

The role of self-efficacy on teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities: a comparison between general and support teachers

Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno

Sara Germani

Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Sapienza Università di Roma
sara.germani@uniroma1.it, <https://orcid.org/0000-0001-7110-8412>

Clara Leone

Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Sapienza Università di Roma
leone.1912999@studenti.uniroma1.it, <https://orcid.org/0000-0001-5475-6493>

ABSTRACT

In educational contexts, teachers' attitudes towards inclusion are considered crucial elements for the implementation of effective inclusive practices. Teachers' self-efficacy is considered one of the most relevant factors underlying their intention to implement different teaching strategies for including all students, in particular students with disabilities and special educational needs. Although the literature indicates that teachers have positive attitudes towards inclusion, studies focusing on such attitudes show inconsistent findings on the role and correlation between the different factors that determine them. The aim of this study is to investigate teachers' attitude by taking into account, as determining factors, teachers' role (curricular or support teacher) and self-efficacy, with further analysis on the relationship between the two factors. Results show significant differences on the role of these two factors in determining teachers' attitudes.

Nei contesti educativi, gli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione sono considerati elementi cruciali per l'implementazione di effettive pratiche inclusive. Il senso di autoefficacia degli insegnanti è ritenuto uno dei fattori più rilevanti alla base delle loro intenzioni di attuare diverse strategie didattiche per l'inclusione di tutti gli studenti, in particolare degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali. Sebbene la letteratura indichi che gli insegnanti hanno atteggiamenti positivi verso l'inclusione, gli studi incentrati su tali atteggiamenti mostrano risultati incoerenti rispetto al ruolo e alla correlazione tra i diversi fattori che li determinano. Lo scopo del presente studio è quello di indagare gli atteggiamenti degli insegnanti prendendo in consi-

* Sono attribuiti a Sara Germani i *paragrafi 1, 3.2, 3.3, 4 e 5* e a Clara Leone i *paragrafi 2, 3 e 3.1*. Il *paragrafo 6* è frutto del lavoro comune delle due autrici

derazione, come fattori determinanti, il ruolo ricoperto (insegnante curricolare o di sostegno) e l'autoefficacia, con un'ulteriore analisi sulla relazione che lega i due fattori. I risultati mostrano differenze significative rispetto al ruolo che hanno questi due fattori nel determinare gli atteggiamenti dei docenti.

KEYWORDS

Teachers' attitudes, Teachers' self-efficacy, Inclusive education, Support teachers, General teachers

Atteggiamenti degli insegnanti, Autoefficacia degli insegnanti, Educazione Inclusiva, Insegnanti di sostegno, Insegnanti curricolari

1. Introduzione

La rilevazione della qualità e degli esiti dei processi inclusivi all'interno dei contesti educativi è una questione aperta e in continua evoluzione. Nonostante siano passati più di venticinque anni dalla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), la ricerca sull' "educazione inclusiva" continua a ricevere sempre maggiore attenzione (Graham et al., 2020), soprattutto nello scenario post pandemico; scenario in cui l'istruzione di *qualità, equa ed inclusiva* continua a subire gli effetti negativi della pandemia sulla realizzazione di ambienti di apprendimento inclusivi ed efficaci per tutti (United Nations, 2021). In Italia, le criticità vissute dai sistemi educativi durante il periodo della pandemia hanno impattato in modo peculiare sugli alunni con disabilità:

«le difficoltà di carattere tecnico e organizzativo, unite alla carenza di strumenti e di supporto adeguati e alle difficoltà d'interazione, hanno reso quindi la partecipazione alla DAD più difficile per i ragazzi con disabilità, soprattutto in presenza di gravi patologie, o se appartenenti a contesti con un elevato disagio socio-economico. Tali complessità hanno ostacolato o interrotto del tutto il percorso didattico intrapreso da molti docenti, impedendo il conseguimento di uno degli obiettivi che una scuola inclusiva si pone ancor prima dell'apprendimento: quello della socializzazione» (ISTAT, 2020, p. 2).

La perdita delle routine scolastiche, del supporto giornaliero e la mancanza di socializzazione hanno contribuito all'emergere di «esigenze diverse rispetto alla situazione antecedente alla chiusura delle scuole» (Zanfroni et al., 2021, p. 37), richiedendo maggiore impegno, sia ai docenti che alle istituzioni scolastiche, sul piano didattico, progettuale e organizzativo «che inevitabilmente ha conosciuto, con la ripresa, in presenza, delle attività scolastiche ulteriori livelli di complessità» (Zanfroni et al., 2021, p. 38). In questo scenario assume sempre più importanza la figura del docente come risorsa chiave per un sistema di istruzione e formazione inclusivo. Nel panorama internazionale, le recenti politiche e pratiche educative hanno posto le basi su cui delineare la nuova figura dell'insegnante nel prossimo futuro, sottolineano la necessità di una formazione mirata alla promozione e allo sviluppo delle competenze necessarie per l'attuazione di pratiche inclusive (European Agency, 2021; European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; European Council, 2020), nonché di atteggiamenti positivi verso le diversità degli alunni e

delle alunne (UNESCO, 2020). Nel recente report di monitoraggio, *Inclusion and education: All means all*, l'UNESCO (2020) ha riservato ampio spazio agli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione, sottolineando che un "insegnamento inclusivo" richiede di riconoscere e accettare le esperienze e le capacità di ogni studente e di essere aperti alle loro diversità. Dal report emerge che gli insegnanti mostrano atteggiamenti positivi anche se ancora contornati da un forte scetticismo nei confronti delle pratiche inclusive, dovuto dal fatto che gli insegnanti «non hanno accesso a una formazione completa sull'inclusione» (UNESCO, 2020, p. 141). Dato che mette in luce il ruolo determinante della formazione specifica sui temi dell'inclusione e della disabilità per la promozione degli atteggiamenti positivi dei docenti e per una più efficace didattica inclusiva (Sharma, 2012).

Secondo la Teoria del Comportamento Pianificato (Ajzen, 1991), l'*atteggiamento* è ritenuto una delle componenti essenziali nell'attuazione di un determinato comportamento e può essere definito come una tendenza a rispondere in modo favorevole o sfavorevole a un oggetto, a una persona, a un'istituzione o a un evento (Ajzen, 2005). Tali risposte possono comprendere: risposte cognitive, riferite alle credenze; risposte affettive, riferite alle opinioni e ai pregiudizi; risposte comportamentali, riferite alle intenzioni. Gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione si riferiscono principalmente alle convinzioni e ai sentimenti riguardanti gli alunni e le alunne con disabilità e bisogni educativi speciali (Avramidis & Norwich, 2002). Sulla base di ciò, la letteratura scientifica dimostra, già da tempo, che gli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione rappresentano una variabile fondamentale per il successo dei processi inclusivi (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin et al., 2011; Janes et al., 2010; Loreman et al., 2007). Negli ultimi anni, la ricerca in campo psicologico-educativo, sia nel contesto nazionale che internazionale (es.: Aiello et al., 2018; Aiello et al., 2019; Aramidis & Toulia, 2020; Fiorucci, 2019; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Murdaca et al., 2018; Sharma et al., 2018; Savolainen et al., 2022; Van Mieghem et al., 2020; Vergani & Kielblock, 2021), sta ponendo particolare attenzione sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità e con bisogni speciali, evidenziando come gli atteggiamenti negativi dei docenti rappresentino la principale barriera all'educazione inclusiva e analizzando i diversi fattori alla base di tali atteggiamenti. Da recenti studi e metanalisi (Fiorucci, 2019; van Steen & Wilson, 2020; Yada et al., 2022), le variabili che incidono in misura maggiore sugli atteggiamenti dei docenti sembrano essere: «la gravità e la tipologia della disabilità» degli alunni, con «una maggiore complessità del deficit» (Fiorucci, 2014, pp. 56–57) che corrisponde a maggiore ritrosia e inadeguatezza da parte dei docenti; il genere degli insegnanti, con le insegnanti che riportano atteggiamenti più positivi rispetto ai colleghi maschi; il grado scolastico, con «gli insegnanti di scuola primaria che tendono ad avere atteggiamenti più positivi» rispetto agli insegnanti di scuola secondaria (Fiorucci, 2014, pp. 57); gli anni di servizio, con gli insegnanti con più esperienza didattica che sono più propensi all'implementazione di pratiche inclusive. L'esperienza didattica, come fattore alla base degli atteggiamenti dei docenti mostra però alcuni elementi contrastanti, con i risultati di alcuni studi che evidenziano atteggiamenti più positivi nei docenti in formazione rispetto a docenti con esperienza ventennale (es.: Hecht et al., 2017); il senso di autoefficacia dei docenti, con una forte correlazione tra un più elevato livello di autoefficacia percepita e la predisposizione alla messa in atto di pratiche inclusive; in relazione all'autoefficacia, la formazione dei docenti su tematiche inerenti all'inclusione scolastica è una variabile che può avere un impatto positivo sui loro atteggiamenti, grazie all'influenza positiva sul senso di efficacia didattica degli insegnanti. Inoltre, gli at-

teggiamenti verso l'inclusione sembrano essere correlati anche al ruolo ricoperto dagli insegnanti: sia gli *special teachers*, nei contesti educativi internazionali, sia gli insegnanti di sostegno italiani risultano più positivi e più orientati a promuovere l'inclusione rispetto ai colleghi curricolari (Fiorucci, 2014, 2019; Hernandez et al., 2016; Saloviita, 2020; Segall & Campbell, 2012). Tra i docenti italiani, questa differenza di percezione negli atteggiamenti sembra essere correlata a una più efficace rappresentazione che i docenti di sostegno maturano riguardo al proprio ruolo nei confronti degli alunni con disabilità e dell'inclusione, rispetto agli insegnanti curricolari. Rappresentazione che deriva dall'idea, errata ma ancora perseguita, che l'inclusione sia un tema a "se stante" (Bocci et al., 2021), in cui il rischio è che l'acquisizione di competenze inclusive possa non essere percepita da tutti gli insegnanti come un fattore cruciale, a prescindere dal ruolo ricoperto; una visione «che fa fatica a superare la rappresentazione statica di funzioni didattiche diversificate: quelle pensate per la classe mainstream e quelle dedicate agli altri alunni (disabili, stranieri, poveri, etc.)» (Bocci et al., 2021, p. 14). Tuttavia, il ruolo ricoperto dagli insegnanti come fattore determinante di atteggiamenti più, o meno, positivi non mostra ancora una chiara evidenza. In linea generale, sebbene la letteratura indichi che gli insegnanti hanno atteggiamenti positivi verso l'inclusione, sottolineandone l'importanza per l'implementazione di effettive pratiche inclusive (Aramidis & Toulia, 2020), gli studi incentrati su tali atteggiamenti mostrano risultati incoerenti e contraddittori rispetto al ruolo e alla correlazione tra i diversi fattori alla base delle intenzioni, delle opinioni e dei sentimenti degli insegnanti riguardanti gli alunni e le alunne con disabilità e bisogni educativi speciali (Aiello et al., 2017; Avramidis et al., 2000; Savolainen et al., 2022; van Steen & Wilson, 2020; Yada et al., 2022).

Partendo da queste premesse, lo scopo del presente studio è quello di esplorare ed evidenziare le differenze, tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, sia negli atteggiamenti verso l'inclusione sia nei livelli di autoefficacia percepita; e di verificare se, in entrambi i gruppi di insegnanti, a maggiori livelli di autoefficacia percepita corrispondano effettivamente anche atteggiamenti più positivi.

2. La *Teacher Self-Efficacy* nelle pratiche inclusive

La *self-efficacy*, ovvero senso di autoefficacia, è definita come la «credenza circa le proprie capacità di eseguire un compito o, più specificamente, di adottare con successo un determinato comportamento» (Bandura, 1977, p. 79); si riferisce dunque alla convinzione delle «proprie capacità di organizzare e realizzare [azioni necessarie] a gestire adeguatamente le situazioni che [si incontrano] in modo da raggiungere i risultati prefissati» (Bandura, 1995). In generale, la *Teacher efficacy* [senso di autoefficacia degli insegnanti] (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) si riferisce alla convinzione dell'insegnante sulle proprie capacità nel saper realizzare con successo uno specifico compito di apprendimento in un particolare contesto. Il costrutto di autoefficacia degli insegnanti è legato a molti risultati educativi, come la persistenza, l'entusiasmo, l'impegno e il comportamento didattico del docente; mostrando, inoltre, un valore predittivo sui risultati e sulla motivazione degli studenti negli apprendimenti, nonché sul loro senso di autoefficacia (Biasi et al., 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Nell'ambito dei processi inclusivi, il senso di "autoefficacia degli insegnanti

nelle pratiche inclusive” è considerato come un costrutto specifico (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*; Park et al., 2016; Sharma et al., 2012) e si riferisce alla percezione che hanno i docenti delle proprie capacità di mettere in atto una didattica inclusiva in grado di coinvolgere tutti gli studenti, della propria propensione alla collaborazione, sia con i genitori sia con le altre figure professionali coinvolte nei processi inclusivi, e alla percezione che i docenti hanno rispetto alla propria capacità di gestire i comportamenti degli studenti in classe. Nel campo della ricerca sugli atteggiamenti dei docenti nei confronti dell’inclusione, molti studi (es.: Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2017; Hecht et al., 2017; Savolainen et al., 2022; Sharma & Sokal, 2016; Sharma et al., 2012; Sharma et al., 2018; Yada & Savolainen, 2017, 2019; Yada et al., 2022) si sono soffermati sull’importanza che ha l’autoefficacia degli insegnanti sulla disponibilità ad attuare diverse strategie didattiche per l’inclusione di tutti gli studenti, con particolare riferimento agli studenti con disabilità, dimostrando la correlazione positiva tra il senso di autoefficacia e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l’inclusione.

3. Metodologia

Il disegno della ricerca si basa su uno studio esplorativo, che ha coinvolto un campione di convenienza di 437 insegnanti, di cui 254 curricolari (il 58%) e 183 di sostegno. Il campione è composto per la maggior parte da insegnanti di genere femminile (94% del campione) ed è distribuito nelle diverse regioni italiane, riportate in aree geografiche: 40.73% Nord (Liguria, Piemonte, Valle D’Aosta, Lombardia, Emilia-Romagna, Trentino Alto-Adige, Veneto e Friuli Venezia Giulia); 22.20% Centro (Lazio, Marche, Toscana e Umbria); 37% Sud-Isole (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna). Il campione, inoltre, si distribuisce nei diversi gradi scolastici di insegnamento: 20.1% Nido e Infanzia (comprende insieme la fascia 0-6); 33.6% scuola primaria; 25.4% Secondaria Primo grado; 20.8% Secondaria Secondo grado.

Per lo studio è stato somministrato un questionario agli insegnanti, composto da due scale di misura (cfr. § 3.2), relative al livello di efficacia dei docenti nei contesti scolastici inclusivi e alle opinioni, agli atteggiamenti e alle preoccupazioni rispetto all’educazione inclusiva. Il questionario è stato diffuso online attraverso Google Moduli, tra febbraio e marzo 2022, utilizzando i social networks come mezzo di diffusione; nello specifico è stato condiviso in diversi gruppi professionali di insegnanti su *Facebook*. Le analisi statistiche sono state implementate attraverso l’utilizzo del software *Jamovi 2.0* (The Jamovi project, 2021, <https://www.jamovi.org>).

3.1 Scopo e ipotesi di ricerca

Lo scopo dello studio è quello di esplorare ed evidenziare le differenze, tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, sia negli atteggiamenti verso l’inclusione sia nei livelli di autoefficacia percepita; e di verificare, in entrambi i gruppi, il ruolo che ha l’autoefficacia degli insegnanti, nelle pratiche inclusive, come fattore alla base dei loro atteggiamenti verso l’inclusione degli alunni con disabilità. Le ipotesi seguono, dunque, le evidenze che la letteratura presa in analisi ha finora evidenziato, nello specifico:

1. gli insegnanti di sostegno hanno atteggiamenti, intesi come opinioni, sentimenti e preoccupazioni per l'educazione inclusiva, più positivi rispetto agli insegnanti curricolari;
2. gli insegnanti di sostegno si sentono più capaci di mettere in atto una didattica inclusiva, di collaborare con le altre figure professionali e di gestire i comportamenti degli studenti in classe, rispetto agli insegnanti curricolari;
3. l'autoefficacia percepita dagli insegnanti, sia curricolari che di sostegno, ha un effetto positivo sugli atteggiamenti verso l'inclusione.

3.2 Strumenti

Al fine di verificare al meglio le ipotesi sopra descritte, si è scelto di ricorrere a una delle combinazioni di strumenti più utilizzate negli studi correlazionali sugli atteggiamenti e sull'autoefficacia dei docenti nell'educazione inclusiva (Savolainen et al., 2022): la versione rivista della scala *Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education* (SACIE; Loreman et al. 2007), ovvero la SACIE-R di Forlin e colleghi (2011), per misurare gli atteggiamenti; e la scala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP; Park et al., 2014; Sharma et al., 2012), per la misura dell'autoefficacia dei docenti nelle pratiche inclusive. La versione italiana di entrambe le scale, utilizzate nel presente studio, fa riferimento alla validazione elaborata da Aiello e colleghi (2016).

La SACIE-R misura le percezioni dei docenti sulla base di tre elementi ritenuti fondamentali per la promozione dell'educazione inclusiva: opinioni e livelli di adeguatezza nell'interazione con persone disabili; disponibilità ad accogliere alunni con bisogni educativi speciali; preoccupazioni legate all'implementazione di pratiche educative inclusive. La scala è composta da 15 item, valutati su una scala Likert a sei punti (1=totalmente in disaccordo; 6=totalmente d'accordo), suddivisi in quattro fattori (Disagio nell'interazione con le persone disabili; Paura di avere una disabilità; Accettazione degli Allievi con diversi bisogni di supporto; Preoccupazioni sull'educazione inclusiva).

La SACIE, come pure la SACIE-R, è stata ideata principalmente per misurare gli atteggiamenti dei docenti *pre-service* e nella maggior parte degli studi, anche nel contesto italiano, è utilizzata con gli insegnanti tirocinanti o in formazione. Per questo motivo si è ritenuto utile riformulare alcuni item per adattarli agli insegnanti *in-service* (ad esempio l'item "Sono preoccupato/a del fatto che sarà difficile fornire un'adeguata attenzione a tutti gli studenti in una classe inclusiva" è stato sostituito da "Sono preoccupato/a del fatto che è difficile fornire un'adeguata attenzione a tutti gli studenti in una classe inclusiva").

La TEIP misura il senso di autoefficacia dei docenti in termini di competenza per l'implementazione di una didattica inclusiva efficace, come le conoscenze pedagogico-didattiche e di strategie per la gestione della classe, la capacità di collaborare con genitori e altri professionisti coinvolti nel processo inclusivo, capacità di favorire l'apprendimento di studenti con difficoltà e di adattare loro i metodi di valutazione. La TEIP è composta da 18 item valutati su scala Likert a sei punti (1=totalmente in disaccordo; 6=totalmente d'accordo) e suddivisi in tre fattori (Efficacia nell'istruzione inclusiva; Efficacia nella collaborazione; Efficacia nella gestione di comportamenti problema).

3.3 Analisi dei dati

Sulle scale, dopo aver verificato le assunzioni di normalità, è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) utilizzando, per l'estrazione dei fattori, il metodo *Maximum Likelihood* in combinazione con una rotazione *Oblimin*; successivamente l'analisi per l'affidabilità interna (α). Per la verifica delle prime due ipotesi di ricerca è stata condotta un'analisi della varianza (Anova) One Way, che ha permesso di indagare la differenza nei livelli di autoefficacia e negli atteggiamenti a seconda del ruolo ricoperto dagli insegnanti.

La terza ipotesi è stata verificata attraverso delle regressioni lineari multiple, con metodo standard, per verificare se a diversi livelli di autoefficacia, corrisponda una differente percezione degli atteggiamenti. Nello specifico sono state inserite come variabili dipendenti "Accettazione degli Allievi con diversi bisogni di supporto" e "Preoccupazioni sull'educazione inclusiva"; nelle variabili indipendenti "Efficacia nell'istruzione inclusiva", "Efficacia nella collaborazione", "Efficacia nella gestione di comportamenti problema". Le regressioni sono state condotte separatamente per insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. Sia per l'analisi della varianza, sia per le regressioni è stato considerato un livello di significatività $p < 0.05$.

4. Risultati

Di seguito verranno riportate prima le analisi psicometriche sulle scale (analisi fattoriale e analisi per l'affidabilità interna); successivamente i risultati relativi alle ipotesi di ricerca.

4.1 Analisi fattoriale

L'EFA sulla SACIE-R ha riportato buoni indici di adattamento del modello ai dati (TLI: 0.91; RMSEA: 0.056) e confermato la struttura fattoriale originale, con saturazioni comprese tra 0.34 e 0.98. Il test di sfericità di Bartlett è significativo ($\chi^2 = 1298$ (df = 78), $p < .001$) e la misura del KMO di adeguatezza del campionamento è 0.701, al limite del valore minimo accettabile (Navarro & Foxcroft, 2019). La varianza totale spiegata è del 43%. Il coefficiente Alpha di Cronbach registra buoni valori in soli tre fattori: il primo, Paura di avere una disabilità, con α 0.88, il secondo, Accettazione degli Allievi con diversi bisogni di supporto, con α 0.70 e il terzo, Preoccupazioni per l'educazione inclusiva con α 0.72. Per questo motivo, nelle successive analisi, saranno presi in considerazione solamente questi tre fattori.

Anche i risultati dell'EFA sulla TEIP riportano buoni indici (TLI 0.95; RMSEA 0.6), rispettando i fattori della scala originale e con saturazioni comprese tra 0.34 e 0.99. L'analisi ha portato all'esclusione di due item in quanto avevano basse saturazioni (< 0.30). Il test di sfericità di Bartlett è significativo ($\chi^2 = 4271$ (df=105), $p < .001$) e la misura del KMO di adeguatezza del campionamento è 0.94. La percentuale di varianza spiegata è del 59.3%. Tutti e tre i fattori registrano ottimi indici di validità interna. Per il fattore uno, Efficacia nell'istruzione inclusiva, si ha α 0.87; per il secondo fattore, Efficacia nella collaborazione, α 0.92; per il terzo, Efficacia nella gestione di comportamenti problema, α 0.77.

4.2 Risultati dell'Analisi della Varianza

In linea con la prima ipotesi di ricerca, le analisi della varianza hanno evidenziato differenze significative, tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, per quanto riguarda i punteggi medi delle variabili Paura di avere una disabilità ($F(1,435)=5.07, p=0.025$) e Preoccupazioni per l'educazione inclusiva ($F(1,4269)=9.72, p=0.002$), con gli insegnanti curricolari che risultano avere una maggiore paura della disabilità e una maggiore preoccupazione. Per quanto riguarda la variabile Accettazione di alunni con bisogni di supporto non si registrano differenze significative nei punteggi medi ($p=0.131$). Nella tabella 1 sono riportati i punteggi medi in tutte le variabili, nella Figura 1 il grafico descrittivo delle Anova significative.

	Ruolo	Media	Dev. Stand.
Paura di avere una disabilità*	Insegnanti curricolari	3.24	1.49
	Insegnanti di sostegno	2.93	1.36
Preoccupazioni per l'educazione inclusiva*	Insegnanti curricolari	2.56	1.09
	Insegnante di sostegno	2.26	0.90
Accettazione degli allievi con bisogni di supporto	Insegnanti curricolari	4.80	0.88
	Insegnanti di sostegno	4.64	1.20

Tabella 1. Punteggi medi negli atteggiamenti – *differenze significative

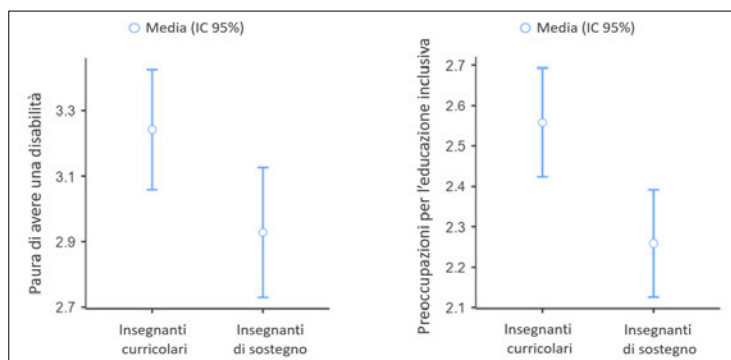


Figura 1. Anova – Paura di avere una disabilità; Preoccupazioni per l'educazione inclusiva

La seconda ipotesi non è confermata; le analisi della varianza mostrano risultati significativi nei punteggi medi della variabile Efficacia nella collaborazione ($F(1,376)=8.04, p=0.005$), con gli insegnanti curricolari che si percepiscono più efficaci rispetto agli insegnanti di sostegno. Per quanto riguarda le altre due variabili, Efficacia nell'istruzione inclusiva e Efficacia nella gestione di comportamenti problema, l'Anova non ha risultati significativi (rispettivamente: $p=0.65$; $p=0.09$). Nella tabella 2 sono riportati i punteggi medi in tutte le variabili, nella Figura 2 il grafico descrittivo dell'Anova significativa.

	Ruolo	Media	Dev. Stand.
Efficacia nell'istruzione inclusiva	Insegnanti curricolari	4.69	0.93
	Insegnanti di sostegno	4.53	1.06
Efficacia nella collaborazione*	Insegnanti curricolari	4.48	0.94
	Insegnante di sostegno	4.21	1.00
Efficacia nella gestione di comportamenti problema	Insegnanti curricolari	4.63	0.88
	Insegnanti di sostegno	4.59	1.03

Tabella 2. Punteggi medi nell'autoefficacia – *differenze significative

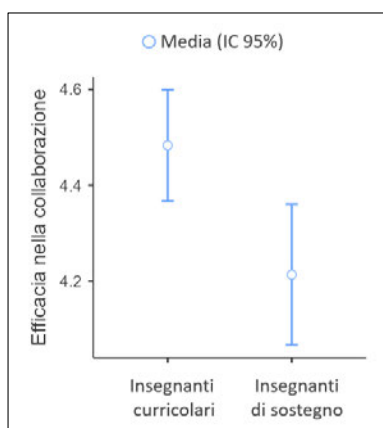


Figura 2. Anova – Efficacia nella collaborazione

4.3 Risultati delle regressioni

Per quanto riguarda le due regressioni lineari multiple condotte sul gruppo di insegnanti curricolari, nella prima si ha un effetto significativo di due variabili indipendenti, Efficacia nell'istruzione inclusiva e Efficacia nella gestione di comportamenti problema, sulla variabile dipendente Accettazione degli allievi con bisogni di supporto, rispettivamente: $\beta=0.18$, $p=0.031$; $\beta=0.32$, $p<0.001$. La varianza totale spiegata della variabile Accettazione degli allievi con bisogni di supporto è del 16%. Nella seconda regressione si ha l'effetto significativo di una sola variabile indipendente, Efficacia nella collaborazione, sulla variabile dipendente Preoccupazioni per l'educazione inclusiva con: $\beta= -0.22$, $p=0.020$ e una varianza totale spiegata del 5%.

Le due regressioni condotte sul gruppo di insegnanti di sostegno mostrano effetti significativi nella prima regressione, che ha come variabile dipendente Accettazione degli allievi con bisogni di supporto. Si registrano gli effetti significativi delle sole variabili indipendenti Efficacia nell'istruzione inclusiva ($\beta=0.45$, $p<0.001$) e Efficacia nella gestione di comportamenti problema ($\beta=0.20$, $p=0.038$). La varianza totale spiegata della variabile Accettazione degli allievi con bisogni di supporto è del 28%. I risultati della seconda regressione mostrano che non vi è nessun effetto significativo dell'autoefficacia percepita dagli insegnanti di sostegno sulla loro preoccupazione per l'educazione inclusiva.

5. Discussione

Gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali, e l'autoefficacia nell'implementazione di pratiche didattiche effettivamente inclusive, nonostante rappresentino elementi cruciali per l'educazione inclusiva, restano difficili sia da comprendere che da misurare (e.g.: Ewing et al., 2018; Sharma & George, 2016). Nel presente studio, i fattori presi in esame riguardano il ruolo degli insegnanti e l'autoefficacia, con un'ulteriore analisi sulla relazione che lega questi due fattori. La relazione tra atteggiamenti e autoefficacia dei docenti nelle pratiche inclusive e, nello specifico, l'effetto "predittivo" del senso di autoefficacia sulle opinioni, sulle intenzioni e sulle preoccupazioni dei docenti, non mostra ancora una chiara evidenza (Savolainen et al., 2022). I risultati del presente studio confermano queste difficoltà nel definire i fattori alla base degli atteggiamenti dei docenti. In merito agli atteggiamenti, il fattore "ruolo" conferma solo in parte i risultati evidenziati dalla letteratura (Fiorucci, 2019; Saloviita, 2020), secondo i quali gli insegnanti di sostegno avrebbero atteggiamenti migliori rispetto ai loro colleghi curricolari. Dall'analisi della varianza emerge, infatti, che gli insegnanti di sostegno hanno meno paura di avere una disabilità e meno preoccupazioni per l'educazione inclusiva. Pur essendoci differenze statisticamente significative nei punteggi medi tra gli insegnanti curricolari e di sostegno, i risultati evidenziano che entrambi i gruppi di insegnanti hanno bassi punteggi nelle due variabili, dimostrando che hanno poca paura di avere una disabilità e che il dover agire pratiche inclusive non è fattore di preoccupazione. Per quanto riguarda, invece, l'accettazione di alunni con bisogni di supporto non si registrano differenze significative nei punteggi medi; insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno accettano allo stesso modo la diversità degli alunni, mostrando un alto livello di accettazione (come si può vedere nella Tabella 1, che riporta i punteggi medi). In generale, i risultati del presente studio rispecchiano quanto riscontrato in letteratura, ovvero che gli insegnanti hanno atteggiamenti positivi verso l'inclusione (Aramidis & Toulia, 2020). Tuttavia, è necessario evidenziare la presenza di altri fattori, come il genere degli insegnanti, che può avere un ruolo determinante negli atteggiamenti. Il campione del presente studio è composto per il 94% da insegnanti di genere femminile ed è un dato da tenere in considerazione nel valutare il livello degli atteggiamenti, in quanto è stato dimostrato che le insegnanti riportano atteggiamenti più positivi rispetto ai colleghi di genere maschile (van Steen & Wilson, 2020). Per quanto riguarda l'autoefficacia, al contrario di quanto ipotizzato, non sono gli insegnanti di sostegno a percepirsi più efficaci nell'implementazione di pratiche inclusive e nella gestione dei comportamenti degli alunni. In queste due variabili, infatti, sia insegnanti curricolari che di sostegno, pur registrando buoni livelli di autoefficacia, non mostrano differenze significative. Inoltre, a sentirsi più capaci nella collaborazione sono gli insegnanti curricolari. In un'ottica inclusiva, «la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali per lo svolgimento della funzione docente» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Il *Profilo dei docenti inclusivi* (European Agency, 2012) riconosce come uno dei valori fondamentali, alla base del lavoro dei docenti in ambienti scolastici inclusivi, il saper lavorare con i genitori e le famiglie e il saper lavorare con più professionisti dell'educazione. La didattica inclusiva si basa, principalmente, su un approccio cooperativo; saper interpretare la comunicazione e la collaborazione con i genitori e le famiglie diventa una responsabilità professionale, in quanto il coinvolgimento dei genitori è un aspetto cruciale per l'inclusione di tutti gli alunni (Ainscow, 2020). L'insegnante deve sentirsi capace di assumere

un approccio di squadra che sappia coinvolgere direttamente gli alunni, i genitori, i compagni di classe e il resto degli insegnanti, qualunque sia il proprio ruolo. Nell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011) viene, inoltre, riconosciuto il ruolo fondamentale della collaborazione dell'insegnante di sostegno per lo sviluppo di pratiche inclusive, attraverso la promozione dell'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni. È fondamentale che tutti gli insegnanti sappiano riconoscere «il valore ed i benefici del lavoro di collaborazione con altri insegnanti e professionisti del settore educativo» (European Agency, 2012, p. 18). Dai punteggi medi (si veda tabella 2) si può notare che sia gli insegnanti curricolari che quelli di sostegno hanno un elevato senso di autoefficacia nelle pratiche inclusive, compreso quello nella collaborazione. Inoltre, come mostrano i risultati delle regressioni, il senso di autoefficacia nella collaborazione ha un effetto significativo nel ridurre le preoccupazioni per l'educazione inclusiva degli insegnanti curricolari ($\beta = -0.22$); e il percepirsi efficaci nell'istruzione inclusiva e capaci nella gestione di comportamenti problema aiuta gli insegnanti, sia curricolari sia di sostegno, ad accettare in misura maggiore gli allievi con bisogni di supporto. Dati che confermano l'importanza di sostenere tutti i docenti nello sviluppo delle proprie capacità inclusive (Sharma et al., 2018).

La formazione iniziale e l'aggiornamento su tematiche inerenti alla didattica speciale e, più in generale, all'educazione inclusiva è una tra le maggiori variabili che influenza l'efficacia didattica dei docenti, nonché le opinioni e le intenzioni necessarie per innescare pratiche inclusive (Aiello & Sharma, 2018; Avramidis & Norwich, 2002; Sharma, 2012). Formazione che non deve limitarsi all'acquisizione di conoscenze sui contenuti strettamente legati ai problemi della disabilità, piuttosto a competenze trasversali che possano aiutare i docenti ad affrontare efficacemente e globalmente i processi inclusivi degli attuali scenari scolastici (Aiello et al., 2021). Nel contesto italiano, nonostante le recenti normative in ambito di istruzione scolastica pongano l'inclusione e la formazione docente tra le priorità politiche (Decreto-Legge 30 Aprile 2022, n. 36; MIUR, 2021), un «nodo critico» sulla formazione in ambito inclusivo resta, seppur «da più parti si dichiara come ineludibile una formazione inclusiva per tutti gli insegnanti», il fatto che «allo stato attuale esiste una differenziazione nell'acquisizione di conoscenze e di competenze tra gli insegnanti cosiddetti *curricolari* o *su posto comune* e gli insegnanti specializzati per il sostegno» (Bocci et al., 2021, p. 9). Risulta necessario garantire una formazione inclusiva per tutti gli insegnanti che sappia superare la visione statica e tradizionale del ruolo dell'insegnante, acquisendo sempre maggiore consapevolezza del fatto che il profilo inclusivo dell'insegnante non può riguardare solo quello *del sostegno* (Bocci, 2018).

6. Conclusioni

I risultati del presente studio sono in linea con quanto emerge dalla letteratura internazionale sul ruolo che ha la *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* nel prevedere gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'educazione inclusiva (Savolainen et al., 2022; Yada et al., 2022); in particolare emerge un importante effetto sulle preoccupazioni degli insegnanti curricolari verso la realizzazione di un insegnamento inclusivo e sull'accettazione degli allievi con bisogni di supporto da parte degli insegnanti di sostegno. Tuttavia, i dati a disposizione non consentono di stabilire una effettiva relazione di causalità tra autoefficacia e atteggiamenti, rappresentando sicuramente un limite della ricerca. Relazione che per essere stabilita ne-

cessiterebbe di ulteriori approfondimenti, come studi longitudinali, che consentirebbero analisi statistiche certamente più avanzate; indagini qualitative, caratterizzate dall'osservazione degli atteggiamenti in classe dei docenti; come pure l'indagine su un campione più ampio e eterogeneo. La prevalenza di insegnanti di genere femminile nel campione rappresenta, infatti, un secondo limite dello studio. Limiti che si ritrovano, in generale, nella letteratura riguardante la relazione tra autoefficacia e atteggiamenti degli insegnanti (Savolainen et al., 2022). I risultati dello studio possono porsi come un ulteriore punto di partenza per i futuri studi riguardanti il modo in cui l'autoefficacia influenza il comportamento quotidiano degli insegnanti, per sviluppare strategie efficaci e maggiore consapevolezza degli insegnanti nei confronti dell'inclusione. I risultati danno, inoltre, un contributo alla comprensione dei fattori alla base degli atteggiamenti, in modo particolare sul ruolo dei docenti. Comprendere i fattori che spingono i docenti ad atteggiamenti più, o meno, positivi può avere importanti implicazioni per la pratica inclusiva, poiché per progettare una formazione che sia realmente efficace è fondamentale tenere conto degli aspetti culturali e individuali dei docenti (Van Steen & Wilson, 2020).

Infine, i risultati dello studio offrono una riflessione sulle caratteristiche del docente richieste nell'attuale contesto educativo. Caratteristiche che comprendono la consapevolezza del loro potenziale e delle loro competenze, che senza negare le difficoltà oggettive che la disabilità e le esigenze educative di ogni studente implicano, permettono agli insegnanti di affrontare con successo le sfide della piena inclusione (Aiello et al., 2019).

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 175-188. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2739>
- Aiello, P., & Sharma, U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(1), 207-219. <https://doi.org/10.13128/formare-22605>
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., 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(1), 64-87. Retrieved August 30, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1233>
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 13-28. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2542>
- Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2021). A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882056>
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 7(20), 10-24.

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Berkshire: Open University Press
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., & Toulia, A. (2020). Attitudes and inclusion of students with special educational needs in regular schools. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1237>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia. *ECPS Journal*, 10, 485–509. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-bias>
- Bocci, F. (2018). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1069–1081). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F., Guerini, I., Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23. <https://doi.org/10.13128/form-10463>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion – Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed). Bristol, UK: CSIE.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved September 1, 2022, from https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2020). *Council conclusions on European teachers and trainers for the future (2020/C 193/04)*. Retrieved August 30, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02))
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/355>
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 68-80. <https://doi.org/10.14605/ISS1912009>

- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Graham, L.J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., Bruin, C., Gillett-Swan, J., Poed, S., Spandagou, I., Carrington, S. & Cologon, K. (2020). Beyond Salamanca: a citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23.
- Hecht, P., Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2017). Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 269–282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79, 93. Retrieved August 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129749>
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilita. Anno scolastico 2019-2020*. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Retrieved August 30, 2022, from <https://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Costa, S. (2018). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: the Italian validation of the Sacie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education–Revised Scale). *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 148-156. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1267944>
- MIUR (2021). *Atto di indirizzo politico istituzionale concernente l'individuazione delle priorità politiche del Ministero dell'istruzione per l'anno 2022* (Decreto Ministeriale 15 settembre 2021, n. 281). Retrieved August 30, 2022, from <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-281-del-15-settembre-2021>
- Navarro, D. J. & Foxcroft, D. R. (2019). *Learning statistics with Jamovi: a tutorial for psychology students and other beginners*. Self-published. <https://doi.org/10.24384/hgc3-7p15>
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66. Retrieved August 30, 2022, from <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1851-&context=ajte>
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding Teacher Self-Efficacy to Teach in Inclusive Classrooms. In S. Garvis, D. Pendergast (Eds.), *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy* (p. 37). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-521-0_3
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?. *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandina-*

- vian *Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/003138-31.2018.1541819>
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to educational professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156–1167. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>
- Tschannen-Moran M., & Hoy A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. In Ministerio de Educación y Ciencia, España (Ed.), *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 1994* (ED.94/WS/18). Retrieved August 30, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2021). *The Sustainable Development Goals Report 2021*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Statistics Division. Retrieved August 30, 2022, from <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675e689.
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish Teachers' Perceptions and Self-Efficacy in Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 60–72. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12478>
- Zanfroni, E., Maggiolini, S., & d'Alonzo, L. (2021). Quando tutto è ricominciato: il ritorno a scuola degli alunni più fragili. *Esiti della ricerca FocuScuola Inclusionione 20.20. Form@re*, 21(3), 25-40.