.1 Il co-teaching nella ricerca educativa

Negli ultimi anni, il co-teaching è stato oggetto di numerosi studi che ne hanno approfondito definizioni, modelli operativi, benefici e criticità. Inizialmente concepito come una strategia per supportare l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali (Cook & Friend, 1995), oggi è riconosciuto come una metodologia efficace per migliorare l'apprendimento in classi eterogenee (Cook & Friend, 2017; Heisler & Thousand, 2019) e per favorire lo sviluppo professionale degli insegnanti (Ianes & Cramerotti, 2015; Damiani & Drellick, 2024; Buckingham et al., 2021). Il co-teaching si inserisce all'interno di un'ampia gamma di pratiche educative inclusive, che comprendono approcci come l'Universal Design for Learning (UDL), volto a rendere l'ambiente scolastico più accessibile e stimolante per tutti gli studenti (Rose & Meyer, 2002), e strategie di insegnamento personalizzato che permettono un adattamento continuo alle esigenze della classe.

Uno degli aspetti fondamentali del co-teaching è la sua capacità di rispondere alla diversità degli studenti, specialmente quelli con bisogni educativi speciali. Le ricerche dimostrano che questa strategia didattica, favorendo l'interazione tra insegnanti di educazione speciale e docenti curricolari, facilita la personalizzazione dell'insegnamento e migliora l'inclusione (Rytivaara et al., 2021). Tuttavia, affinché il co-teaching sia efficace, è necessario un attento bilanciamento dei ruoli e delle responsabilità tra i co-docenti, in modo da evitare squilibri che potrebbero comprometterne l'efficacia (Karathanos-Aguilar & Ervin-Kassab, 2022).

A livello internazionale, riforme educative come il *No Child Left Behind Act* (2001) e l'*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, 2004) hanno promosso il co-teaching come pratica centrale per l'inclusione scolastica (Nápoles, 2024). In Italia, la presenza di un docente di sostegno per classe e la previsione di ore dedicate alla pianificazione congiunta rappresentano elementi favorevoli alla diffusione del co-teaching, ma la sua attuazione è ancora frammentata e limitata da una mancanza di formazione specifica e di strumenti per monitorarne l'efficacia (Ciletti et al., 2025).

L'organizzazione della co-docenza può avvenire secondo diversi modelli, che si distinguono per il grado di collaborazione tra i docenti. Friend e Cook (2007) individuano sei approcci principali:

- *One Teach, One Assist*, in cui un insegnante guida la lezione mentre l'altro fornisce supporto individualizzato;
- *One Teach, One Observe*, dove un docente raccoglie dati e analizza le dinamiche della classe;
- *One Teach, One Drift*, un docente insegna e l'altro si sposta all'interno della classe;
- *Station Teaching* e *Parallel Teaching*, che prevedono la suddivisione della classe in piccoli gruppi per un apprendimento più differenziato;
- *Alternative Teaching*, con l'insegnante che lavora con un piccolo gruppo mentre il resto della classe prosegue con l'altro docente;
- *Team Teaching*, in cui entrambi i docenti insegnano in modo sinergico e collaborativo.

Secondo Nápoles (2024), il team teaching è il modello più efficace per garantire una collaborazione paritaria e una didattica realmente inclusiva. Tuttavia, la pratica più diffusa nelle scuole è ancora *One Teach, One Assist*, che rischia di ridurre il docente di sostegno a un ruolo marginale (Ciletti et al., 2025). Inoltre, Pappu & Bogaars (2022) evidenziano come strategie di co-teaching più dinamiche – come *One teach, One Observe* o *One teach, one Drift* – possano favorire uno scambio più attivo di idee tra i docenti, rendendo l'ambiente di apprendimento più stimolante.

L'adozione del co-teaching apporta benefici significativi sia agli studenti sia agli insegnanti. Studi recenti dimostrano che nelle classi in cui il co-teaching è ben implementato si osservano miglioramenti nel ren-

dimento accademico (+22%), nel coinvolgimento (+18%) e nell'integrazione sociale (+25%) degli studenti (Hidayah, 2025). L'uso di tecnologie assistive e programmi educativi individualizzati si è rivelato particolarmente utile per facilitare l'apprendimento degli studenti con disabilità intellettive, migliorando l'accesso ai contenuti e la partecipazione attiva alla vita scolastica (Singh, 2025). Iqbal (2023) conferma che il co-teaching può contribuire alla riduzione del divario di apprendimento tra studenti con e senza bisogni educativi speciali, promuovendo un'istruzione più equa.

Parallelamente, il co-teaching rappresenta un'importante opportunità di sviluppo professionale per gli insegnanti. L'evoluzione del modello verso il co-mentoring, come suggerito da LaValley et al. (2024), pone l'accento sulla relazione reciproca tra docenti, dove la co-docenza non si limita alla suddivisione dell'insegnamento ma diventa un contesto di apprendimento per entrambi i professionisti. Strogilos & King Sears (2018) evidenziano che il co-teaching non solo migliora l'esperienza didattica degli studenti, ma favorisce anche la soddisfazione professionale degli insegnanti, riducendo l'isolamento e migliorando la collaborazione.

Nonostante i numerosi vantaggi, il co-teaching presenta anche diverse criticità. La distribuzione del lavoro tra i docenti non è sempre equilibrata: spesso il docente curricolare mantiene un ruolo predominante, mentre il docente di sostegno si limita a interventi marginali, riducendo l'efficacia dell'approccio collaborativo (Ciletti et al., 2025). Ghedin e Aquario (2016) definiscono questa dinamica il *co-teaching paradox*, evidenziando la contraddizione tra l'intento inclusivo del co-teaching e la sua effettiva applicazione nelle scuole italiane. Sebbene il modello sia concepito per favorire una reale collaborazione tra i docenti, nella pratica si traduce spesso in una relazione asimmetrica, dove il docente curricolare assume il controllo dell'insegnamento e il docente di sostegno viene relegato a un ruolo di supporto. Questo squilibrio non solo limita il potenziale inclusivo del co-teaching, ma contribuisce anche a una percezione errata del ruolo del docente di sostegno, riducendone il contributo alla progettazione didattica e alla gestione della classe.

Un'altra barriera significativa è rappresentata dalla mancanza di tempo per la pianificazione congiunta, che risulta fondamentale per il successo della co-docenza (Rexroat Frazier & Chamberlin, 2018). In aggiunta, la formazione inadeguata sulle pratiche di co-teaching è una delle sfide più segnalate dagli insegnanti, con una carenza di percorsi strutturati di aggiornamento professionale (Alsudairy, 2024).

Per affrontare queste criticità, la letteratura suggerisce alcune strategie di miglioramento. Un primo passo è l'implementazione di programmi di formazione specifica per docenti curricolari e di sostegno, con focus sulle pratiche avanzate di co-teaching (Ciletti et al., 2025). In secondo luogo, è necessario un maggiore supporto istituzionale, che garantisca tempo e risorse adeguate per la pianificazione congiunta e per la co-progettazione delle attività didattiche (Bundock et al., 2023). Infine, si rende sempre più urgente lo sviluppo di strumenti di monitoraggio dell'efficacia del co-teaching, che permettano di valutare l'impatto della collaborazione tra docenti sulla qualità dell'insegnamento e sugli apprendimenti degli studenti (Singh, 2025).

3. La ricerca

3.1 Contesto

Lo studio è stato condotto nell'anno scolastico 2023/2024 e ha coinvolto docenti della scuola secondaria di secondo grado attraverso un approccio metodologico misto, quantitativo e qualitativo. La fase quantitativa ha interessato docenti curricolari e docenti di sostegno provenienti da diverse regioni italiane, con l'obiettivo di ottenere una visione ampia e articolata delle pratiche di co-teaching. La fase qualitativa si è invece concentrata su un'analisi più approfondita, realizzata all'interno di un istituto secondario di Roma, finalizzata a indagare nel dettaglio le esperienze e le modalità operative adottate in un contesto scolastico reale.

3.2 Partecipanti

Per l'indagine quantitativa hanno partecipato 114 docenti della scuola secondaria di secondo grado, provenienti da diverse regioni italiane. La raccolta dati è avvenuta tramite un modulo Google distribuito a livello nazionale, rivolto a insegnanti che avessero avuto almeno un'esperienza, anche occasionale, di co-teaching.

Il campione risulta equamente suddiviso tra docenti curricolari ($n = 57$) e docenti di sostegno specializzati ($n = 57$), con un'età inferiore ai 40 anni per 42 partecipanti. L'anzianità di servizio è stata classificata in tre fasce: meno di un anno, da uno a tre anni, e oltre tre anni (vedi tabella 1).

	Frequenza	Percentuale
21 – 30	7	6,1
31 – 40	35	30,7
41 – 50	40	35,1
Oltre 50	32	28,1
Totale	114	100

Tab. 1: Età dei docenti per la fase quantitativa

Per la fase qualitativa sono stati intervistati 20 docenti (10 curricolari e 10 di sostegno) appartenenti a un istituto superiore della città di Roma, selezionati sulla base di criteri di ruolo, disciplina e disponibilità, al fine di garantire una rappresentanza equilibrata. Tutti hanno aderito su base volontaria, previo consenso informato, rispondendo a cinque domande aperte sulla loro esperienza con il co-teaching.

3.3 Metodologia e strumenti

Per questo studio si è scelto un approccio metodologico misto, combinando tecniche quantitative e qualitative. Tale scelta è motivata dalla necessità di esplorare in profondità un fenomeno complesso come il co-teaching, offrendo una comprensione completa che solo l'integrazione di dati misurabili e approfondimenti qualitativi può garantire.

Nella fase quantitativa, sono stati utilizzati due strumenti validati a livello internazionale:

1. Co-Teaching Rating Scale “CTRS” (Gately & Gately, 2001): questionario strutturato su otto dimensioni, valutate tramite 24 item su una scala Likert a tre punti (raramente, a volte, sempre):
 - Comunicazione interpersonale (item 1, 9, 17): valuta la qualità della comunicazione verbale e non verbale e il clima relazionale tra insegnanti.
 - Organizzazione dell’ambiente di apprendimento (item 2, 10, 18): misura la gestione collaborativa degli spazi fisici e dei materiali per una didattica inclusiva.
 - Familiarità con il curriculum (item 3, 11, 19): rileva la conoscenza degli obiettivi, metodi e materiali didattici e la sicurezza dei docenti sui contenuti.
 - Flessibilità negli obiettivi curricolari (item 4, 12, 20): valuta l’adattabilità degli obiettivi didattici alle esigenze individuali degli studenti.
 - Progettazione didattica condivisa (item 5, 13, 21): analizza la collaborazione nella pianificazione delle attività didattiche e la suddivisione dei compiti.
 - Attività di insegnamento condiviso (item 6, 14, 22): considera il coinvolgimento congiunto dei docenti durante le lezioni.
 - Management della classe (item 7, 15, 23): valuta la collaborazione nella gestione delle dinamiche relazionali e comportamentali della classe.
 - Valutazione (item 8, 16, 24): analizza le strategie valutative condivise e la loro flessibilità rispetto agli obiettivi educativi individualizzati.

2. Colorado Assessment of Co-Teaching (CO-ACT) (Adams et al., 1993), strumento che valuta la qualità del co-teaching in tre dimensioni principali:

- Prerequisiti personali (item 1 – 15): analizza le competenze individuali e la percezione dei docenti rispetto al proprio ruolo.
- Relazione professionale tra docenti (item 16 – 25): valuta l'efficacia della collaborazione e del processo decisionale condiviso.
- Dinamiche didattiche e di classe (item 26 – 38): considera la percezione dell'efficacia della collaborazione e la presenza di una filosofia educativa comune tra insegnanti.

Per approfondire la percezione dei docenti sul co-teaching e arricchire l'analisi quantitativa con dati contestualizzati, è stata svolta una fase qualitativa tramite interviste semi-strutturate condotte su 20 docenti (10 curricolari e 10 di sostegno).

Le domande principali includevano:

- Qual è la tua esperienza con il co-insegnamento?
- In che modo può migliorare l'apprendimento degli studenti con disabilità o BES?
- Quali sono le principali sfide e difficoltà che incontri?
- Cosa potrebbe migliorare la preparazione e il supporto degli insegnanti?
- Qual è il tuo punto di vista sul «Co-Teaching paradox»?

Data la natura esplorativa dello studio e la dimensione contenuta del campione qualitativo, è stato adottato un approccio descrittivo-tematico, particolarmente efficace per cogliere con maggiore profondità le dinamiche e le percezioni che non sarebbero emerse utilizzando esclusivamente strumenti quantitativi. Tale scelta metodologica ha permesso di integrare i dati statistici con una comprensione più articolata e contestualizzata della reale applicazione del co-teaching nelle scuole coinvolte.

La partecipazione volontaria e la somministrazione online del questionario nella fase quantitativa, unitamente alla conduzione della fase qualitativa in un unico istituto, potrebbero aver introdotto un bias di autoselezione e limitato la trasferibilità dei risultati ad altri contesti.

3.4 Procedura

Nell'analisi dei dati quantitativi i due questionari sono stati esaminati separatamente. Per il CO-ACT, sono state calcolate le medie delle risposte su una scala da 0 a 4, valutando due contesti: reale e ideale. I 38 item sono stati analizzati su tre dimensioni: prerequisiti personali, relazioni professionali e dinamiche di classe.

Per la Co-Teaching Rating Scale, sono state valutate le medie delle 8 dimensioni su una scala da 1 a 3 («raramente», «a volte», «sempre»). I dati sono stati analizzati anche in relazione a variabili come ruolo, anni di servizio e età per individuare differenze correlate.

Oltre al calcolo delle medie per ciascuna dimensione, sono state integrate le deviazioni standard (DS) sulle medie aggregate, con l'obiettivo di misurare la variabilità interna alle risposte e identificare le aree di maggiore disomogeneità.

Le interviste semi-strutturate sono state condotte in presenza, della durata media di 30 minuti. Le risposte, trascritte integralmente, sono state analizzate secondo un approccio descrittivo-tematico, volto a individuare ricorrenze significative tra i contenuti emersi.

La codifica è stata effettuata manualmente, attraverso lettura sistematica e categorizzazione tematica, seguita da un conteggio delle occorrenze relative a ciascuna categoria individuata.

Le percentuali riportate nell'analisi qualitativa sono state calcolate sul totale delle 20 interviste, utilizzando il numero di docenti che hanno espresso un concetto riconducibile a una determinata categoria, diviso per il numero complessivo dei partecipanti ($n = 20$).

Tale metodo ha permesso di quantificare in modo chiaro il peso delle diverse percezioni, senza ricorrere a software automatizzati, garantendo tuttavia coerenza interna nella lettura e classificazione dei dati.

L'analisi qualitativa è stata svolta in parallelo a quella quantitativa, seguendo una logica tematica coerente

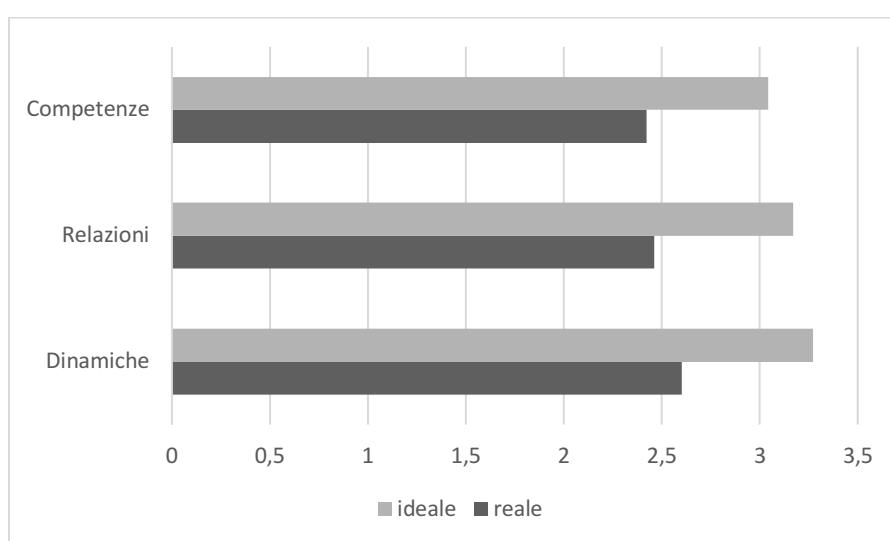
con le dimensioni indagate nei questionari. Pur non essendoci una dipendenza diretta tra le due fasi, la struttura delle domande qualitative è stata progettata in continuità concettuale con gli strumenti quantitativi, permettendo un confronto integrato e una lettura più approfondita dei risultati.

4. Risultati

4.1 Analisi quantitativa

I dati raccolti sono stati analizzati inizialmente in termini assoluti, per poi essere confrontati con i risultati dello studio di Ghedin & Aquario (2016), con l'obiettivo di individuare eventuali miglioramenti o criticità persistenti nell'implementazione del co-teaching (§ 4.3).

Il questionario CO-ACT ha fatto emergere significative discrepanze tra le aspettative ideali relative al co-insegnamento e la percezione reale delle pratiche attuate, in riferimento a tre aree principali: competenze professionali, relazioni interpersonali e dinamiche di classe (grafico 1).



Graf. 1: Media reale e ideale delle 3 dimensioni del CO-ACT (2024)

Le medie reali risultano sistematicamente inferiori a quelle ideali, evidenziando margini di miglioramento diffusi.

La tabella 2 evidenzia le differenze nelle risposte tra docenti curricolari e di sostegno. Le medie delle percezioni reali delle competenze (2,6 per i curricolari e 2,24 per il sostegno) risultano inferiori a quelle ideali (3,02 e 3,05 rispettivamente), segnalando la necessità di un miglioramento.

Anche nelle relazioni tra docenti, le medie reali (2,64 per i curricolari e 2,27 per il sostegno) sono inferiori a quelle ideali (3,13 e 3,21).

Per quanto riguarda le dinamiche in classe, le percezioni reali (2,76 per i curricolari e 2,44 per il sostegno) restano al di sotto di quelle ideali (3,23 e 3,31), sebbene la differenza sia meno marcata, suggerendo un obiettivo più facilmente raggiungibile.

	Media					
	Ideale	Reale	Docente curricolare		Docente sostegno	
			Ideale	Reale	Ideale	Reale
Competenza dei docenti	3,04	2,42	3,02	2,6	3,05	2,24
Relazioni tra docenti	3,17	2,46	3,13	2,64	3,21	2,27
Dinamiche in classe	3,27	2,60	3,23	2,76	3,31	2,44

Tab. 2: Dati relativi al CO-ACT relativamente al ruolo docenti. (2024)

Particolarmente rilevante è la differenza di distribuzione delle risposte: l'opzione “completamente in disaccordo” è stata selezionata 58 volte dai docenti curricolari, contro 296 volte dai docenti di sostegno, segnalando una percezione significativamente più negativa da parte di questi ultimi.

La domanda che ha registrato la media più bassa riguarda la disponibilità dell'insegnante curricolare a delegare il controllo della lezione al docente di sostegno, con un punteggio medio di 1,70 riportato dai docenti di sostegno e 2,37 dai curricolari.

Il questionario Co-Teaching Rating Scale (CTRS) ha restituito un'analisi articolata della collaborazione tra docenti, valutando otto dimensioni chiave del co-teaching. Come illustrato nella tabella 3, i risultati evidenziano una criticità marcata in due ambiti fondamentali: l'attività di insegnamento (media aggregata 2,09, deviazione standard 0,73) e la progettazione didattica (media aggregata 2,12, DS 0,71). Entrambe si collocano ai livelli più bassi della scala di rilevazione, segnalando un'attuazione discontinua o episodica di queste pratiche collaborative.

	Curricolari	Sostegno	Media totale	Deviazione standard
<i>Comunicazione interpersonale</i>	2,47	2,29	2,39	0,64
<i>Organizzazione ambiente</i>	2,58	2,19	2,39	0,66
<i>Familiarità con il curriculum</i>	2,57	2,29	2,44	0,60
<i>Flessibilità degli obiettivi curricolari</i>	2,55	2,20	2,38	0,65
<i>Progettazione didattica</i>	2,35	1,88	2,12	0,71
<i>Attività insegnamento</i>	2,35	1,83	2,09	0,73
<i>Management della classe</i>	2,53	2,13	2,34	0,72
<i>Valutazione</i>	2,52	2,07	2,30	0,70

Tab. 3: Statistiche descrittive delle 8 dimensioni della co-teaching rating scale (2024)

Le medie delle risposte sono sistematicamente più basse tra i docenti di sostegno rispetto ai colleghi curricolari in tutte le dimensioni. In particolare, nella dimensione “attività di insegnamento”, i docenti di sostegno registrano una media di 1,83, corrispondente all'opzione “raramente/a volte”, che suggerisce una presenza marginale nei processi didattici condivisi. Analogamente, per la “progettazione didattica”, la media di 1,88 tra i docenti di sostegno riflette una limitata partecipazione alla pianificazione congiunta.

Al contrario, le dimensioni con punteggi più alti sono quelle più legate agli aspetti relazionali e organizzativi, come la familiarità con il curriculum (media complessiva 2,44; DS 0,60) e la comunicazione interpersonale (media 2,39; DS 0,64), che mostrano anche una minore dispersione tra le risposte, segnalando una maggiore coerenza percepita tra i partecipanti.

Le deviazioni standard comprese tra 0,60 e 0,73 indicano una moderata eterogeneità nel campione, con variazioni più marcate proprio nelle dimensioni operative, a conferma della discontinuità delle esperienze di co-teaching nei contesti scolastici analizzati.

L'analisi per età e anni di servizio evidenzia che, sebbene le dimensioni di progettazione, insegnamento e valutazione presentino differenze legate al ruolo, altre dimensioni (familiarità con il curriculum, flessibilità degli obiettivi, comunicazione interpersonale e organizzazione degli ambienti) mostrano parità o addirittura inversioni di tendenza nei docenti sotto i 30 anni. Con l'aumentare dell'età (soprattutto dai 40 anni in su), i docenti di sostegno mostrano difficoltà in tutte le dimensioni, con valori critici di 1,76 per l'attività di insegnamento e 1,78 per la progettazione didattica, sotto la media totale (tabella 4).

Età	21-30		31-40		41-50		+50	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Comunicazione interpersonale	2,11	2,50	2,47	2,37	2,49	2,18	2,52	2,44
Organizzazione ambiente	2,33	2,50	2,57	2,33	2,64	2,02	2,58	2,34
Familiarità con il curriculum	2,44	2,75	2,57	2,35	2,67	2,18	2,53	2,37
Flessibilità degli obiettivi curricolari	2,33	2,67	2,53	2,31	2,51	2,10	2,62	2,15
Progettazione didattica	2,44	2,17	2,47	1,94	2,27	1,78	2,30	1,98
Attività insegnamento	2,56	2,00	2,22	1,93	2,51	1,76	2,30	1,85
Management della classe	2,56	2,58	2,47	2,26	2,67	1,94	2,47	2,31
Valutazione	2,44	2,42	2,51	2,19	2,62	1,97	2,47	2,08

Tab. 4: Statistiche descrittive divise per età dei curricolari (C) e sostegno (S) (2024)

L'analisi in base agli anni di servizio fa emergere un'interessante considerazione. I docenti mostrano maggiore collaborazione nelle diverse dimensioni del co-insegnamento all'inizio della loro carriera con uno scarto minimo di valore nelle medie relative al ruolo. Con l'aumentare dell'esperienza, oltre i tre anni di insegnamento, si osserva un aumento significativo della differenza di media tra docenti curricolari e di sostegno. Questo dato contraddice l'aspettativa che l'esperienza porti a una maggiore collaborazione, evidenziando la necessità di indagare sulle cause di questa tendenza e implementare strategie per mantenere un livello efficace di collaborazione nel tempo (tabella 5).

Anni di servizio	meno di 1		da 1 a 3		oltre 3	
	C	S	C	S	C	S
Comunicazione interpersonale	2,25	2,27	2,00	2,14	2,54	2,39
Organizzazione ambiente	2,25	2,08	2,27	2,06	2,64	2,30
Familiarità con il curriculum	2,42	2,24	2,53	2,35	2,59	2,29
Flessibilità degli obiettivi curricolari	2,33	2,27	2,40	2,14	2,58	2,24
Progettazione didattica	2,00	1,94	2,33	1,71	2,38	1,97
Attività insegnamento	2,25	1,89	2,20	1,67	2,37	1,91
Management della classe	2,42	2,28	2,27	2,06	2,56	2,17
Valutazione	2,25	2,08	2,27	2,06	2,46	1,94

Tab. 5: Statistiche descrittive divise per anni di servizio dei curricolari (C) e sostegno (S) (2024)

L'analisi della tabella 5 mostra una discrepanza nei valori medi, con un dato critico: i docenti di sostegno con esperienza tra 1 e 3 anni hanno il valore più basso, 1,67, nella dimensione dell'attività di insegnamento, indicando una sfida nelle prime fasi della carriera. Ciò richiede un'attenzione specifica per migliorare le competenze didattiche e l'efficacia nel co-insegnamento.

Inoltre, i docenti di sostegno mostrano medie molto elevate nella dimensione della comunicazione interpersonale, evidenziando un punto di forza legato alla loro preparazione e specializzazione, che può essere ulteriormente valorizzato nel co-insegnamento.

L'analisi sottolinea l'importanza di intervenire con supporti mirati nelle diverse fasi della carriera dei docenti di sostegno per migliorare le competenze pedagogiche e favorire una collaborazione efficace in ambienti scolastici inclusivi.

4.2 Analisi qualitativa delle percezioni sul co-teaching

L'analisi qualitativa delle interviste ha evidenziato una forte variabilità nelle esperienze dei docenti riguardo al co-teaching, con una chiara discrepanza tra l'ideale pedagogico e la sua concreta applicazione nelle scuole. Per comprendere meglio queste dinamiche, l'analisi è stata suddivisa in cinque aree tematiche principali: le esperienze dirette dei docenti, i benefici per gli studenti con bisogni educativi speciali (BES), le difficoltà riscontrate, la distanza tra teoria e pratica e le strategie suggerite per migliorare questa metodologia.

a) Esperienze e percezioni generali sul co-teaching

Le esperienze dei docenti intervistati mostrano una forte variabilità, spesso determinata dal contesto scolastico e dalla predisposizione alla collaborazione. Alcuni insegnanti descrivono il co-teaching come un'opportunità di arricchimento reciproco e valorizzazione delle competenze. «*Un diverso punto di vista è sempre molto utile, specialmente nella gestione della classe e nella progettazione didattica condivisa*», afferma un docente curricolare, evidenziando il potenziale della co-docenza nel creare un ambiente più dinamico e inclusivo.

Molti docenti di sostegno riportano una frustrazione diffusa, legata alla mancanza di un reale riconoscimento del loro ruolo. «*Il docente di sostegno spesso viene visto come un assistente e non come un vero co-docente, e questo rende difficile una collaborazione autentica*», sottolineando come la mancanza di autorevolezza percepita limiti la loro partecipazione attiva alla didattica.

b) Benefici del co-teaching per gli studenti con BES

Nonostante le difficoltà, la maggior parte dei docenti concorda sull'importanza del co-teaching nel migliorare l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali. La presenza di due insegnanti in classe consente una maggiore attenzione individualizzata, un migliore monitoraggio della classe e una diversificazione delle strategie didattiche. «*La presenza di due insegnanti permette di mettere in campo competenze diverse che hanno effetti positivi sull'andamento didattico di tutti gli studenti*», afferma un docente di sostegno, evidenziando come la co-docenza possa essere un valore aggiunto per l'intero gruppo classe.

Il successo del co-teaching dipende fortemente dalla qualità della collaborazione tra i due docenti e dalla loro preparazione specifica. Un docente mette in evidenza un aspetto cruciale: «*La buona collaborazione può aiutare tutti i ragazzi ad essere seguiti meglio*», ma sottolinea anche che questa dipende dalla volontà di entrambi i docenti di lavorare in sinergia.

c) Sfide e difficoltà del co-teaching

Nonostante i benefici evidenti, l'implementazione del co-teaching è ostacolata da diverse sfide, come evidenziato dall'analisi delle percezioni dei docenti di sostegno e curricolari. I docenti di sostegno, in particolare, incontrano difficoltà nell'ambito della comunicazione e dell'approccio pedagogico (70%), nel coordinamento delle strategie di insegnamento (60%), nella mancanza di preparazione e supporto istituzionale (55%), nella disparità salariale e nella percezione del lavoro (50%) e nella distribuzione delle responsabilità e gestione delle dinamiche di potere (40%).

Allo stesso modo, i docenti curricolari hanno riportato esperienze prevalentemente negative (80%) e difficoltà nella coordinazione e definizione dei ruoli (70%). Inoltre, il 50% dei docenti curricolari menziona il «co-teaching paradox», ovvero la difficoltà nella condivisione equa nelle tre dimensioni dell'insegnamento condiviso.

A queste criticità, emerse dall'analisi delle percezioni dei docenti, si aggiungono ulteriori ostacoli che minano l'efficacia del co-teaching. La mancanza di collaborazione strutturata è un problema significativo, con alcuni docenti curricolari che tendono a mantenere il controllo dell'insegnamento, relegando il collega di sostegno a un ruolo di supporto con la conseguente manifestazione di situazioni di incomprensione e conflitto all'interno della coppia pedagogica.

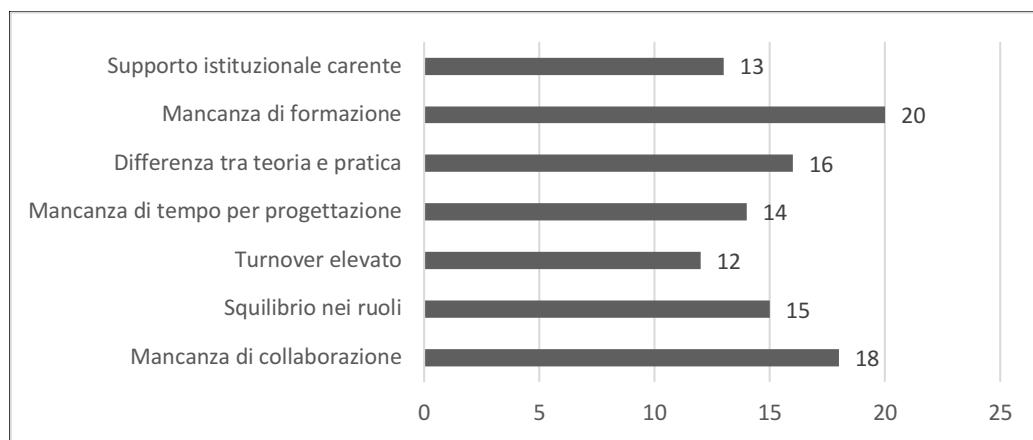
Un ulteriore fattore di criticità è rappresentato dall'elevato turnover dei docenti di sostegno, con il frequente cambio di insegnanti che impedisce la costruzione di un rapporto di fiducia stabile. «*Ogni anno cambia il docente di sostegno e si ricomincia da capo. È difficile costruire un rapporto di fiducia e collaborazione in queste condizioni*», osserva un docente curricolare, evidenziando le difficoltà operative che derivano da questa instabilità.

La mancanza di tempo per la progettazione congiunta rappresenta un altro ostacolo significativo, con la collaborazione tra docenti che è spesso improvvisata, senza momenti strutturati per pianificare le lezioni

in team. Questa carenza di pianificazione condivisa si ripercuote inevitabilmente sulla qualità dell'insegnamento e sull'efficacia dell'inclusione.

Infine, la mancanza di formazione congiunta tra docenti curricolari e di sostegno è un problema trasversale, segnalato da tutti i docenti. La mancanza di percorsi formativi condivisi impedisce di favorire una maggiore sinergia e chiarezza nei ruoli, contribuendo così alle difficoltà nell'applicazione efficace della metodologia in classe.

Il grafico 2 mostra la frequenza con cui queste problematiche sono state menzionate dai docenti, con particolare rilievo per la mancanza di collaborazione, la formazione insufficiente e la distanza tra il modello teorico e la pratica scolastica quotidiana.



Graf. 2: Frequenza delle problematiche emerse (2024)

d) Il «Co-Teaching Paradox»: discrepanza tra teoria e pratica

Un aspetto critico emerso riguarda il divario tra la teoria del co-teaching e la sua effettiva implementazione. Sebbene sia considerato un modello efficace per l'inclusione, nella realtà scolastica il co-teaching è spesso frammentario e poco strutturato. «*Tutti dicono che il co-teaching è utile, ma in classe viene poco applicato davvero*», afferma un docente di sostegno, confermando il Co-Teaching Paradox.

Questa discrepanza è aggravata dalla resistenza al cambiamento e da difficoltà organizzative e istituzionali. «*Purtroppo, nella realtà scolastica la co-docenza è ancora lontana dall'essere applicata in tutte le sue tre dimensioni*», commenta un docente, mentre un altro sottolinea: «*Sono passati moltissimi anni dalla legge sul sostegno, ma ancora siamo molto indietro per avere una reale forma di co-docenza*».

e) Strategie di miglioramento

Per superare le difficoltà evidenziate, i docenti suggeriscono diverse strategie di miglioramento. Un tema centrale è la necessità di una maggiore formazione e aggiornamento, con percorsi formativi specifici per docenti curricolari e di sostegno. Come suggerisce un docente, «*Dovremmo essere formati insieme, curricolari e di sostegno, per imparare davvero a lavorare in sinergia*», enfatizzando l'importanza di una formazione congiunta. Inoltre, si sottolinea l'importanza di una definizione chiara dei ruoli e delle responsabilità, con un quadro normativo più preciso che potrebbe favorire una suddivisione più equa delle mansioni. La creazione di spazi strutturati per la co-progettazione delle lezioni, con tempi dedicati alla progettazione condivisa, è un'altra strategia chiave per migliorare la collaborazione tra i docenti. Infine, si evidenzia la necessità di un maggiore supporto istituzionale, con il riconoscimento del co-teaching come strategia fondamentale per l'inclusione, che potrebbe favorire la stabilizzazione dei docenti di sostegno e la promozione di pratiche più efficaci. Emerge la necessità di un approccio sistematico e collaborativo che coinvolga tutti gli attori del processo educativo.

4.3 Discussione dei risultati

La comparazione dei dati tra lo studio descritto e quello condotto da Ghedin e Aquario nel 2016 offre una prospettiva significativa sull’evoluzione del co-teaching nella scuola secondaria di secondo grado. Entrambi gli studi utilizzano gli stessi questionari, consentendo una valutazione diretta dei cambiamenti nel tempo (tabella 6).

Dimensioni	Media reale 2016	Media reale 2024
<i>Comunicazione interpersonale</i>	2,10	2,39
<i>Organizzazione ambiente</i>	2,17	2,39
<i>Familiarità con il curriculum</i>	2,22	2,44
<i>Flessibilità degli obiettivi curricolari</i>	2,14	2,38
<i>Progettazione didattica</i>	1,93	2,12
<i>Attività insegnamento</i>	1,77	2,09
<i>Management della classe</i>	2,12	2,34
<i>Valutazione</i>	2,10	2,30

Tab. 6: Analisi comparativa con lo studio di Ghedin Aquario del 2016

I risultati mostrano un miglioramento generale nella consapevolezza e implementazione del co-teaching, con un aumento delle valutazioni nelle diverse dimensioni della co-didattica, suggerendo maggiore impegno nella pratica. Tuttavia, alcune aree, come l’attività di insegnamento, necessitano ancora di miglioramenti, specialmente tra i docenti di sostegno, indicando la necessità di risorse e sviluppo professionale.

Il confronto tra i due studi evidenzia sfide persistenti, come la difficoltà dei docenti di sostegno nel far riconoscere il proprio ruolo e le resistenze da parte dei docenti curricolari verso una collaborazione completa.

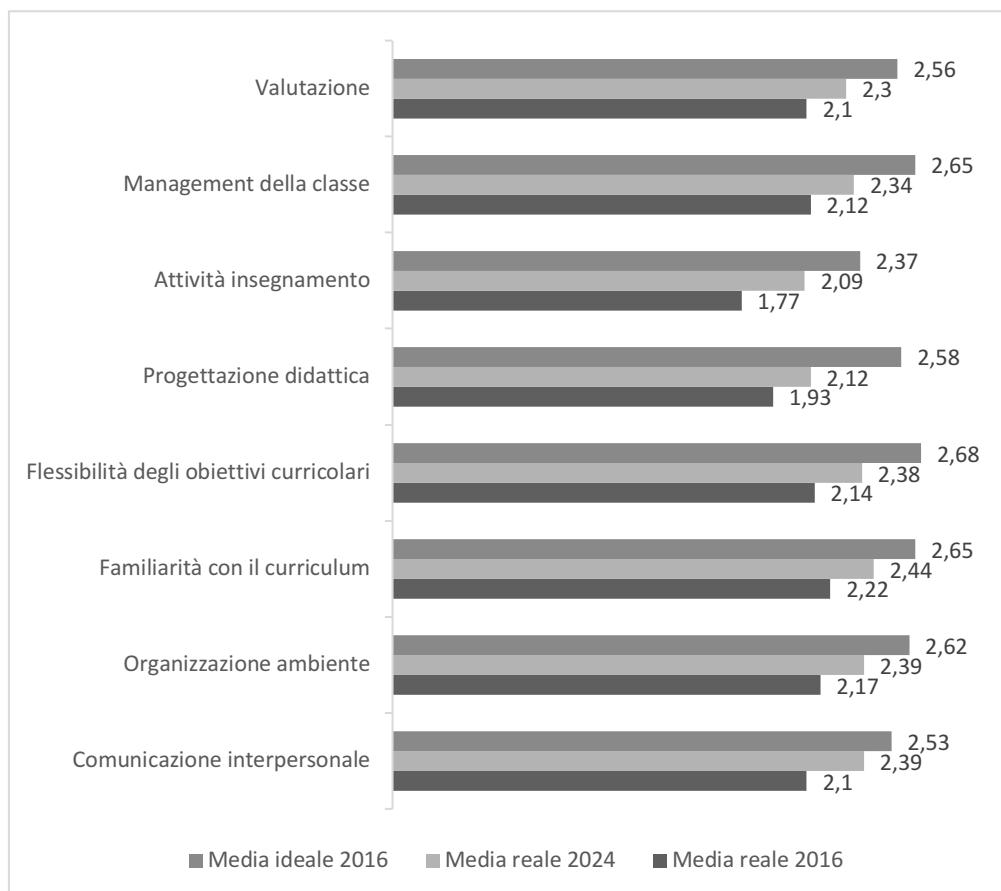
I dati mostrano un miglioramento nelle dimensioni della comunicazione interpersonale (+0,29), gestione della classe (+0,22) e familiarità con il curriculum (+0,22), indicando una crescente consapevolezza del valore della co-docenza. Tuttavia, le aree relative alla progettazione didattica (passata da 1,93 a 2,12) e all’attività di insegnamento (da 1,77 a 2,09) continuano a registrare valori inferiori rispetto ad altre dimensioni, suggerendo che la collaborazione tra docenti non è ancora pienamente integrata nella pratica quotidiana. Questo dato conferma che, nonostante un’evoluzione positiva, la co-docenza rimane ancora lontana dall’essere un modello consolidato e condiviso su larga scala. Questo problema è emerso anche in studi internazionali come quello di Ciletti et al. (2025), che analizza il co-teaching nelle scuole italiane e sottolinea la necessità di una formazione più mirata per entrambi i docenti.

I dati quantitativi e qualitativi hanno offerto prospettive complementari, contribuendo a una lettura integrata delle dinamiche rilevate. Le analisi statistiche hanno evidenziato tendenze generali e differenze significative tra gruppi, mentre le interviste hanno contestualizzato e approfondito tali risultati, evidenziando le motivazioni e i vissuti alla base delle percezioni rilevate.

Questa integrazione ha permesso di rafforzare la coerenza dei risultati, chiarendo non solo “cosa” i docenti percepiscono come problematico, ma anche “perché” e in quali condizioni tali difficoltà si manifestano.

La presente ricerca conferma la distanza tra l’ideale e la pratica del co-insegnamento, con frustrazione da parte dei docenti di sostegno per la lentezza nell’applicazione completa del co-teaching. Problemi come la mancanza di collaborazione nella pianificazione e la scarsa comprensione del concetto da parte di alcuni docenti curricolari restano critici.

Il grafico 3 mostra un aumento della percezione della realtà nel 2024 rispetto al 2016, ma il valore rimane significativamente inferiore all’ideale.



Graf. 3: Analisi comparativa con la percezione reale e ideale del 2016

Nonostante gli sforzi e i miglioramenti nel corso degli anni, entrambi gli studi sottolineano la necessità critica di una maggiore formazione e consapevolezza dei docenti. La promozione di una cultura collaborativa e dialogica tra gli attori coinvolti emerge come fondamentale per il successo dell'approccio. Inoltre, la continuità del personale di sostegno rappresenta ancora una sfida significativa, poiché influenza la stabilità delle relazioni e la coerenza nell'implementazione del co-teaching, dovuta ad una oggettiva difficoltà dei docenti ad instaurare un pieno rapporto di fiducia e collaborazione.

5 Conclusioni

I risultati del presente studio offrono una fotografia aggiornata della percezione, delle pratiche e delle dinamiche di attuazione del co-teaching nella scuola secondaria di secondo grado. Le evidenze raccolte mostrano una crescente consapevolezza dei docenti rispetto ai principi della collaborazione, ma anche la presenza di ostacoli strutturali e culturali che ne limitano l'applicazione sistematica.

L'analisi qualitativa ha rivelato alcune problematiche già segnalate in letteratura. Uno dei principali ostacoli riguarda la gestione della relazione professionale tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno. In particolare, il nostro studio ha confermato il cosiddetto «co-teaching paradox» (Ghedin & Aquario, 2016), ossia la contraddizione tra il principio di collaborazione paritaria e la realtà della classe, dove spesso il docente di sostegno assume un ruolo marginale, fungendo più da assistente che da co-docente effettivo. Il confronto con lo studio di Ghedin E Aquario (2016) conferma che, sebbene si siano registrati progressi nella percezione del co-teaching, alcune criticità rimangono persistenti.

Un altro fattore critico emerso riguarda la mancanza di tempo per la pianificazione congiunta, un elemento già evidenziato da Nápoles (2024) e Singh (2025). La carenza di momenti dedicati alla co-progettazione didattica riduce l'efficacia del co-teaching, portando spesso a una distribuzione sbilanciata delle

responsabilità. Secondo LaValley et al. (2024), un possibile miglioramento sarebbe l'introduzione di percorsi di sviluppo professionale congiunti, che permettano ai docenti di acquisire competenze specifiche per una collaborazione più equilibrata e produttiva.

D'altra parte, il nostro studio ha evidenziato anche alcuni punti di forza del co-teaching. In particolare, abbiamo riscontrato che nelle classi in cui i docenti riescono a sviluppare una relazione professionale solida e basata sulla fiducia reciproca, il modello risulta particolarmente efficace nel favorire un clima inclusivo e stimolare il coinvolgimento attivo degli studenti. Questo risultato è coerente con le osservazioni di Yadav et al. (2025), che nel loro studio sul co-teaching per l'insegnamento delle STEM evidenziano come il successo del modello dipenda in larga parte dalla qualità della relazione tra gli insegnanti.

Questo studio presenta tuttavia alcune limitazioni. In primo luogo, il numero limitato di classi coinvolte nell'analisi potrebbe ridurre la generalizzabilità dei risultati. Un campione più ampio e diversificato, includendo scuole di diversi ordini e contesti socio-economici, consentirebbe una visione più rappresentativa del co-teaching. In secondo luogo, l'autovalutazione degli insegnanti potrebbe aver introdotto bias cognitivi, influenzati da aspettative personali ed esperienze pregresse. Per mitigare questa distorsione, futuri studi potrebbero integrare osservazioni dirette in classe e valutazioni da parte di studenti e dirigenti scolastici. Un'ulteriore criticità riguarda la mancanza della prospettiva degli studenti, la cui voce potrebbe fornire dati preziosi sull'efficacia del co-teaching in termini di apprendimento e inclusione. L'integrazione di questionari e interviste a loro rivolti rappresenterebbe un importante sviluppo della ricerca. Per il futuro, sarebbe utile:

- ampliare il campione includendo scuole di diversi ordini e gradi per analizzare l'adattabilità del co-teaching a contesti educativi differenti;
- indagare l'impatto sugli studenti, valutando non solo i risultati accademici, ma anche il benessere socio-relazionale;
- sperimentare modelli innovativi di formazione, come il co-mentoring tra insegnanti, per migliorare la collaborazione e l'efficacia della co-docenza.

Infine, un aspetto interessante emerso riguarda la necessità di ripensare il co-teaching non solo come strategia inclusiva, ma anche come un'opportunità di co-mentoring tra docenti. LaValley et al. (2024) propongono infatti una visione del co-teaching come uno spazio di apprendimento reciproco, in cui il docente curricolare e quello di sostegno possono condividere saperi e metodologie, superando la tradizionale divisione dei ruoli. Questo approccio potrebbe rappresentare una prospettiva utile per superare le criticità evidenziate dal nostro studio.

Alla luce di questi risultati, emergono alcune azioni concrete per migliorare l'efficacia del co-teaching:

- sviluppare percorsi di formazione congiunta per docenti curricolari e di sostegno, al fine di rafforzare la collaborazione e il bilanciamento dei ruoli (LaValley et al., 2024);
- istituzionalizzare momenti di co-pianificazione all'interno dell'orario scolastico per garantire una progettazione didattica condivisa e ridurre l'improvvisazione (Nápoles, 2024);
- sensibilizzare i dirigenti scolastici sull'importanza di una cultura collaborativa, in cui il co-teaching venga riconosciuto come un modello pedagogico a pieno titolo e non come un semplice supporto aggiuntivo (Ciletti et al., 2025).

Riferimenti bibliografici

- Adams L., Cessna K., & Friend M. (1993). *Colorado Assessment of Co-Teaching: CO-ACT*. Denver, CO: Colorado Department of Education.
- Almethen, A. (2023). Improving teachers' teaching skills using co-teaching: The Saudi context. *Humanities and Management Sciences - Scientific Journal of King Faisal University*, 1-8. <https://doi.org/10.37575/h.edu/230005>
- Alsudairy, N. (2024). Effects of a training program to improve co-teaching and collaboration skills for in-service teachers of special and general education. *Sage Open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241288076>
- Buckingham, L., Hernández, A., & Strotmann, B. (2021). Learning by comparison: The benefits of co-teaching

- for university professors' professional development. *Frontiers in Education*, 6, 776991. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.776991>
- Bundock, K., Rolf, K., Hornberger, A., & Halliday, C. (2023). Improving access to general education via co-teaching in secondary mathematics classrooms: An evaluation of Utah's professional development initiative. *Rural Special Education Quarterly*, 42(2), 78-93. <https://doi.org/10.1177/87568705231167340>
- Ciletti, B., Baines, T., & Somerville, M. (2025). Co-teaching practices in Italian primary classrooms: A case for including the sociocultural framework in training teaching collaborations. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2457461>
- Cook, L., & Friend, M. (2017). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Damiani, M., & Drelick, A. (2024). Co-teaching in teacher preparation: Programmatic priorities, promising practices, and potential pitfalls. *Journal of Special Education Preparation*, 4(3), 36-45. <https://doi.org/10.33043/9fn8gca2>
- Friend, M., & Cook, L. (2007). Interactions: Collaboration skills for school professionals (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il Co-Teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 165-182.
- Gately, S. & Gately, J. (2001). Understanding Co-Teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47. <https://doi.org/10.1177/004005990103300406>
- Heisler, L., & Thousand, J. (2019). A guide to co-teaching for the SLP: A tutorial. *Communication Disorders Quarterly*, 42(2), 122-127. <https://doi.org/10.1177/1525740119886310>
- Hidayah, N. (2025). The holistic approach in inclusive education: Its effectiveness in addressing the diversity of elementary school students' characteristics. *Journal of Inclusive Education Research*, 1(2), 24-29. <https://doi.org/10.70716/jess.v1i2.106>
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Iqbal, J. (2023). Co-teaching effectiveness: Students' achievement in mathematical proficiencies and content strand. *Pakistan Journal of Education*, 35(3). <https://doi.org/10.30971/pje.v35i3.919>
- Karathanos-Aguilar, K., & Ervin-Kassab, L. (2022). Co-teaching as an opportunity for mentor teacher professional growth. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(3), 245-261. <https://doi.org/10.1108/ijmce-06-2021-0070>
- LaValley, J., James, K., & Steimle, R. (2024). From co teaching to co mentoring: Transforming special education and mathematics instructional partnerships through shared content focused professional development. *School Science and Mathematics*, 125(1), 103-120. <https://doi.org/10.1111/ssm.18306>
- Louche, C., Hassan, R., Laurayne, H., Wijeyendram, P., Kurn, O., Woodward, J. & Border, S. (2023). Exploring the application of peer-assisted learning in practical neuroanatomy classes: a cohort comparison within a medical curriculum. *Medical Science Educator*, 33(3), 687-699. <https://doi.org/10.1007/s40670-023-01783-2>
- Nápoles, J. (2024). Co-teaching: A review of the literature. *National Association for Music Education Journal*, 43(2), 34-40. <https://doi.org/10.1177/87551233231226131>
- Pappu, A., & Bogaars, A. (2022). An examination of co-teaching in an online environment. *Compass Journal of Learning and Teaching*, 15(2). <https://doi.org/10.21100/compass.v15i2.1351>
- Pérez-Gómez, F., & Pérez-Segura, A. (2024). Analysis of benefits student-teachers perceive about co-teaching within an EFL basic course. *Praxis & Saber*, 15(42), e15789. <https://doi.org/10.19053/22160159.v15.n42.2024.15789>
- Rexroat Frazier, N., & Chamberlin, S. (2018). Best practices in co teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 173-183. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12439>
- Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182-191. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (2021). Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 803-818. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299>
- Singh, R. (2025). Building inclusive classrooms for students with intellectual disabilities. *International Journal of Science and Research Archive*, 14(1), 1605-1609. <https://doi.org/10.30574/ijrsa.2025.14.1.0259>
- Strogilos, V., & King Sears, M. (2018). Co teaching is extra help and fun: Perspectives on co teaching from middle school students and co teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>
- Strogilos, V., King Sears, M., Tragoulia, E., Voulagka, A., & Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, 38, 100504. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504>
- Yadav, A., Lachney, M., Hill, R., Lapetina, A., Hu, A. D., Jee, H., & Allen Kuyenga, M. C. (2025). Diving into

the role: a multi-case study on supporting novice CS teachers' knowledge through co-teaching. *Journal of Research on Technology in Education*, 57(1), 125-144. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2404125>

Appendice A – Co-Teaching Rating Scale

1. Riesco a leggere facilmente i segnali non verbali del mio compagno di insegnamento.
2. Mi sento a mio agio nel muovermi liberamente nello spazio dell'aula co-insegnata.
3. Comprendo gli standard curriculare rispetto all'area dei contenuti nella classe coinsegnata.
4. Entrambi gli insegnanti della classe condivisa concordano sugli obiettivi della classe.
5. La pianificazione può essere spontanea, con cambiamenti che si verificano durante la lezione didattica.
6. Presento spesso lezioni in classe.
7. Le regole e le routine della classe sono state sviluppate congiuntamente.
8. Molte misure vengono utilizzate per valutare gli studenti.
9. L'umorismo è spesso usato in classe.
10. Tutti i materiali sono condivisi in classe.
11. Ho familiarità con i metodi e i materiali relativi a quest'area di contenuto.
12. Le modifiche degli obiettivi per gli studenti con bisogni speciali sono incorporate in questa classe.
13. La pianificazione delle lezioni è responsabilità condivisa di entrambi gli insegnanti.
14. Il "gesso" passa liberamente tra i due insegnanti.
15. Viene utilizzata una varietà di tecniche di gestione della classe per migliorare l'apprendimento di tutti gli studenti.
16. Le modifiche ai test sono comuni.
17. La comunicazione è aperta e onesta.
18. Il posizionamento degli insegnanti in classe è fluido.
19. Mi sento fiducioso nella mia conoscenza del contenuto del curriculum.
20. Gli obiettivi centrati sullo studente sono incorporati nel curriculum.
21. Il tempo è assegnato (o trovato) per la pianificazione comune.
22. Gli studenti accettano entrambi gli insegnanti come partner alla pari nel processo di apprendimento.
23. La gestione del comportamento è responsabilità condivisa di entrambi gli insegnanti.
24. Gli scopi e gli obiettivi nei PEI sono considerati come parte della valutazione per gli studenti con bisogni speciali.

Appendice B – Colorado Assessment of Co-Teaching

1. I co-insegnanti sono disposti a condividere conoscenze e competenze tra loro.
2. I co-insegnanti monitorano regolarmente i progressi degli studenti.
3. I co-insegnanti monitorano i progressi degli studenti in tutte le aree del curriculum.
4. L'insegnante di classe ha le competenze per insegnare il programma in modo efficace.
5. I co-insegnanti valutano regolarmente cosa funziona e cosa no.
6. I co-insegnanti sono sicuri delle proprie capacità come insegnanti individuali.
7. I co-insegnanti sono competenti nella risoluzione dei problemi.
8. Uno dei punti di forza dell'insegnante di classe è la conoscenza del curriculum.
9. I co-insegnanti si impegnano a costruire e mantenere deliberatamente il loro rapporto professionale.
10. Ciascuno dei co-insegnanti ha uno scopo distinto ma essenziale nella classe.
11. I co-insegnanti apportano un contributo unico basato, ma non limitato, sulla loro esperienza professionale.
12. I co-insegnanti variano le modalità di raggruppamento degli studenti per favorirne l'apprendimento.
13. Gli studenti di una classe in co-insegnamento ricevono aiuto durante le lezioni.
14. I co-insegnanti adottano una comunicazione efficace.
15. I co-insegnanti decidono insieme il tipo di cooperazione.
16. I co-insegnanti sono in grado di cedere parte del controllo al proprio co-insegnante.

- 17 I co-insegnanti sono ugualmente responsabili di ciò che accade in classe.
- 18 I co-insegnanti prendono le decisioni importanti insieme.
- 19 I co-insegnanti portano avanti la loro parte del carico di lavoro.
- 20 Durante una lezione, i co-insegnanti possono percepire i pensieri e la direzione dell’altro.
- 21 I co-insegnanti condividono i ruoli semplici e quelli difficili.
- 22 Un co-insegnante può riprendere da dove l’altro si ferma.
- 23 I co-insegnanti monitorano il comportamento della classe durante la lezione.
- 24 I co-insegnanti sono organizzati.
- 25 I co-insegnanti cambiano le strategie didattiche quando necessario.
- 26 I co-insegnanti apportano continui aggiustamenti per garantire il successo degli studenti.
- 27 I co-docenti modificano gli strumenti e le procedure di valutazione secondo necessità.
- 28 I co-insegnanti utilizzano una varietà di tecniche per motivare gli studenti.
- 29 In una classe in co-insegnamento, gli studenti possono lavorare sullo stesso obiettivo raggiungendo il risultato in modo diverso.
- 30 Il curriculo in una classe co-insegnata include competenze socio-emotive.
- 31 Il docente specializzato ha le competenze per sviluppare e adattare i programmi di studio per soddisfare le esigenze specifiche degli studenti.
- 32 I co-insegnanti conoscono diversi modi per rispondere alla diversità degli studenti.
- 33 I co-insegnanti ritengono che la lezione debba basarsi sui bisogni degli studenti.
- 34 I co-insegnanti ritengono che sia importante bilanciare le esigenze di apprendimento degli studenti.
- 35 I co-insegnanti credono che il co-insegnamento sia utile.
- 36 I co-insegnanti condividono una filosofia sull’apprendimento e sull’insegnamento.
- 37 I co-insegnanti credono che il loro scopo sia facilitare l’apprendimento e impartire conoscenza.
- 38 Il docente specializzato ha le competenze per suggerire strategie didattiche per soddisfare le esigenze specifiche degli studenti.