

## Teachers self efficacy e pratiche di inclusione: una scoping review

### Teachers' self-efficacy and inclusive practices: a scoping review

**Michelina Valenza**

University of Trento, Trento (Italy)

**Anna Serbati**

University of Trento, Trento (Italy)

**Fabio Filosofi**

Pegaso Telematic University (Italy)

**Paola Venuti**

University of Trento, Trento (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Valenza, M., et al. (2026). Teachers self efficacy e pratiche di inclusione: una scoping review. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 32-51. <https://doi.org/10.7346/sird-012026-p32>

**Copyright:** © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** February 25, 2025

**Accepted:** May 19, 2026

**Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

DOI: 10.7346/sird-012026-p32

#### Abstract

The contribution aims to identify which dimensions of teacher professionalism are highlighted in the literature as factors enhancing teachers' perceptions of self-efficacy and collective efficacy, and to examine the correlation between these dimensions and the ability to implement inclusive practices in schools. A total of 42 articles were analyzed, the majority of which adopted quantitative methodologies, alongside a smaller yet equally significant number of qualitative and mixed-methods studies. The findings of the literature review emphasize the importance of collaboration and mentoring experiences within the school environment. Specific training in inclusive pedagogy, together with the support provided by the organizational and leadership components of schools, also emerges as a key factor in strengthening both individual teachers' self-efficacy and perceived collective efficacy within the school system. Higher levels of specialized training, both pre-service and in-service, are associated with stronger perceptions of teacher self-efficacy and with positive outcomes in terms of classroom management and mastery of inclusive practices.

**Keywords:** teachers self efficacy, collective efficacy, teachers' training, inclusion.

#### Riassunto

Il contributo si prefigge l'obiettivo di delineare quali dimensioni della professionalità docente sono individuate dalla letteratura come fattori di miglioramento della percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti e la correlazione fra tali dimensioni e la capacità di applicare pratiche inclusive nella scuola. Sono stati analizzati 42 articoli, la maggior parte dei quali ha adottato una metodologia di tipo quantitativo, con quota minoritaria ma ugualmente significativa di studi qualitativi e mixed methods. I dati emersi dalla revisione della letteratura condotta sottolineano l'importanza delle dimensioni di collaborazione e di mentoring esperite in ambiente scolastico. La formazione specifica sulla didattica inclusiva e il supporto che i docenti ricevono dalle componenti organizzativa e dirigenziale delle scuole, inoltre, risultano essere fattori rilevanti per l'incremento della percezione di autoefficacia dei singoli insegnanti e dell'efficacia collettiva percepita nel sistema scolastico. Maggiore è la formazione specialistica ricevuta, sia in ingresso che in servizio, maggiori risultano la percezione di autoefficacia percepita dagli insegnanti e le ricadute positive registrate sia sul piano della gestione della classe che della padronanza delle prassi inclusive messe in campo.

**Parole chiave:** autoefficacia degli insegnanti, efficacia collettiva, formazione, inclusione.

#### Credit author statement

L'articolo è frutto del lavoro comune degli autori. Nello specifico: la concettualizzazione è da attribuire a Valenza, Serbati; i paragrafi 1, 2 sono da attribuire a Micheline Valenza; i paragrafi 3, 4 a Valenza, Serbati; i paragrafi 5,6,7 sono frutto della collaborazione di tutti gli autori.

## 1. Introduzione

Una delle condizioni ritenute determinanti a livello globale, per l'effettiva implementazione delle prassi inclusive riguarda il ruolo degli insegnanti e, in particolare, la loro percezione di autoefficacia. In un contesto scolastico sempre più orientato alla valorizzazione delle differenze, i docenti sono chiamati a progettare e attuare pratiche didattiche capaci di rispondere all'eterogeneità dei bisogni educativi presenti in classe. In questa prospettiva, l'autoefficacia rappresenta una dimensione centrale nella capacità del docente di programmare e adottare strategie inclusive.

La letteratura internazionale evidenzia infatti il legame tra elevati livelli di autoefficacia e la maggiore propensione degli insegnanti ad utilizzare metodologie inclusive, a gestire classi eterogenee e a promuovere la partecipazione di tutti gli studenti (Aiello *et al.*, 2017; Romano *et al.*, 2021; Sharma *et al.*, 2021; Subban *et al.*, 2024). Al contrario, bassi livelli di autoefficacia possono costituire un ostacolo all'implementazione di pratiche inclusive, alimentando atteggiamenti di insicurezza o resistenza al cambiamento.

Negli ultimi venti anni è aumentato il numero di studi interessati al costrutto dell'autoefficacia degli insegnanti e all'impatto positivo su molteplici dimensioni della pratica professionale, tra cui la gestione della classe, l'adozione di strategie didattiche inclusive e il coinvolgimento degli studenti (Gaudreau, Frenette & Zedda, 2017; Woodcock *et al.*, 2025; Zee & Koomen, 2016).

L'inclusione scolastica è oggi largamente considerata, anche dalle organizzazioni internazionali, la colonna portante del diritto all'educazione (Zanazzi, 2020), in quanto premessa necessaria per l'inclusione sociale, come sancito nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), nella Dichiarazione di Salamanca (1994) e nella Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD, ONU 2006).

A dispetto di una crescente spinta globale e dell'aumento delle iniziative legislative volte a promuovere pratiche inclusive, il concetto di educazione inclusiva rimane tuttavia complesso e i sistemi scolastici continuano ad affrontare difficoltà nel soddisfare pienamente gli obblighi definiti negli accordi internazionali (Wray, 2022).

In questo quadro, il modello scolastico italiano rappresenta un caso particolarmente significativo di traduzione istituzionale dei principi dell'educazione inclusiva. Esso si fonda sulla co-docenza tra docenti curricolari e docenti specializzati per il sostegno agli alunni con disabilità, con l'obiettivo di garantire nelle classi ordinarie un'istruzione equa e partecipativa per tutti gli studenti.

Sulla scia dell'esperienza italiana, molti paesi hanno progressivamente riconosciuto l'istruzione inclusiva come un diritto umano, promuovendo lo sviluppo di normative e politiche volte a favorire l'accesso e la piena partecipazione delle persone con disabilità ai sistemi educativi (de Bruin, 2019; Forlin *et al.*, 2013).

## 2. Quadro teorico di riferimento

Le ricerche sull'autoefficacia in ambito lavorativo, successivamente applicate al contesto educativo e alla figura docente, si fondano sugli studi di Bandura (1997; 1982; 1977) che definisce l'autoefficacia come la convinzione nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie al raggiungimento di obiettivi prefissati. Bandura distingue tra *aspettativa di risultato* (la stima che un determinato comportamento produca specifici esiti) e *aspettativa di efficacia* (la convinzione di poter eseguire con successo le azioni necessarie a produrre quegli esiti), evidenziando come quest'ultima influenzi maggiormente l'impegno e la perseveranza di fronte alle difficoltà.

Trasposta in ambito educativo, la percezione di autoefficacia del docente si configura come la percezione delle proprie capacità di generare cambiamenti positivi negli studenti (Gibson & Dembo, 1984). Precedentemente agli studi sull'autoefficacia di Bandura, anche le ricerche dell'organizzazione RAND, condotte dal 1973 al 1978 (McLaughlin, 1989), si erano concentrate sulle percezioni degli insegnanti relativamente al successo didattico, a partire dalla teoria dell'apprendimento sociale (Rotter, 1966) secondo la quale un'azione di rinforzo agisce in modo tale da generare l'aspettativa che, in futuro, a un particolare comportamento seguirà quel rinforzo. Una volta costruita l'aspettativa per tale sequenza di rinforzo del comportamento, il fallimento del rinforzo ridurrà o estinguerà l'aspettativa (Rotter 1954; 1955; 1960). Sulla base del *locus of control* (Rotter, 1966) un orientamento esterno porta gli insegnanti a percepire i risultati dell'apprendimento come dipendenti da fattori ambientali, mentre un orientamento interno è associato alla

convinzione che il successo didattico dipenda prevalentemente dall'azione dell'insegnante (Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

La letteratura di riferimento indica che un elevato senso di autoefficacia negli insegnanti è correlato a prassi inclusive, in particolare a una maggiore capacità di pianificazione, organizzazione e gestione della classe, nonché a esiti positivi per gli studenti in termini di rendimento, motivazione e percezione della propria autoefficacia (Chow *et al.*, 2024; Sharma *et al.*, 2021; Romano *et al.*, 2021; Woodcock & Woolfson, 2019; Young *et al.*, 2017; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Tali insegnanti tendono a comunicare aspettative più alte, a mantenere un atteggiamento meno critico e a utilizzare strategie di sostegno fino al raggiungimento degli obiettivi (Bruce *et al.*, 2010; Gibson & Dembo, 1984). In linea con la teoria dell'apprendimento sociale di Rotter, la percezione di autoefficacia del docente incide sull'ambiente di apprendimento e, a sua volta, è influenzata dal contesto sociale in cui si sviluppa la relazione educativa (Woodcock *et al.*, 2025; Anderson & Olivier, 2022).

Le valutazioni dell'autoefficacia degli insegnanti si inseriscono in una tradizione di ricerca consolidata (Guskey, 1981; Rose & Medway, 1981) e si sono progressivamente sviluppate per esplorare come i docenti percepiscono le proprie capacità e il loro impatto sugli studenti (Sánchez-Rosas *et al.*, 2022; Wu *et al.*, 2022). Nonostante la rilevanza e la diffusione di tali strumenti, le revisioni sistematiche disponibili risultano ancora limitate. In particolare, la letteratura evidenzia una carenza di analisi sistematiche approfondite che integrino il costrutto di autoefficacia con le competenze inclusive degli insegnanti (Hidayat *et al.*, 2025). Tale lacuna sottolinea la necessità di ulteriori studi, in particolare *scoping review*, volti a chiarire il rapporto tra percezione di efficacia e pratiche inclusive nei contesti educativi.

L'estensione del costrutto di autoefficacia alla dimensione del gruppo porta alla definizione di *efficacia collettiva*, ovvero la convinzione condivisa da un insieme di individui di poter organizzare e realizzare le azioni necessarie per raggiungere obiettivi comuni (Bandura, 2000). Sia l'autoefficacia individuale sia quella collettiva sono influenzate da esperienze di padronanza, esperienze vicarie, persuasione sociale e stati emotivi (Goddard *et al.*, 2004).

### 3. Obiettivo e domande di ricerca

Sulla base delle premesse esposte, il contributo intende riassumere le principali ricerche proposte nella letteratura degli ultimi cinque anni in merito al costrutto di autoefficacia degli insegnanti connesso alle implicazioni per lo sviluppo di prassi inclusive, nel tentativo di suggerire eventuali future linee di indagine. Si è cercato inoltre di identificare eventuali lacune nella letteratura (Arksey & O'Malley, 2005).

Le domande di ricerca che hanno guidato lo studio si propongono di indagare:

- QR1 - quali dimensioni concettuali caratterizzano i costrutti di autoefficacia e di efficacia collettiva degli insegnanti;
- QR2 - quale relazione sussiste fra questi costrutti e la capacità degli insegnanti di applicare pratiche inclusive nella scuola.

### 4. Metodologia

Il presente studio è stato condotto come *scoping review*, una metodologia di sintesi della letteratura finalizzata a descrivere in modo sistematico l'ampiezza, la natura e le caratteristiche delle evidenze disponibili su un determinato tema, soprattutto quando l'ambito di ricerca è complesso o eterogeneo (Arksey & O'Malley, 2005). A differenza delle revisioni sistematiche tradizionali, essa non mira primariamente a valutare la qualità degli studi o a produrre stime quantitative degli effetti, ma a identificare concetti chiave, tipologie di evidenza e lacune conoscitive (Armstrong *et al.*, 2011).

L'applicazione di tale metodo ha previsto le seguenti fasi operative (Arksey & O'Malley, 2005):

1. la formulazione delle domande di ricerca;
2. la definizione dei criteri di inclusione/esclusione;

3. la ricerca e la selezione delle fonti;
4. la classificazione e la valutazione dei lavori;
5. l'analisi e la sintesi dei risultati (PRISMA-ScR).

La presente scoping review ha il duplice scopo di fornire una sintesi informata dello stato delle conoscenze sui quesiti di ricerca menzionati e identificare le priorità di ricerca future.

#### 4.1 La selezione delle fonti e i criteri di inclusione

Le ricerche bibliografiche sono state condotte nel 2025. La ricerca si è concentrata su articoli sottoposti a peer review, pubblicati in italiano o in inglese, full text, open access, con data di pubblicazione compresa tra il 2021 e il 2025. In una fase preliminare di esplorazione della letteratura, è emersa un'ampia produzione scientifica sul tema. Tale evidenza ha orientato la scelta dei ricercatori di circoscrivere l'analisi ad un arco temporale recente (2021–2025), al fine di intercettare i contributi più aggiornati e rilevanti rispetto allo stato attuale del dibattito scientifico, garantendo al contempo la gestibilità e la coerenza del corpus di studi analizzati.

L'individuazione dei contributi è avvenuta attraverso l'uso delle banche dati EBSCO e SCOPUS. La stringa di ricerca di parole chiave è la seguente: “Teacher Self-Efficacy” AND “Inclusive Classrooms”. Sebbene tale formulazione possa apparire restrittiva rispetto ad alternative più ampie (ad es. “inclusive education”, “special educational needs” o “disability inclusion”), essa è stata definita in modo intenzionale dai ricercatori al fine di mantenere coerenza con l'obiettivo specifico dello studio, focalizzato sul legame tra percezione dell'autoefficacia e pratiche educativo-didattiche inclusive.

Tutti gli studi che hanno indagato i temi dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti in relazione al tema dell'inclusione sono stati considerati idonei per questa revisione. La definizione del campione ha previsto una distinzione tra docenti in formazione e docenti in servizio: la revisione si è focalizzata sui docenti in servizio della scuola secondaria, ordine meno esplorato in letteratura, mentre, per i docenti in formazione, sono stati inclusi studi relativi a tutti gli ordini di scuola, in quanto tale popolazione è generalmente analizzata in modo aggregato. La definizione del contesto è stata differenziata per i due sottogruppi considerati. Per i docenti in servizio, il campione è stato limitato al livello di istruzione secondaria al fine di contenere l'eterogeneità derivante dalle differenze strutturali, organizzative e didattiche tra i diversi gradi scolastici, che la letteratura indica come rilevanti per le credenze di autoefficacia in ambito inclusivo. Tale scelta ha consentito una mappatura più coerente e maggiormente interpretabile delle evidenze.

Al contrario, per i docenti in formazione non è stato applicato un vincolo relativo al livello di istruzione. Questa scelta è motivata dal fatto che tale popolazione si colloca in una fase iniziale dello sviluppo professionale, in cui le credenze di autoefficacia risultano meno ancorate a specifici contesti operativi. Inoltre, in coerenza con l'approccio della *scoping review*, l'inclusione trasversale dei docenti in formazione ha permesso di intercettare in modo più ampio la letteratura disponibile su questo gruppo.

Si precisa che l'obiettivo dello studio non è il confronto diretto tra i due sottogruppi, bensì la mappatura delle evidenze relative all'autoefficacia per l'inclusione nelle diverse fasi del percorso professionale. In tale prospettiva, la differenziazione dei criteri di inclusione rappresenta una scelta metodologica volta a bilanciare ampiezza della copertura e coerenza interpretativa dei risultati.

I criteri di inclusione adottati sono stati:

- data di pubblicazione compresa tra il 2021 e il 2025;
- studi empirici sull'impatto che le percezioni di autoefficacia e/o di efficacia collettiva hanno sulle pratiche inclusive nella scuola;
- studi in lingua inglese o italiana;
- studi pubblicati in una rivista scientifica sottoposta a peer review;
- studi open access;
- focus su docenti *in servizio* nel livello di istruzione secondaria;

- focus su docenti *in formazione* che operano su classi regolari nei livelli di istruzione dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado.
- focus su docenti *in servizio* che intervengono su classi che accolgono più di una tipologia di disabilità.

I criteri di esclusione adottati sono stati:

- studi generalmente pubblicati prima del 2021;
- studi a sfondo teorico, che non comprendono ricerche empiriche;
- studi non in lingua italiana o inglese;
- studi non sottoposti a peer review;
- studi non open access;
- studi che abbiano come campione ruoli educativi diversi da quello del docente *in servizio* nel livello di istruzione secondaria;
- studi che abbiano come campione insegnanti *in formazione* che operano su fasce di età diverse da quelle comprese nelle classi regolari del settore educativo (ad es. scuola serale, istruzione per adulti, istruzione di grado universitario);
- studi focalizzati su insegnanti in servizio che intervengono su una sola tipologia di disabilità.

#### 4.2 La selezione degli studi

La ricerca iniziale ha consentito di identificare 58 studi sottoposti a *peer review* sui database EBSCO e 143 su SCOPUS.

La selezione degli studi è stata condotta in modo indipendente da due revisori, in linea con le raccomandazioni delle linee guida PRISMA-ScR. In una prima fase, i titoli e gli abstract sono stati sottoposti a screening indipendente sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione definiti a priori. Successivamente, gli articoli ritenuti potenzialmente rilevanti sono stati valutati da entrambi i revisori. Eventuali discrepanze emerse nelle diverse fasi del processo di selezione sono state discusse e risolte attraverso il confronto, fino al raggiungimento di un consenso condiviso.

La fase di *screening* ha preso in esame titolo e abstract di 201 studi. Dopo il processo di screening iniziale, che ha rimosso 26 duplicati, sono stati ulteriormente esclusi 64 studi, ritenuti non adeguati alla revisione: articoli non open access, a sfondo esclusivamente teorico, non scritti in italiano o in inglese, o non pienamente rispondenti al focus della revisione.

I restanti 111 articoli sono stati valutati in *full text* per l'eleggibilità.

Sono stati considerati rilevanti gli studi inerenti ai docenti in formazione di tutti i livelli di istruzione. Per quanto riguarda i docenti in servizio, il campo è stato ristretto a quelli operanti nella sola istruzione secondaria, tralasciando le ricerche incentrate su insegnanti che operano nella scuola dell'infanzia o primaria, nonché le ricerche con campione misto comprendente più gradi scolastici. Seguendo questa procedura, sono stati esclusi 69 contributi in quanto non rispondenti ai criteri di inclusione. In totale, sono stati selezionati 42 studi empirici che hanno soddisfatto i criteri di inclusione elencati in precedenza.

Nel diagramma PRISMA in fig. 1 sono visibili tutte le fasi del processo di selezione degli studi.

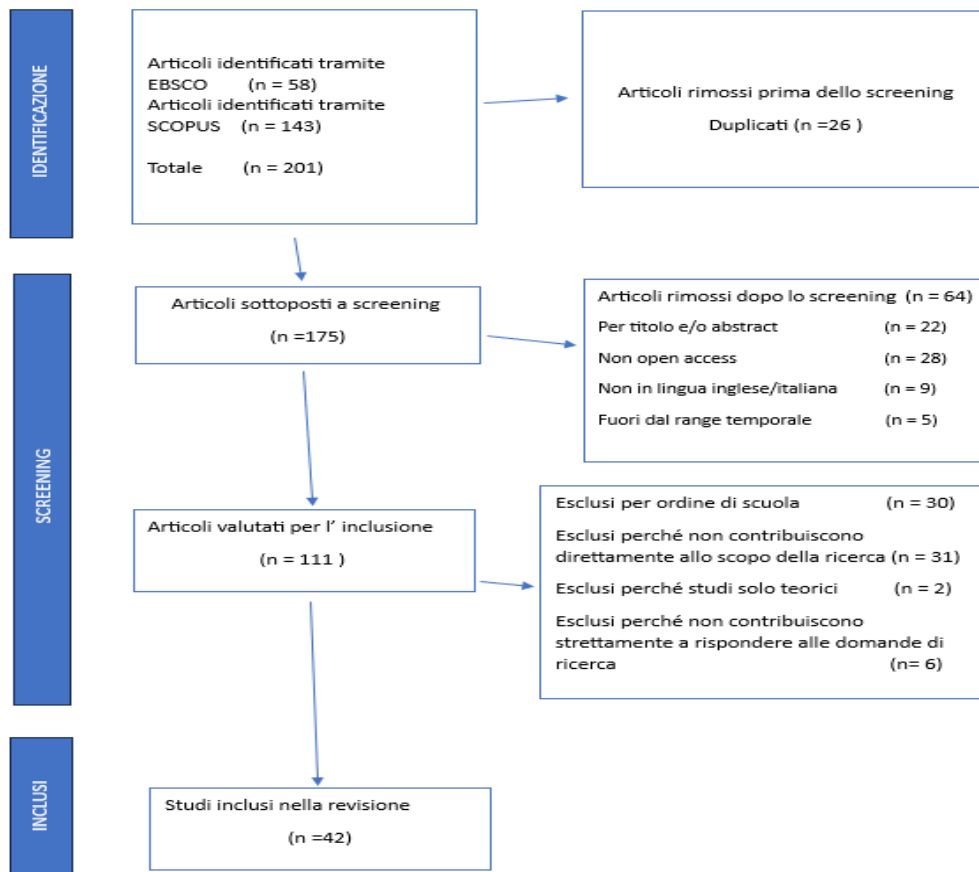


Fig. 1: Diagramma PRISMA

## 5. Risultati

Gli studi selezionati provenienti da diverse aree geografiche, indagano le dimensioni concettuali che caratterizzano il costrutto di autoefficacia ed efficacia collettiva degli insegnanti e nella maggioranza dei casi le pongono in relazione con le preoccupazioni e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle problematiche collegate all'inclusione di studenti e studentesse con disabilità.

Il campione degli studi analizzati è un campione misto. I docenti infatti possono essere docenti curricolari non specializzati sul tema dell'inclusione, docenti specializzati, docenti inseriti in percorsi di formazione su prassi inclusive.

Le normative sull'inclusione differiscono a seconda del Paese di provenienza del contributo e, a differenza del contesto italiano, nel quale le scuole speciali e le classi differenziali sono state abolite nel 1977, negli altri Paesi persiste ancora una distinzione tra docenti che operano nelle classi ordinarie, che non includono alunni/e con disabilità, e docenti che intervengono nelle classi speciali, costituite da gruppi di alunni/e con disabilità, variabili per tipologia e/o difficoltà di apprendimento nei diversi contesti nazionali.

La distribuzione geografica degli studi evidenzia una prevalenza di ricerche condotte in contesti occidentali, in particolare in America e in Europa. Sono rappresentati anche Paesi di altri continenti, tra cui Africa e Asia, sebbene con un numero più limitato di contributi. Nel complesso, emerge una copertura internazionale eterogenea, ma con una concentrazione maggiore nei sistemi educativi dei Paesi ad alto reddito (Vedi tab. 1 nella sezione Allegati). Fra gli studi inclusi nella selezione ve ne sono alcuni che hanno effettuato comparazioni fra due o più Paesi.

Le dimensioni professionali che sono state indagate dagli articoli presi in esame e che maggiormente risentono della percezione di autoefficacia degli insegnanti, variano secondo il tipo di strumento di misurazione utilizzato.

Dei 42 contributi analizzati, 28 adottano esclusivamente strumenti di analisi di tipo quantitativo, 8 si avvalgono di metodologie qualitative. Le analisi mixed methods sono presenti in 6 contributi.

La maggior parte degli studi qualitativi adotta interviste, osservazione delle attività in classe e, in un caso, il focus group. Gli studi mixed methods integrano le scale quantitative con strumenti qualitativi come questionari open ended, osservazione in classe, analisi di piani lezione, appunti di discussioni e lavori di studenti a campione.

La tabella 2 nella sezione Allegati, riporta una sintesi degli studi qualitativi e mixed methods.

La maggior parte degli studi che utilizzano strumenti di tipo quantitativo adotta la scala *Teachers' Efficacy in Inclusive Practices - TEIP* (Sharma *et al.*, 2012) per misurare la percezione di autoefficacia dei docenti. La scala viene usata come unico strumento nel caso di studi focalizzati solo sull'autoefficacia, mentre se l'oggetto dell'indagine ricade anche su altre variabili della professione docente rispetto all'inclusione, come attitudini, atteggiamenti, preoccupazioni nei confronti dell'insegnamento in classi con alunni disabili, l'uso avviene in combinazione con altre scale o, più raramente, con strumenti di tipo qualitativo.

La tabella 3 nella sezione Allegati, riporta una sintesi degli strumenti quantitativi utilizzati con le dimensioni dell'autoefficacia indagate.

### 5.1 Le dimensioni concettuali che caratterizzano i costrutti di autoefficacia e di efficacia collettiva degli insegnanti

L'analisi dei contributi inclusi nella revisione ha risposto alla prima domanda di ricerca, volta a individuare le dimensioni che caratterizzano i costrutti di autoefficacia ed efficacia collettiva degli insegnanti.

L'efficacia percepita degli insegnanti influenza sia il tipo di ambiente che essi creano per i propri studenti sia i giudizi relativi alle attività didattiche finalizzate al miglioramento dell'apprendimento (Bandura, 1997). Essa ricopre inoltre un ruolo cruciale nell'educazione inclusiva, poiché l'insegnamento a studenti con abilità differenti rappresenta una condizione sfidante per i docenti (Sahli Lozano *et al.*, 2024).

Alcuni contributi analizzano il costrutto di autoefficacia a sé stante, mentre la maggior parte lo esamina in correlazione con l'intenzione degli insegnanti di adottare pratiche inclusive o con attitudini, atteggiamenti e preoccupazioni relative all'insegnamento in classi che accolgono alunni con disabilità. Nei contesti presi in esame dalle ricerche – docenti in formazione sull'inclusione e/o docenti in servizio nella scuola secondaria – il costrutto viene scomposto in più dimensioni. Tali dimensioni risultano suscettibili di variazione anche in funzione dello strumento di rilevazione utilizzato.

In letteratura (Sharma *et al.*, 2012; Groom & Rose, 2005; Gibson & Dembo, 1984) si evidenzia che, per insegnare in modo efficace in classi inclusive, le competenze degli insegnanti possono essere ricondotte in particolare a tre aree principali. La prima riguarda la conoscenza dei contenuti disciplinari e della pedagogia in relazione alle caratteristiche degli studenti, includendo la selezione degli obiettivi didattici e l'adattamento delle strategie di insegnamento. La seconda area concerne la gestione dell'ambiente di apprendimento e del comportamento in aula. La terza, infine, si riferisce alla capacità di lavorare in collaborazione con colleghi, famiglie e altre figure professionali coinvolte nel processo educativo. Le tre dimensioni indagate con maggiore frequenza dagli strumenti di misurazione utilizzati dalle ricerche degli ultimi cinque anni riguardano la percezione di autoefficacia nella didattica inclusiva, che esprime la fiducia dell'insegnante nella propria capacità di progettare compiti di apprendimento e percorsi didattici rispondenti alle esigenze individuali degli studenti e delle studentesse con disabilità, garantendo a tutti l'accesso a un'istruzione di qualità (fra gli altri Zee, M. *et al.*, 2025; Arias-Pastor, M. *et al.*, 2024; Pintus *et al.*, 2021). Un'ulteriore dimensione è rappresentata dalla percezione di autoefficacia nella gestione del comportamento, che si riferisce alla capacità percepita di gestire comportamenti dirompenti o problematici in classe e di far rispettare le regole in modo equo e costruttivo, favorendo un ambiente di apprendimento sereno e ordinato per tutti (Drude & Schlebusch, 2025; De Oliveira *et al.*, 2024; Pov & Kawai, 2024; Specht *et al.*, 2024; Duchaine, 2024). Infine, la percezione di autoefficacia nella collaborazione riguarda la fiducia nella propria capacità di lavorare in modo sinergico con altri professionisti, come docenti, educatori, logopedisti e psicologi, e di instaurare un dialogo costruttivo con le famiglie, al fine di costruire una rete di supporto efficace attorno allo studente (Sahli Lozano *et al.*, 2024; Miesera *et al.*, 2021; Opoku *et al.*, 2021; Sahli Lozano *et al.*, 2021).

Alcune ricerche differenziano ulteriormente la dimensione della percezione dell'autoefficacia nelle stra-

regie didattiche dividendola in due sottodimensioni o fattori: strategie didattiche inclusive, centrate sullo studente e strategie didattiche tradizionali, centrate sull'insegnante. Il primo fattore richiama le convinzioni relative alle proprie capacità di utilizzare strategie e modalità di valutazione focalizzate sui bisogni degli studenti e che tengano conto delle loro diversità (Cruz *et al.*, 2025; Vantieghem *et al.*, 2023); il secondo fa riferimento alla dimensione del dominio disciplinare (Elwakil, 2024; Massé *et al.*, 2022; Pintus *et al.*, 2021).

Gli studi che hanno analizzato la percezione di autoefficacia in correlazione con altri indicatori quali le attitudini, l'intenzione di insegnare e le preoccupazioni inerenti la presenza di alunni con disabilità nelle classi, hanno evidenziato la presenza di stress (Cappe *et al.* 2025; Zee *et al.*, 2025; Shauli *et al.*, 2023), di livelli di autoefficacia più bassi secondo il tipo di disabilità incontrata nelle classi (De Oliveira *et al.*, 2024) e di percezione di basso supporto sociale. Queste condizioni si riscontrano soprattutto nei contributi provenienti dai Paesi dove la disabilità è ancora percepita come tragedia personale (Opoku *et al.*, 2021), dato che trova conferma in letteratura (Nketsia *et al.*, 2020; Avramidis & Norwich, 2002).

Dimensioni indagate con meno frequenza riguardano l'autoefficacia nella gestione di comportamenti problematici (Sahli Lozano *et al.*, 2024) e la percezione della propria autoefficacia nel lavorare con studenti con specifiche disabilità (Saade *et al.*, 2024; Adelana *et al.*, 2024). In un contributo viene attenzionata la capacità del docente di gestire eventuali discrepanze culturali fra scuola e famiglia (Cruz *et al.*, 2025).

L'analisi delle tre dimensioni dell'efficacia collettiva emerse nella revisione dei contributi degli ultimi cinque anni, efficacia collettiva nelle strategie di istruzione inclusiva, nella collaborazione con colleghi ed esperti e nella gestione dei comportamenti (Sharma *et al.*, 2024), rimanda alle fonti di informazione che plasmano le credenze di efficacia (Goddard, 2004) ovvero l'esperienza di padronanza, l'esperienza vicaria, la persuasione sociale e lo stato affettivo (Bandura, 1997). Tra queste l'esperienza di padronanza risulta essere uno dei fattori più influenti, poiché la fiducia nelle proprie capacità e nelle capacità del proprio gruppo di appartenenza aumenta se si fronteggiano e risolvono compiti: si sottolinea la necessità di una formazione professionale continua concentrata su strategie concrete e di didattica in situazione, per esperire sul campo e misurarsi con l'applicazione dei principi dell'educazione inclusiva (Gal *et al.*, 2025).

Un ulteriore fattore rilevante è la persuasione sociale, legata all'adesione alle norme di gruppo: un insegnante con livelli medi di efficacia personale tende ad incrementare il proprio impegno quando opera all'interno di un corpo docente con elevata efficacia collettiva. Il cambiamento comportamentale osservato riflette l'effetto normativo dell'efficacia collettiva di una scuola sui suoi membri individuali (Wayne K. Hoy, 2002; Goddard *et al.*, 2000). Nonostante la sua rilevanza teorica, la dimensione dell'efficacia collettiva risulta generalmente meno indagata rispetto alla percezione di autoefficacia, anche a causa delle difficoltà riscontrate nello sviluppo di strumenti di misurazione coerenti e condivisi (Sharma *et al.*, 2024; Goddard *et al.*, 2004).

Un numero inferiore di contributi ha analizzato le dimensioni dell'autoefficacia e ha individuato nella collaborazione fra docenti (Fairbrother *et al.*, 2025), nella formazione sulle differenze che caratterizzano gli studenti (Ahlarbi & Iqtadar, 2022; Porta *et al.*, 2022), nella possibilità di essere affiancati da un docente più esperto (Tveitnes & Hvalby, 2024; Devi & Ganguly, 2024; Tseeke, 2021), nella formazione su strategie specifiche di insegnamento, nella dirigenza scolastica aperta all'inclusione (Gal, 2025; Yeboah *et al.*, 2023) e, infine, nell'esperienza specifica pregressa (Herzig Johnson, 2023), i fattori che implementano la percezione della propria autoefficacia.

## 5.2 La relazione che sussiste fra i costrutti di autoefficacia e di efficacia collettiva e la capacità di applicare pratiche inclusive nella scuola

La seconda domanda di ricerca ha indagato la relazione fra la percezione di autoefficacia e di efficacia collettiva e la capacità di applicare pratiche inclusive nella scuola. Dai contributi analizzati emerge che l'efficacia del docente è fondamentale per l'implementazione di un ambiente scolastico culturalmente aperto alle differenze.

Il raffronto tra gli studi oggetto della revisione e la letteratura precedente ha evidenziato che alti livelli di autoefficacia dei docenti rappresentano un predittore significativo della capacità di adottare pratiche inclusive (Subban *et al.*, 2024; Romano *et al.*, 2021; Sharma *et al.*, 2021; Aiello *et al.*, 2017; Sharma *et al.*,

2012). Si rafforza l'idea che gli insegnanti generalmente più fiduciosi nella propria capacità di insegnare comunicano aspettative più elevate e ammettono margini di errore più ampi da parte degli studenti, con strategie di supporto e rinforzo fino a quando rispondono correttamente (Gibson & Dembo, 1984).

La maggior parte degli studi individua nella formazione specifica sulla didattica inclusiva, accompagnata da esperienze pratiche sul campo quali laboratori, affiancamenti formativi e pratiche di mentoring svolte da docenti esperti (Cruz *et al.*, 2025; Duchaine *et al.*, 2024; Tveitnes & Hvalby, 2024; Devi & Ganguly, 2024), il fattore che maggiormente influenza l'autoefficacia percepita. La competenza dichiarata dagli insegnanti nell'utilizzo di differenti strategie di valutazione (Drude *et al.*, 2025; Sahli Lozano *et al.*, 2024) e di strategie didattiche inclusive (Alharbi & Iqtadar, 2024), anche grazie all'affiancamento di mentori durante il percorso di tirocinio formativo (Adelana *et al.*, 2024; Johnson, 2023; Devi & Ganguly, 2024), conferma il quadro teorico che individua nella formazione, nelle esperienze vicarie e nelle esperienze di padronanza (Bandura, 1997) gli elementi chiave dello sviluppo dell'autoefficacia. Molti studi, al contempo, attribuiscono un basso livello di autoefficacia percepita proprio alla mancanza di preparazione specifica (Pov & Kawai, 2024; Alsarawi & Sukonthaman, 2021; Yeboah *et al.*, 2023; Vogiatzi *et al.*, 2022) e auspicano l'implementazione dei percorsi di formazione per insegnanti specificamente dedicati. Si suggerisce inoltre la necessità che le strategie didattiche attente alle differenze vengano insegnate ai docenti in modo pratico, riducendo al minimo la frustrazione e consentendo loro di non percepire l'uso di tali strategie nelle classi della scuola secondaria di secondo grado come una perdita di tempo (Porta *et al.*, 2022).

La gestione dei comportamenti dirompenti, la situazione di dover calmare uno studente rumoroso o disturbante, sono le situazioni in cui i campioni di volta in volta analizzati, nel complesso, mostrano i livelli più bassi di autoefficacia, senza significative distinzioni fra i campioni composti da docenti in formazione (Sahli Lozano *et al.*, 2024; Arias Pastor, 2024; Young, 2024) e quelli composti da docenti in servizio (Cappe *et al.*, 2025; De Oliveira *et al.*, 2024; San Martin *et al.*, 2021). Questi risultati sono coerenti con quanto emerso in studi precedenti che correlano l'autoefficacia con gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione (Avramidis & Norwich, 2002; Neal & Joshua, 2016; Saloviita, 2020), i quali mostrano che gli insegnanti tendono ad avere atteggiamenti più favorevoli verso l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali di lieve entità, mentre risultano più resistenti all'inclusione di studenti con bisogni più gravi o permanenti. In altre parole, la tipologia di bisogni influisce sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione (De Oliveira *et al.* 2024).

Diversi studi, pertanto, ritengono necessario supportare in modo individualizzato gli insegnanti, in particolare nell'approccio a studenti con problemi comportamentali (Schwab *et al.*, 2021) e sottolineano la necessità di potenziare la formazione iniziale al fine di preparare i docenti a individuare le situazioni critiche in classe e a identificare le caratteristiche rilevanti delle interazioni per facilitare l'apprendimento (Grub *et al.*, 2025; Pov & Kaway, 2024). In due studi a campione misto (docenti in servizio e in formazione) che hanno indagato il tema sia con strumenti di tipo esclusivamente quantitativo (Vantieghem *et al.*, 2023) sia mixed methods (Shauli *et al.*, 2023), è stata sottolineata l'importanza dell'esperienza durante il percorso formativo, che può essere acquisita attraverso l'uso di video e l'analisi di trascrizioni oppure mediante l'impiego di incidenti critici per la discussione in classe (Shauli *et al.*, 2023). Una ricerca, infine, registra differenze su base di genere nella percezione dell'autoefficacia nella gestione della classe, che risulta essere più bassa nei docenti di genere femminile (Specht *et al.*, 2024). La letteratura (Shaukat *et al.*, 2019; Specht & Metsala, 2018) attribuisce il dato a differenze culturali.

Le pratiche inclusive, rafforzate dalla collaborazione fra docenti, sono fondamentali per la creazione di ambienti di apprendimento equi e capaci di coinvolgere tutti gli studenti (Drude & Schlebusch, 2025; Fairbrother *et al.*, 2025). Il dato trova conferma in letteratura, che individua la collaborazione tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati come la dimensione che può garantire agli studenti con bisogni educativi speciali un adeguato supporto sia sul piano dei contenuti sia su quello degli atteggiamenti (Aitken *et al.*, 2012). In particolare vengono ritenuti importanti la guida e il supporto di colleghi mentori, con elevate esperienze e formazione, così come la collaborazione con altre figure professionali e con le famiglie degli studenti (Devi & Ganguly, 2024).

Anche il ruolo dei dirigenti scolastici risulta fondamentale nel supportare il lavoro dei docenti: una leadership inclusiva favorisce infatti la creazione di ambienti scolastici nei quali reciprocità e riconoscimento dell'importanza dei rispettivi ruoli consentono agli insegnanti di mettere in pratica in modo efficace le proprie competenze professionali (Cappe *et al.*, 2025; Opoku *et al.*, 2022).

Per quanto concerne la relazione fra il costrutto di efficacia collettiva e il suo ruolo nell'educazione inclusiva, dal confronto con la letteratura emergono pochi studi. I risultati di alcuni studi qualitativi basati su interviste semistrutturate, suggeriscono che l'uso di pratiche inclusive da parte degli insegnanti sia sostenuto da un lavoro di squadra collaborativo, guidato dalla fiducia nell'efficacia dell'azione collettiva (Devi & Ganguly, 2024; Lyons *et al.*, 2016; Datnow, 2012). Poche ricerche su base quantitativa hanno indagato l'efficacia collettiva nelle strategie di istruzione inclusiva, nella collaborazione e nella gestione dei comportamenti, ponendole in correlazione con l'intenzione di insegnare in classi inclusive, gli atteggiamenti e la percezione dell'auto efficacia degli insegnanti (Sharma *et al.*, 2024).

Un elemento trasversale che emerge con particolare rilevanza e che richiede una più esplicita tematizzazione, riguarda le differenze tra contesti nazionali. Gli studi comparativi inclusi nella presente revisione evidenziano infatti che i livelli di autoefficacia degli insegnanti non sono uniformi, ma risultano significativamente influenzati dai quadri normativi, dalle politiche educative e dai modelli di implementazione dell'inclusione adottati nei diversi Paesi. In sistemi educativi caratterizzati da una lunga tradizione di politiche inclusive e da un impianto normativo e organizzativo consolidati, l'Italia *in primis*, ma anche in Paesi dove i contesti separati si stanno gradualmente aprendo a forme di inclusione più ampia, fra gli altri Australia, Canada, Spagna, gli insegnanti tendono a riportare livelli più elevati di autoefficacia, verosimilmente in relazione a una maggiore disponibilità di risorse, a percorsi di formazione strutturati e a una chiara definizione dei ruoli professionali. Al contrario, in contesti in cui l'inclusione è più recente o meno istituzionalizzata (ad esempio Cambogia, Egitto, Filippine, Ghana, Lesotho, Sud Africa), emergono livelli più bassi di autoefficacia, spesso associati a una percezione di inadeguatezza della formazione ricevuta e a un minore supporto organizzativo. Oltre agli aspetti normativi, anche le dimensioni culturali contribuiscono a modulare la percezione di autoefficacia. In particolare, atteggiamenti sociali verso la disabilità, concezioni dell'apprendimento e aspettative nei confronti del ruolo docente influenzano sia la disponibilità degli insegnanti ad adottare pratiche inclusive sia la fiducia nella propria capacità di gestire classi eterogenee. I riferimenti alla letteratura esistente rimandano alla necessità di svolgere ulteriori ricerche che indagano il ruolo dell'auto efficacia e dell'efficacia collettiva nell'educazione inclusiva nei diversi contesti nazionali. In gran parte della letteratura esaminata emerge infatti che il carattere multidimensionale del costrutto di autoefficacia e di efficacia collettiva risente del contesto culturale in cui viene indagato (Pintus *et al.*, 2021) e alcuni studi rilevano il limite di alcuni strumenti quantitativi di misurazione che andrebbero adeguati a popolazioni e contesti differenti (Selenius & Hau, 2023), dato che trova conferma in studi effettuati anche in precedenza (Aiello *et al.* 2016; Sharma *et al.*, 2014). In questo senso, il costrutto di autoefficacia si conferma come profondamente situato, in quanto riflette non solo esperienze individuali di insegnamento, ma anche sistemi di valori e pratiche condivise a livello istituzionale e culturale.

## 6. Discussione

La scoping review ha mirato a individuare gli aspetti rilevanti connessi alla relazione che intercorre fra le dimensioni che compongono il costrutto di autoefficacia e efficacia collettiva degli insegnanti e la capacità di questi di mettere in atto pratiche didattiche inclusive tali da rendere gli ambienti di apprendimento fruibili da tutti.

L'analisi delle revisioni della letteratura recente (Hidayat *et al.*, 2025; Selenius & Hau, 2024; Wray *et al.*, 2022) rimanda alla necessità di svolgere ulteriori ricerche sul ruolo dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva nell'educazione inclusiva nei diversi contesti nazionali. In questo senso, i risultati della presente revisione mettono in evidenza alcune dimensioni ancora poco esplorate. In primo luogo, emerge una prevalenza di studi con un focus tematico circoscritto quali fattori predittivi oppure specifiche categorie diagnostiche (Catalano *et al.*, 2023), in secondo luogo emerge un corpus di studi focalizzati sull'autoefficacia dei singoli: la maggior parte della letteratura, infatti, si concentra sul costrutto di autoefficacia mentre l'efficacia collettiva risulta ancora poco esplorata.

Le dimensioni ritenute alla base del consolidamento dell'autoefficacia sono la dimensione collaborativa tra docenti, che consente lo scambio di conoscenze, risorse e buone pratiche, contribuendo a migliori risultati educativi e a una crescita professionale continua (Drude *et al.*, 2025; Sahli Lozano *et al.*, 2024) e la dimensione delle conoscenze sulle strategie di gestione della classe e, in alcuni contributi, dei comporta-

menti problema. Tali ambiti richiedono sia l'implementazione della formazione generale sulla gestione della classe sia momenti di formazione altamente individualizzati quando si lavora con studenti problematici (Schwab *et al.*, 2021). A questo proposito alcuni contributi suggeriscono che per riuscire a ottenere il pieno coinvolgimento degli studenti, è importante che il training del docente abitui a progettare un ambiente di classe che tenga conto dei punti di forza e dei bisogni dei propri studenti e che aiuti ad instaurare relazioni di qualità, elementi fondamentali per il benessere e il successo scolastico di tutti (Cruz *et al.*, 2025; Vantiegghem *et al.*, 2023; Tomlinson *et al.*, 2013). Per quanto concerne la dimensione dell'autoefficacia nelle strategie didattiche inclusive, da una lettura di tutti i contributi traspare l'importanza di possedere un bagaglio di esperienze che spazia dalle esperienze pregresse nel corso degli anni di servizio alla possibilità di usufruire già di esperienze vicarie all'interno dei percorsi di formazione (video, casi studio, simulazioni), fino alla possibilità di usufruire di figure esperte che fungano da mentori nel corso della formazione: il passaggio concettuale dalle teorie sull'inclusione all'idea di educazione inclusiva nella pratica didattica è uno snodo che richiede professionisti altamente qualificati e competenti, che accettino l'impegno e la responsabilità del processo educativo di tutti gli alunni presenti in classe (Florian, 2012).

Il supporto sociale, organizzativo (leadership scolastica) e di rete professionale svolge un ruolo chiave nel modo in cui gli insegnanti vivono l'adozione della didattica. La mancanza di tale supporto influisce direttamente sul benessere degli insegnanti, in termini di livelli di stress, percezione di autoefficacia e soddisfazione lavorativa (Cappe *et al.*, 2025; Elwakil, 2024; Schwab *et al.*, 2021). Soprattutto in quei paesi che ancora coltivano un'idea di scuola basata sulla segregazione e non sull'inclusione, molti dei futuri insegnanti che hanno partecipato agli studi analizzati ritengono che gli studenti debbano essere pienamente supportati nelle classi ordinarie, quando possibile, riflettendo un approccio didattico comune (Pov & Kawai, 2024; Puliatte *et al.*, 2021). L'idea di inclusione è però strettamente influenzata dalle barriere culturali che ancora resistono in molti Paesi: non tutti i docenti sono pronti a eliminare del tutto i contesti segreganti di apprendimento (Cruz *et al.*, 2025; Yeboah *et al.*, 2023; Opoku *et al.*, 2022). Tale risultato suggerisce la necessità di un cambiamento nel discorso sull'inclusione, orientando i percorsi di formazione verso la presenza legittima di tutti nelle classi scolastiche. Si evidenzia così la necessità di un'analisi più approfondita delle caratteristiche dei programmi dei corsi di formazione: il confronto tra insegnanti in servizio e insegnanti in formazione iniziale ha sottolineato l'importanza dell'esperienza per aumentare la percezione di autoefficacia (Saporno *et al.*, 2025; Shauli, 2023) alternando istruzione formale e applicazione pratica, al fine di facilitare il trasferimento delle conoscenze teoriche acquisite nelle pratiche reali di classe (Dunst *et al.*, 2015).

## 7. Conclusioni, limiti e prospettive future

Pur contribuendo alla comprensione del fenomeno indagato, il presente studio presenta alcune limitazioni.

L'arco temporale considerato è circoscritto agli ultimi cinque anni, con la conseguente esclusione di contributi precedenti potenzialmente rilevanti.

Tra i limiti del presente studio si segnala inoltre la distribuzione non uniforme dei campioni analizzati in relazione agli ordini e gradi scolastici. Una parte consistente dei contributi inclusi nella revisione si concentra infatti su docenti in formazione iniziale o su insegnanti in servizio prevalentemente nella scuola secondaria, mentre risultano meno rappresentati i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Tale asimmetria limita la possibilità di generalizzare i risultati all'intero sistema educativo.

Considerata la specificità delle pratiche didattiche e delle dinamiche inclusive nei diversi ordini di scuola, futuri studi dovrebbero ampliare l'analisi includendo in modo più sistematico docenti in servizio appartenenti a tutti i gradi scolastici, al fine di cogliere eventuali differenze nella percezione di autoefficacia e nelle modalità di implementazione delle pratiche inclusive.

Per quanto riguarda le implicazioni scientifiche e di ricerca, si ritiene utile, se non necessario, implementare gli strumenti di misurazione della percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva: a causa della complessità del costrutto dovuta alla sua multidimensionalità, gli strumenti quantitativi quasi sempre risentono delle differenze culturali in base al Paese in cui viene svolta la ricerca. Andrebbe poi maggiormente estesa la ricerca sull'efficacia collettiva degli ambienti scolastici, per meglio indagare l'influenza esercitata

dalle dimensioni organizzativa e di leadership e le ricadute delle scelte collettive e di management sul piano dell'inclusione scolastica (Johnson, 2023).

Più di uno studio, inoltre, suggerisce il ricorso ad approfondimenti di tipo qualitativo (Alharbi & Iqtadar, 2024; Selenius & Ginner Hau, 2023; Vantieghem *et al.*, 2023; Porta *et al.*, 2022): occorre riflettere, dunque, sui significati dell'applicazione delle scale quantitative nei diversi contesti culturali nell'ottica di adattarli sulla base del Paese oggetto di ricerca, dato che trova conferma anche nella letteratura più ampia di riferimento (Sharma *et al.*, 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Per quanto riguarda le implicazioni educative, come indicano i risultati dell'attuale rassegna della letteratura, è necessario aprire una discussione sulla necessità di intervenire sui programmi di formazione degli insegnanti adeguandosi alle istanze del modello globale di inclusione, in quanto tali programmi si assumono la responsabilità di garantire che i nuovi docenti siano adeguatamente preparati a includere tutti gli studenti nelle classi ordinarie, indipendentemente dalle differenze individuali (Sharma *et al.*, 2012). Occorre riflettere sull'opportunità di implementare azioni e processi che coinvolgano l'intero sistema educativo, dai contenuti della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti alla visione della leadership scolastica, fino alle forme organizzative in grado di favorire dinamiche collaborative e lo scambio di expertise tra le diverse figure professionali operanti nella scuola (Pov & Kawai, 2024; Selenius & Ginner Hau, 2024): si sottolinea la necessità di riconoscere il processo di mentoring come una responsabilità condivisa da tutti i membri della comunità professionale scolastica, e non soltanto come un compito del mentore designato (Tveitnes & Hvalby, 2024).

Tali interventi risultano essenziali per garantire un adeguato riconoscimento e supporto alla professione docente, in particolare nei contesti nazionali in cui, nonostante l'esistenza di politiche orientate ai principi dell'educazione inclusiva per gli studenti con bisogni educativi speciali, permangono norme sociali tali da ostacolare l'implementazione di pratiche didattiche e organizzative realmente inclusive (Drude *et al.*, 2025; Vogiatzi *et al.*, 2022).

In linea con quanto suggerito da diversi autori, sarebbe utile che studi futuri indagassero in modo più approfondito, con un maggiore ricorso a strumenti di tipo qualitativo, i dispositivi formativi rivolti agli insegnanti, per comprendere, anche in contesti inclusivi come quello italiano, quali sono i fattori che favoriscono o ostacolano la costruzione di ambienti scolastici pensati per accogliere tutte le differenze (Sahli Lozano *et al.*, 2024; Specht *et al.*, 2024).

## Bibliografia

Nota: Gli studi inclusi nella sintesi finale della scoping review sono stati contrassegnati con asterisco e sono stati inseriti nella sezione allegati.

- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. R. I. K. A., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 64-87.
- Arksey H., & O'Malley L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework, *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. DOI: 10.1080/1364557032000119616
- Armstrong, R., Hall, B. J., Doyle, J., & Waters, E. (2011). 'Scoping the scope' of a cochrane review. *J Public Health*, 33(1), 147-150.
- 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.
- Bandura, A. (2000). Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior*. 10.1002/9781119206422.ch10.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Calvani, A., De Angelis, M., Marzano, A., & Vegliante, R. (2022). Lo stato della ricerca didattica in Italia: una scoping review. *Giornale italiano della ricerca educativa*, (29), 034-048. <https://doi.org/10.7346/sird-022022-p34>

- Chow W., de Bruin K., & Sharma U. (2024). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 28:13, 3321-3340, DOI: 10.1080/13603116.2023.2244956
- Datnow, A. (2012). Teacher agency in educational reform: Lessons from social networks research. *American journal of education*, 119(1), 193-201.
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731-1744.
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285. <https://doi.org/10.1177/0022487112447112800>
- Forlin, C. I., Chambers, D. J., Loreman, T., Deppeler, J. & Sharma, U. (2013). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice. *Australian Research Alliance for Children and Youth*. <https://studentwellbeinghub.edu.au/media/kihphlz3/inclusiveeducationforstudentswithdisability.pdf>
- Gaudreau N., Frenette E. & Zedda M. (2017). Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe. *DdA – Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4(4), 391-405. Trento: Erickson.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–82.
- Goddard, R., Logerfo, L. & Hoy, W. K. (2004). High School Accountability: The Role of Perceived Collective Efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425. DOI: 10.1177/0895904804265066
- Groom, B. & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5 (1), 20–30.
- Guskey, T. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44–51. <https://doi.org/10.1177/002248718103200310>
- Hidayat, R., Ayub, A., Hamid, H., & Nasir, N. (2025). Validity and reliability of pre-service teachers and teachers' self-efficacy: A scoping review. *Asian Journal of University Education*, 21(1), 262-285.
- Hoy, W. K., Sweetland S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93. DOI:10.1177/0013161X02381004
- Larsen A., & Bradbury O. (2024). Examining Strategies to Support Teacher Self-Efficacy When Working with Diverse Student Groups: A Scoping Literature Review. In Burke J., Cacciattolo, M., & Toe, D. (2024). *Inclusion and Social Justice in Teacher Education*, 80-99. Springer. [https://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-67612-3\\_5](https://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-67612-3_5)
- Lascioli, A. (2011). Scuola dell'infanzia e disabilità. Dalla segregazione all'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4(10), 366-373. Trento: Erickson.
- Lyons, W. E., S. A. Thompson, & Timmons V. (2016). We are Inclusive. We are a Team. Let's Just Do it: Commitment, Collective Efficacy, and Agency in Four Inclusive Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8), 889–907. DOI:10.1080/13603116.2015.1122841
- McLaughlin, M. W. (1989). *The RAND Change Agent Study Ten Years Later: Macro Perspectives and Micro Realities*. CRC, Center for Research on the Context of Secondary Teaching School of Education. Stanford University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342085.pdf>
- Neal, B., & Cuevas, J. (2016). An Examination of educators' Attitudes Toward Inclusion. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 4 (6). 26–37.
- Nketsia, W., Opoku, M. P., Saloviita, T., & Tracey, D. (2020). Teacher educators' and teacher trainees' perspective on teacher training for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 49-65.
- Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (2021). The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study. *Form@re*, 21(1), 188-203.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *The Journal of Educational Research*, 74(6), 375-381. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885334>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

- Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2023) Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-SF). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 375–388. <https://doi.org/10.25656/01:16136>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2): 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchouz, M., Dominguez-Lara, S., & Hayes, A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 15(1), 985-1002. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15156a>
- Sharma U., Sokal L., Wang M., & Loreman T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multinational study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21002316?via%3Dihub>
- Sharma U., Shaukat S., & Furlonger B. (2014). Attitudes and Self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105. doi: 10.1111/1471-3802.12071.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12. 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19 (1), 68-76. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425>
- Specht, J., & Metsala, J. (2018). Predictors of teacher efficacy for inclusive practice in pre-service teachers. *Exceptionality Education International*, 28 (3), 67-82. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7772>
- Subban, P., Woodcock, S., Bradford, B., Romano, A., Sahli Lozano, C., Kullmann, H., & Avramidis, E. (2024). What does the village need to raise a child with additional needs? Thoughts on creating a framework to support collective inclusion. *Teachers and Teaching*, 30(5), 668-683.
- Tomlinson C. A., & Moon T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria: ASCD.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. doi: 10.1016/s0742-051x(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Woodcock, S., Tournacki N., & Ehrich J. (2025). Teacher self-efficacy: Validating a new measurement scale to capture the elusive construct, *British Educational Research Journal*, 1-27. DOI: 10.1002/berj.4163
- Woodcock, S., & Woolfson L. M. (2019). Are Leaders Leading the way with Inclusion? Teachers' Perceptions of Systemic Support and Barriers Towards Inclusion, *International Journal of Educational Research* 93, 232–242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*. 117, 103800. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22001743>
- Wu, P. L., Tseng, Y. C., Chen, L. C., Tseng, S. M., & Pai, H. C. (2022). Development and validation of clinical nursing teacher self-efficacy scale and investigation of self-efficacy among clinical nursing teachers. *Asian Nursing Research*. 16. 10.1016/j.anr.2022.05.001.
- Young, K., McNamara P. M., & Coughlan B. (2017). Authentic Inclusion-Utopian Thinking? Irish Post-Primary Teachers. Perspectives of Inclusive Education, *Teaching and Teacher Education*, 68: 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.017>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhang, D., Wang, Q., Stegall, J., Losinki, M., & Katsiyannis, A. (2018). The construction and initial validation of the student teachers' efficacy scale for teaching students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(1), 39–52. <https://doi.org/10.1177/0741932516686059>

## Allegati

## Allegato 1

Paese	N. articoli	Autori
Australia	3	Devi, A. & Ganguly, R., 2022; Porta, T. <i>et al.</i> , 2022; Sahli Lozano, C. <i>et al.</i> , 2021;
Belgio	1	Vantieghem, W. <i>et al.</i> , 2023;
Cambogia	1	Pov, S. & Kawai, N., 2024;
Canada	6	Fairbrother, M., <i>et al.</i> , 2025; Saade, S. <i>et al.</i> , 2024; Sharma, U. <i>et al.</i> , 2024; Specht, J. <i>et al.</i> , 2024; Massé, L. <i>et al.</i> , 2022; Miesera, S. <i>et al.</i> , 2021;
Cile	1	San Martin, C. <i>et al.</i> , 2021;
Egitto	1	Elwakil, F., 2024;
Filippine	1	Saporno, R. N., 2025;
Francia	1	Cappe, É. <i>et al.</i> , 2025;
Germania	4	Grub, A. <i>et al.</i> , 2025; Specht, J. <i>et al.</i> , 2024; Miesera, S. <i>et al.</i> , 2021; Schwab, S. <i>et al.</i> , 2021;
Ghana	2	Opoku M.P. <i>et al.</i> , 2022; Opoku, M. P. <i>et al.</i> , 2021;
Giappone	1	Young, D., 2024;
Grecia	3	Sharma, U. <i>et al.</i> , 2024; Vogiatzi, CA. <i>et al.</i> , 2022; Kazanopoulos, S. <i>et al.</i> , 2022;
Israele	2	Gal C. <i>et al.</i> , 2025; Shauli, S. <i>et al.</i> , 2023;
Italia	3	Sahli Lozano <i>et al.</i> , 2025; Sharma, U. <i>et al.</i> , 2024; Pintus, A. <i>et al.</i> , 2021;
Lesotho	1	Tseeke M., 2021;
Nigeria	1	Adelana, O.P. <i>et al.</i> , 2024;
Norvegia	1	Tveitnes, M. S. & Hvalby, M., 2024
Olanda	1	Marjolein, Z. <i>et al.</i> , 2025
Portogallo	1	De Oliveira, R. B. <i>et al.</i> , 2024
Spagna	2	Arias-Pastor, M. <i>et al.</i> , 2024; Arias-Pastor, M. <i>et al.</i> , 2023.
Stati Uniti	6	Cruz, R. A., 2025; Alharbi, H., 2024; Saade, S. <i>et al.</i> , 2024; Johnson, S. H., 2023; Alsarawi, A. & Sukonthaman, R., 2021; Puliatte, A. <i>et al.</i> , 2021;
Sud Africa	2	Drude, N. C. & Schlebusch, L., 2025; Yeboah, A. <i>et al.</i> , 2023;
Svezia	1	Selenius, H., & Ginner Hau, H., 2023
Svizzera	3	Sahli Lozano, C. <i>et al.</i> , 2025; Sharma, U. <i>et al.</i> , 2024; Sahli Lozano, C. <i>et al.</i> , 2021.

Tabella 1. Paesi interessati dagli studi

## Allegato 2

Natura dello studio	Strumenti	Autori/anno
Mixed methods	Questionario con domande a risposta chiusa; indagine con domande aperte; interventi scritti a cadenza settimanale; analisi di lezioni registrate; analisi dei piani di lezione.	Cruz, R. A. <i>et al.</i> (2025)
Mixed methods	Intervista; valutazione di affermazioni con scala likert.	Fairbrother, M. <i>et al.</i> (2025)
Mixed methods	Intervista semistrutturata: quesiti a risposta chiusa e domande aperte.	Gal C. <i>et al.</i> (2025)
Mixed methods	Dati quantitativi sui movimenti oculari mediante tecniche di eye-tracking; dati verbali qualitativi tramite il metodo del cued retrospective think-aloud (RTA) (pensiero ad alta voce retrospettivo guidato).	Grub, A. <i>et al.</i> (2025)
Qualitativo	Intervista semistrutturata.	Saporno, R. N. (2025)
Qualitativo	Intervista semistrutturata; osservazione in classe.	Alharbi, H. & Iqtadar, S. (2024)
Qualitativo	Intervista.	Yeboah, A. <i>et al.</i> (2023)
Mixed methods	Questionario a risposta chiusa e domande aperte.	Shauli, S. <i>et al.</i> (2023)
Qualitativo	Focus Group.	Tveitnes, M. S. & Hvalby, M. (2024)
Qualitativo	Intervista; osservazione in classe; osservazione dinamiche collaborative.	Herzig Johnson S. (2023)
Qualitativo	Intervista.	Devi & Ganguly (2024)
Qualitativo	Intervista.	Porta, T. <i>et al.</i> (2022)
Mixed methods	Questionario TEIP; intervista.	Opoku M.P. <i>et al.</i> (2022)
Qualitativo	Intervista; osservazione in classe.	Tseeke M. (2021)

Tab. 2 Gli studi qualitativi e mixed methods

## Allegato 3

Strumento	Autori dei contributi	Dimensioni professionali indagate
Teachers' Self-Efficacy Scale (TSES) - Tschannen-Moran, <i>et al.</i> (1998)	Elwakil (2024); Massé <i>et al.</i> (2022); Pintus <i>et al.</i> (2021);	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coinvolgimento degli studenti;</li> <li>2. Gestione della classe;</li> <li>3. Strategie di insegnamento               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. strategie didattiche inclusive, centrate sullo studente;</li> <li>b. strategie didattiche tradizionali, centrate sull'insegnante.</li> </ol> </li> </ol>
Teachers' Self-Efficacy Scale (TSES) - Short Form - adattata da Tschannen-Moran, <i>et al.</i> (2001)	Zee <i>et al.</i> (2025); Arias-Pastor <i>et al.</i> (2024); Arias-Pastor <i>et al.</i> (2023).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. efficacia percepita nell'ottimizzare il proprio insegnamento;</li> <li>2. efficacia percepita nella gestione della classe;</li> <li>3. efficacia nel coinvolgere gli studenti nell'apprendimento.</li> </ol>
Teachers' Efficacy in Inclusive Practices (TEIP) - Sharma <i>et al.</i> (2012)	Drude & Schlebusch (2025); De Oliveira <i>et al.</i> (2024); Pov & Kawai (2024); Specht <i>et al.</i> (2024); Kazanopoulos <i>et al.</i> (2022); Opoku <i>et al.</i> (2022); Vogiatzi <i>et al.</i> (2022); Alsarawi & Sukonthaman (2021); Miesera <i>et al.</i> (2021); Opoku <i>et al.</i> (2021); Sahli Lozano <i>et al.</i> (2021); Schwab <i>et al.</i> (2021); San Martin <i>et al.</i> (2021).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Auto efficacia nelle strategie di istruzione inclusiva;</li> <li>2. Auto efficacia nella collaborazione;</li> <li>3. Auto efficacia nella gestione dei comportamenti.</li> </ol>
Teachers' Self Efficacy in Inclusive Practices - Collective (TEIP - C)	Sharma <i>et al.</i> (2024).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Efficacia Collettiva nelle strategie di istruzione inclusiva;</li> <li>2. Efficacia Collettiva nella collaborazione;</li> <li>3. Efficacia Collettiva nella gestione dei comportamenti.</li> </ol>
Teachers' Self Efficacy in Inclusive Practices (TEIP)- Short Form - a cura di Sahli Lozano <i>et al.</i> (2023)	Sahli Lozano <i>et al.</i> (2024).	<p>Auto efficacia nelle strategie di istruzione inclusiva;</p> <p>Auto efficacia nella collaborazione</p> <p>Auto efficacia nella gestione dei comportamenti problematici.</p>
Student Teachers' Efficacy Scale for Teaching Students with Disabilities - (Zhang <i>et al.</i> , 2018) - Modificato -	Duchaine (2024).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Strategie di istruzione basate sul comportamento per alunni/e che presentano difficoltà sociali e comportamentali;</li> <li>2. Identificazione e valutazione di alunni/e che presentano difficoltà sociali e comportamentali;</li> <li>3. Dimensioni etiche.</li> </ol>
Intervista strutturata composta da 164 items dei quali 38 analizzano PSE (perceived self efficacy), NS (norme soggettive) e BKATs (conoscenze di base sulle tecnologie assistive), valutati su scala Likert.	Adelana <i>et al.</i> (2024).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abilità a lavorare con studenti con Bisogni Educativi Speciali.</li> </ol>
Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale - CRTSE - (valutazione da 0 a 100)	Cruz <i>et al.</i> (2025).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso di svariate metodologie d'insegnamento;</li> <li>2. sviluppo della relazione personale con gli studenti;</li> <li>3. gestione di discrepanze culturali fra famiglia e scuola;</li> <li>4. progettare lezioni con un'attenzione mirata a specifici ambiti culturali.</li> </ol>
Teachers' Self-Efficacy-TSE composta da 42 item - Vantieghem <i>et al.</i> (2023)	Vantieghem, W. <i>et al.</i> (2023).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. gli insegnanti si sentono in grado di riconoscere la diversità degli studenti;</li> <li>2. gli insegnanti si sentono in grado di progettare un ambiente di classe che tenga conto dei bisogni dei loro studenti;</li> <li>3. gli insegnanti si sentono in grado di creare positive interazioni fra studenti.</li> </ol>

Self-efficacy questionnaire - Ezioni-Hoffenbartal (2014)	Shauli, S. <i>et al.</i> (2023).	Otto items che indagano la percezione della capacità di far fronte alle difficoltà da parte degli insegnanti.
Autism self-efficacy scale for teachers (ASSET) - Ruble <i>et al.</i> (2013)	Saade, S. <i>et al.</i> (2024).	Trenta items inerenti la percezione della capacità di insegnare a studenti con ASD.
Generalized Self Efficacy scale - Walliser, <i>et al.</i> (1993).	Cappe, É. <i>et al.</i> (2025).	Dieci items inerenti la convinzione di riuscire a gestire efficacemente situazioni difficili o stressanti nella vita quotidiana. Ad esempio: 'Sono sempre in grado di risolvere problemi difficili se mi impegno a sufficienza'.

Tab. 3 Le dimensioni dell'autoefficacia indagate dalle scale quantitative

### Bibliografia articoli inclusi nella scoping review

- \*Adelana, O. P., Ayanwale, M. A., Adeoba, M. I., Oyeniran, D. O., Matsie, N., & Olugbade, D. (2024). Machine learning algorithm for predicting pre-service teachers' readiness to use brain-computer interfaces in inclusive classrooms. In *2024 IEEE 5th International Conference on Electro-Computing Technologies for Humanity (NIGERCON)*, pp. 1-10.
- \*Alharbi, H., & Iqtadar, S. (2024). 'I never feel like I am prepared enough': Teachers' self-efficacy, challenges and experiences teaching students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24, 758–770. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12666>
- \*Alsarawi, A., & Sukonthaman, R. (2021). Preservice teachers' attitudes, knowledge, and self-efficacy of inclusive teaching practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 705-721.
- \*Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., González-Bernal, J. J., & González-Santos, J. (2024). Analysis of teacher self-efficacy and its impact on sustainable well-being at work. *Behavioral Sciences*, 14(7), 563.
- \*Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., & González-Bernal, J. J. (2023). Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all. *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1242623). Frontiers Media SA. doi: 10.3389/feduc.2023.1242623
- \*Cappe, É., Despax, J., Ridremont, D., & Boujut, E. (2025). Are Stress and Burnout Specific to French Teachers of Autistic Students? A Comparative Study With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Conduct Disorder. *Psychology in the Schools*, 62(5), 1397-1409.
- \*Cruz, R. A., Firestone, A. R., Love, M., & Stone, E. (2025). "Inclusion Is Great in Theory": A Mixed-Methods Investigation of Shifts in Preservice Teachers' Attitudes and Self-Efficacy. *American Journal of Education*, 131(4).
- \*de Oliveira, R. B., Bidarra, G., Rebelo, P. V., & Alferes, V. (2024). Attitudes and perceptions of teacher self-efficacy and collaborative practices in the context of inclusive education for students with special educational needs in Portuguese schools. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), 659-674.
- \*Devi, A., & Ganguly, R. (2024). Pre-service teachers' and recent teacher graduates' perceptions of self-efficacy in teaching students with Autism Spectrum Disorder—an exploratory case study. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2218-2234.
- \*Drude, N. C., & Schlebusch, L. (2025). Preparing for the inclusive classroom: The self-efficacy of teachers towards implementing inclusive educational practices in South Africa. *Journal of Global Education and Research*, 9(1), 37-54. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.9.1.1410>
- \*Duchaine, M. P., Gaudreau, N., & Frenette, É. (2024). Perceived impact of a teacher development MOOC on self-determined IEP implementation. *Open Praxis*, 16(4), 610-626.
- \*Elwakil, F.R. (2024). The effect of social support on attitudes towards inclusive education and self-efficacy among pre-service special education teachers in Egypt. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24, 612–626. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12658>
- \*Fairbrother, M., Specht, J., Delorey, J., Whitley, J., Ismailos, L., & Villella, M. (2025). Integrating Practice and Theory in Teacher Education: Enhancing Pre-Service Self-Efficacy for Inclusive Education. *Education Sciences*, 15(4), 497.
- \*Gal, C., Ryder, C. H., Amsalem, S. R., & On, O. (2025). Shaping Inclusive Classrooms: Key Factors Influencing Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs. *Education Sciences*, 15(5), 541.
- \*Grub, A. S., Selisko, T. J., Lewalter, D., & Biermann, A. (2025, July). A quasi-experimental eye-tracking study investigating the relationship between professional vision and the dispositions for inclusive teaching. In *Frontiers in Education*, 10. doi: 10.3389/feduc.2025.1635351.

- \*Herzig Johnson, S. (2023). The role of teacher self-efficacy in the implementation of inclusive practices. *Journal of School Leadership*, 33(5), 516-534.
- \*Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022). The self-efficacy of special and general education teachers in implementing inclusive education in Greek secondary education. *Education Sciences*, 12(6), 383.
- \*Massé, L., Nadeau, M. F., Gaudreau, N., Nadeau, S., Gauthier, C., & Lessard, A. (2022, March). Pre-service teachers' attitudes toward students with behavioral difficulties: Associations with individual and education program characteristics. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 846223). Frontiers Media SA.
- \*Miesera, S., Sokal, L., & Kimmelman, N. (2021). A cross-national study of the effects of education on pre-service teachers' attitudes, intentions, concerns, and self-efficacy regarding inclusive education. *Exceptionality Education International*, 31(1), 77-96.
- \*Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & Rayner, C. S. (2021). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 673-691.
- \*Opoku, M. P., Nkentsia, W., & Mohamed, A. H. (2022, September). The self-efficacy of private school teachers toward the implementation of inclusive education in Ghana: A mixed-methods study. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 985123). Frontiers Media SA.
- \*Pintus A., Bertolini C., Scipione L., & Antonietti M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*. - ahead-of-print (2021), pp. 123-143. Doi:10.1108/IJEM-08-2019-0279.
- \*Porta, T., Todd, N., & Gaunt, L. (2022). 'I do not think I actually do it well': a discourse analysis of Australian senior secondary teachers' self efficacy and attitudes towards implementation of differentiated instruction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 297-305.
- \*Pov, S., & Kawai, N. (2024). Pre-service teachers' preparation for inclusive practices in Cambodia: Experience, self-efficacy and concerns about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25, 118–131. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12715>
- \*Puliatte, A., Martin, M., & Bostedor, E. (2021). Examining Preservice Teacher Attitudes and Efficacy about Inclusive Education. *State Journal*, 30(1).
- \*Saade, S., Bean, Y. F., Gillespie-Lynch, K., Poirier, N., & Harrison, A. J. (2024). Can participation in an online ASD training enhance attitudes toward inclusion, teaching self-efficacy and ASD knowledge among preservice educators in diverse cultural contexts? *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 161-176.
- \*Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Setz, F., Romano, A., & Petruccioli, R. (2024). A look across the borders: Swiss vs. Italian future special education teachers' perspectives on inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25, 419–433. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12734>
- \*Sahli Lozano, C., Sharma, U., & Wüthrich, S. (2021). A comparison of Australian and Swiss secondary school teachers' attitudes, concerns, self-efficacy, and intentions to teach in inclusive classrooms: does the context matter? *International Journal of Inclusive Education*, 28(7), 1205–1223. <https://doi.org/10.1080/13603116-2021.1988158>
- \*San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 2300.
- \*Saporno, R. N. (2025). Students' biases and accommodation in inclusive education: Understanding barriers and promoting equity in the classroom. *Environment and Social Psychology*, 10(3), 3196.
- \*Schwab, S., Kulmhofer-Bommer, A., Hoffmann, L., & Goldan, J. (2021). Maths, German, and English teachers' student specific self-efficacy—is it a matter of students' characteristics?. *Educational Psychology*, 41(10), 1224–1240.
- \*Selenius, H., & Ginner Hau, H. (2024). A scoping review on the psychometric properties of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 792–802. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2185811>
- \*Sharma, U., Loreman, T., May, F., Romano, A., Sahli Lozano, C., Avramidis, E., Kullmann, H. (2024). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 167–184. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075>
- \*Shauli, S., Heiman, T., & Olenik Shemesh, D. (2023). Decision making modes regarding the inclusive dilemmas of students with educational challenges in mainstream classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(3), 199-212.
- \*Specht, J., Miesera, S., Metsala J. & McGhie-Richmond, D. (2024). Predictors of Self-Efficacy for Inclusive Education: A Comparison of Canada and Germany. *Exceptionality Education International Special Issue*, 34(1), 42-54. <https://doi.org/10.5206/ei.v34i1.16920>

- \*Tseeke, M. (2021). Teachers' perceived self-efficacy in responding to the needs of learners with visual impairment in Lesotho. *South African Journal of Education*, 41(si2), S1-S12.
- \*Tveitnes, M. S., & Hvalby, M. (2024). Mentoring novice teachers in a Norwegian context of inclusive education. *Teachers and Teaching*, 30(1), 71-84.
- \*Vantieghem, W., Roose, I., Goosen, K., Schelfhout, W., & Van Avermaet, P. (2023). Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLOS ONE*, 18(11), e0291033.
- \*Vogiatzi, C. A., Charitaki, G., Kourkoutas, E., & Forlin, C. (2022). The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Further evidence for construct validity in Greek-speaking teachers. *Prospects*, 52(3), 387-403.
- \*Yeboah, A., Aloka, P. J., & Charamba, E. (2023). Teachers' personal barriers hindering implementation of inclusive education in one mainstream school in South Africa. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(3), 109-123.
- \*Young, D. (2024). Investigating English language teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *Environment and Social Psychology*, 9(8), 2761.
- \*Zee, M., Klassen, R. M., & Hanna, F. (2025). Navigating urban classrooms: The role of diversity-related stress and intentions to leave in preservice teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 160, 105018.