

6. AUTOEFFICACIA DEGLI INSEGNANTI E EFFICACIA COLLETTIVA. INNOVARE LA FORMAZIONE INCLUSIVA

Fabio Filosofi, Michelina Valenza, Anna Serbati, Paola Venuti
Università di Trento¹

ABSTRACT

Lo studio esplorativo, condotto su docenti di sostegno esperti e corsisti del Corso di specializzazione in attività di sostegno dell'Università di Trento, analizza la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti nel contesto delle pratiche inclusive scolastiche. Utilizzando un approccio qualitativo e il metodo del Focus Group, la ricerca ha permesso di stimolare riflessioni tra pari, con l'obiettivo di favorire l'approfondimento e la trasformazione delle pratiche educative. I risultati possono influenzare positivamente gli interventi didattici quotidiani e suggerire nuove direzioni per ricerche e formazione futura.

PAROLE CHIAVE

Autoefficacia; Efficacia Collettiva; Formazione; Insegnanti; Inclusione.

¹ Dipartimento di Scienze Cognitive, Università di Trento. All'interno di un'impostazione condivisa, i paragrafi da 1 a 3 e il numero 6 sono da attribuire a Michelina Valenza, i paragrafi 4, 5 a Fabio Filosofi, il paragrafo 7 è frutto della collaborazione di tutti gli autori, il paragrafo 8 è da attribuire a Fabio Filosofi e Michelina Valenza.

1. INTRODUZIONE

A partire dagli anni Settanta, la normativa italiana ha promosso l'inclusione degli alunni con disabilità nelle classi comuni, prima con la Legge 118 del 1971 e poi con la Sentenza n. 215 del 1987, rendendo l'inclusione scolastica un diritto per tutti. Cruciale in questo processo è il ruolo dell'insegnante di sostegno, figura introdotta dal D.P.R. 970 del 1975 e definita più precisamente dalla Legge 517 del 1977, fino alla Legge 104 del 1992 che ha integrato le disposizioni legislative in materia. Dai percorsi formativi del 1977 ai corsi attuali previsti dall'art. 13 del Decreto 249/2010, si sono verificati cambiamenti significativi, trasformando l'integrazione degli alunni disabili in un sistema scolastico inclusivo che risponde alle esigenze di tutti (Angelini et al., 2022). Nella pedagogia contemporanea, l'insegnante di sostegno è visto come un professionista in grado di attivare i sostegni necessari nella comunità scolastica, lavorando in rete (Canevaro, 2013). Il presente studio si basa sull'idea che l'apprendimento, per alunni e adulti, non sia solo individuale ma un processo di co-costruzione della conoscenza. In questo contesto, il confronto tra docenti, promosso dal Focus Group, è fondamentale per stimolare consapevolezza e riflessione sulla professione. Le riflessioni post-Focus Group possono migliorare le pratiche didattiche quotidiane e favorire la costruzione di ambienti di apprendimento più inclusivi per gli alunni.

2. INCLUSIONE SCOLASTICA IN ITALIA: EFFICACIA REALE O SOLO PARZIALE?

Il modello italiano attuale si fonda sulla co-docenza tra docenti di sostegno e curricolari, con l'obiettivo di favorire l'inclusione degli alunni nelle scuole ordinarie. Si tratta di un modello unico in Europa, con il 100% degli alunni con disabilità inclusi nelle classi ordinarie (Eurydice, 2023). Ciononostante, emergono alcune criticità:

- a. Vi sono adesioni formali (Zanazzi, 2020) e dubbi sull'efficacia delle politiche inclusive (D'Alessio, 2013; 2018; Medeghini, 2015). Nonostante l'intento di superare il modello medico della disabilità, permangono pratiche che favoriscono micro-esclusioni (D'Alessio, 2013; Demo, 2015), trattando la disabilità come un problema individuale da risolvere con strategie specialistiche (D'Alessio, 2013).
- b. Studi segnalano che molti studenti con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali (BES) si sentono inadeguati rispetto alle richieste scolastiche (Health Behaviour in School-aged Children, 2018; Valenza, Filosofi, 2024), con conseguenti insuccessi, bassa motivazione e alti tassi di abbandono scolastico al termine dell'obbligo (MI-DGSIS, 2023; Pasta, 2022; Colombo, 2015).
- c. Le convinzioni e gli atteggiamenti, spesso inconsapevoli, ostacolano una vera inclusione, alimentando forme mascherate di esclusione (D'Alessio, 2018).

È necessaria quindi una trasformazione della scuola inclusiva, concepita come risposta a un diritto umano, realizzabile attraverso strategie sistemiche che migliorino non solo la didattica ma anche l'organizzazione scolastica (Piccioli, 2017; Booth & Ainscow, 2008).

L'azione trasformativa deve coinvolgere tutti gli adulti del sistema scolastico. L'istruzione inclusiva richiede modifiche nei curriculum, nelle strategie di insegnamento e nell'organizzazione scolastica, evitando l'omogeneizzazione e favorendo la libertà di scelta ed espressione di ogni individuo (Medeghini, 2015) aiutando la scuola a ridurre le forme di esclusione.

Una comunità scolastica inclusiva non può fare affidamento solo sulla competenza dei docenti di sostegno, ma deve coinvolgere tutti i docenti e l'intero contesto scolastico (Urton et al., 2014). La formazione va ripensata: è necessario che la cultura dell'inclusione venga condivisa tra tutti gli insegnanti, per orientare politiche e pratiche verso la partecipazione e l'apprendimento di tutti (Cottini, 2014).

3. AUTOEFFICACIA DEGLI INSEGNANTI, EFFICACIA COLLETTIVA E INCLUSIONE

Il costrutto dell'autoefficacia, introdotto da Bandura nel 1977, si riferisce alla credenza circa le proprie capacità di eseguire un compito o, più specificamente, di adottare con successo un determinato comportamento. Successivamente la definizione è stata declinata in modo specifico sugli insegnanti, come la convinzione di un insegnante della propria capacità di pianificare e svolgere con successo compiti didattici in contesti specifici (Sharma et al., 2021; Tschannen-Moran et al., 2001). Negli ultimi dieci anni, è aumentato l'interesse per lo studio dell'autoefficacia degli insegnanti nell'ambito dell'educazione inclusiva, con lo sviluppo di strumenti per misurarla (Sharma et al., 2024; Wray et al., 2022). Gli studi presenti in ambito nazionale e internazionale basati prevalentemente su dati quantitativi (La Marca, 2021; Tumkaya, Miller, 2020; Aiello et al., 2017) evidenziano che bassi livelli di autoefficacia sono legati a pratiche non inclusive, mentre alti livelli di autoefficacia predicono la capacità di applicare pratiche inclusive (Subban et al., 2024; Subban et al., 2018; Sharma et al., 2021; Aiello et al., 2017). Infine, la percezione dell'autoefficacia ha carattere ciclico, poiché il successo nella pratica aumenta la fiducia nelle proprie capacità (Tschannen-Moran et al., 2001).

L'efficacia collettiva è stata definita come la convinzione condivisa di un gruppo nella sua capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per ottenere determinati risultati (Bandura, 1997). Nel costrutto di efficacia collettiva, l'idea di autoefficacia di Bandura si estende a un gruppo o a un'organizzazione. Alcuni studi svolti in scuole canadesi e scozzesi (Lyons et al., 2016; Wilson et al., 2020) hanno rilevato che l'uso delle pratiche inclusive era influenzato dalla percezione dell'efficacia del gruppo, dal lavoro di squadra e delle dinamiche collaborative (Sharma et al., 2024) e che l'efficacia collettiva contribuisce a rafforzare l'autoefficacia degli insegnanti.

4. OBIETTIVI DELLO STUDIO E PARTECIPANTI

Lo studio esplorativo condotto presso l'Università di Trento ha avuto lo scopo di analizzare la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti di classe e di sostegno in formazione (all'interno del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno), in relazione allo sviluppo di prassi inclusive nel contesto scolastico. Il campione oggetto dello studio esplorativo è composto da dieci docenti in formazione (*pre-service*) iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno istituito presso l'Università di Trento, a.a. 2023/24 (VIII Ciclo) per la scuola secondaria di primo grado e provenienti da diverse province italiane, e da sette docenti specializzati (*in service*) in servizio in scuole secondarie di primo grado della provincia autonoma di Trento.

Lo studio è partito dall'ipotesi che la definizione e il rafforzamento dell'identità professionale dell'insegnante di sostegno, dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva percepite, con conseguenti ricadute positive sulle prassi inclusive, possano essere prima sviluppate in formazione e poi implementate in itinere.

L'intento dello studio è di dare risposta alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali sono le percezioni degli insegnanti relativamente all'importanza dello scaffolding ricevuto da parte dei docenti di sostegno esperti nei primi contesti lavorativi e le ricadute sull'autoefficacia?
2. Quali sono le percezioni degli insegnanti relativamente ai rapporti di collaborazione e interdipendenza con i docenti curricolari e le relative ricadute sull'efficacia percepita?
3. Quali sono le percezioni degli insegnanti relativamente alla formazione sulle tematiche dell'inclusione rivolta a tutti i docenti e all'impatto sull'efficacia della capacità inclusiva del sistema scuola (efficacia collettiva)?

Per raccogliere i dati esplorativi iniziali si è scelto lo strumento del Focus Group sia per consolidare l'ipotesi di partenza della ricerca sia per raccogliere le informazioni necessarie a rispondere alle domande dello studio. I dati emersi sono stati confrontati con i dati quantitativi già presenti in letteratura e verranno integrati, nella parte successiva della ricerca, con ulteriori dati quantitativi raccolti attraverso la somministrazione di un questionario.

5. METODOLOGIA. LA RICERCA-FORMAZIONE ATTRAVERSO IL FOCUS GROUP

A differenza della maggior parte degli studi presenti in ambito nazionale e internazionale, la presente ricerca ha scelto di adottare un approccio qualitativo, il Focus Group. L'obiettivo è stato quello di integrare i dati quantitativi presenti in letteratura con una metodologia che ha permesso di indagare, attraverso pratiche discor-

sive e narrative, che ruolo hanno la formazione, il supporto tra pari e la leadership scolastica sulla percezione dell'autoefficacia degli insegnanti e dell'efficacia collettiva con ricadute sulla capacità inclusiva della scuola. Il Focus Group rappresenta, inoltre, un metodo qualitativo che permette di esplorare le percezioni e le esperienze degli insegnanti attraverso un'interazione dinamica finalizzata ad indagare temi come l'autoefficacia e l'efficacia collettiva che richiedono un approfondimento delle dimensioni personali, relazionali e professionali degli insegnanti. Tale metodologia, inoltre, basandosi su una discussione di gruppo presenta, rispetto all'intervista, la dimensione «reticolare e simmetrica» (Acocella, 2008, p. 174) tra i partecipanti, che favorisce lo scambio di pensieri e l'approfondimento di future riflessioni in un'ottica di ricerca trasformativa (Mezirow, 2016). La riflessione successiva all'esperienza del focus group, infatti, può avere una ripercussione positiva sulle prassi educativo didattiche quotidiane e di conseguenza sull'apprendimento significativo degli alunni. La qualità della riflessione attivata dal Focus Group ha il vantaggio di stimolare e determinare un cambiamento nelle visioni e nelle pratiche educativo didattiche (Mortari, 2007). Tale metodologia, infine, favorisce lo scaffolding che rappresenta uno dei temi centrali della ricerca, dal momento che i partecipanti non solo esprimono le loro opinioni, ma si influenzano e si supportano a vicenda durante il confronto. In tal modo il ricercatore ha l'opportunità di osservare in tempo reale come si sviluppano le percezioni di efficacia collettiva. L'unità di analisi dello studio è rappresentata dalle percezioni degli insegnanti di sostegno in servizio e in formazione, espresse sotto forma di narrazioni e riflessioni personali che si sono focalizzate sull'autoefficacia individuale e sull'efficacia collettiva.

Il primo Focus Group pilota si è svolto nel mese di marzo 2024 con i docenti *pre-service*, il secondo si è svolto nel mese di aprile 2024, con i docenti *in service*. I Focus si sono tenuti online su Zoom, sono stati registrati, trascritti integralmente e successivamente analizzati con il metodo dell'analisi del contenuto (Braun & Clarke, 2012) che ha consentito di individuare tre nuclei tematici legati alle domande di ricerca: Scaffolding, Collaborazione e Interdipendenza, Sistema Formativo.

6. RISULTATI

6.1 FOCUS GROUP CON DOCENTI PRE-SERVICE

In merito alla prima domanda di ricerca riguardante lo scaffolding, i docenti *pre-service* sono consapevoli che nei nuovi contesti lavorativi di accoglienza, così come nella sede di tirocinio, hanno meno possibilità di esprimere la propria opinione rispetto agli insegnanti più esperti, con ricadute negative sulla propria percezione di autoefficacia. Tre partecipanti, infatti, hanno evidenziato di aver esperito negli anni precedenti la frequenza del corso di specializzazione, vissuti di paura legati a senso

di inadeguatezza rispetto ad un ruolo per il quale non erano formati né si sentivano supportati nell'ambiente di lavoro.

Per quanto riguarda la seconda domanda inerente alle interdipendenze, mentre l'insegnante specializzato viene rappresentato come figura di supporto ai colleghi oltre che alla classe, mancherebbe nelle narrazioni la presenza di reciprocità, con situazioni di delega da parte dei docenti curricolari che inducono sentimenti di scarsa valorizzazione del proprio ruolo di docenti di sostegno.

Relativamente alla terza domanda di ricerca sull'importanza della formazione per tutti, i colleghi curricolari che continuano a formarsi sulle tematiche inclusive vengono percepiti come colleghi che influenzano positivamente il piano dell'inclusione.

Un partecipante ha, inoltre, sottolineato che il team dirigente può avere un impatto rilevante nell'indirizzare le scelte inclusive della scuola, con ricadute sull'efficacia collettiva del sistema.

Nella figura 1 sono riportati i nuclei tematici e i codici semantici scaturiti dall'analisi del primo Focus Group (il numero tra parentesi indica la frequenza).

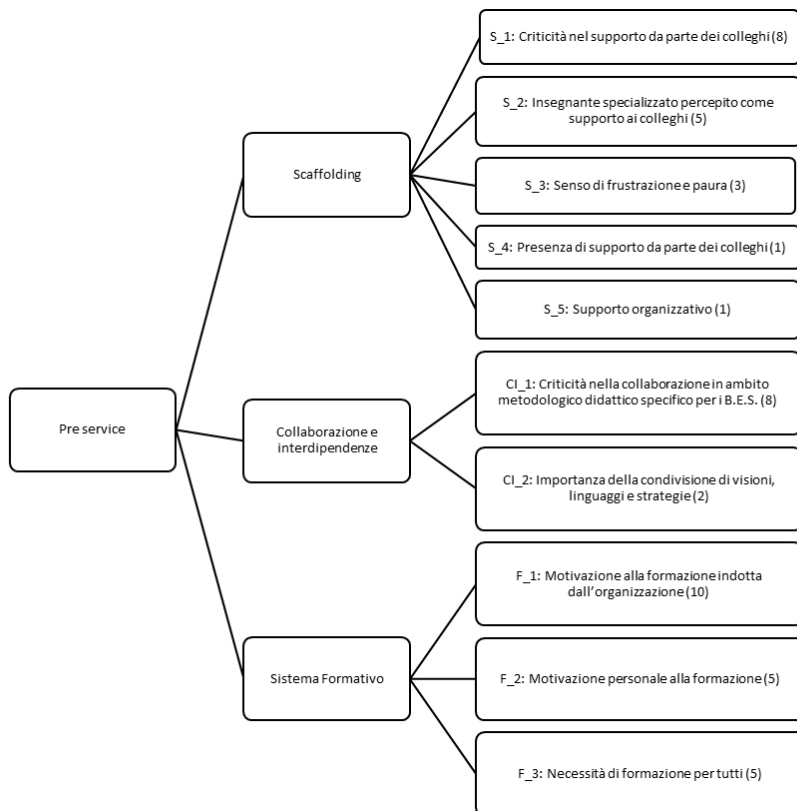


Figura 1 - Nuclei tematici - Docenti *pre-service*.

6.2 FOCUS GROUP CON DOCENTI IN SERVICE

Nel secondo Focus, ai temi già citati si sono aggiunti i temi dell'efficacia collettiva e organizzativa del sistema scuola con riferimento alla valutazione didattica inclusiva, all'approccio alla classe e ai comportamenti problema.

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca inerente lo scaffolding, i docenti esperti hanno confermato la percezione già manifestata dai docenti *pre-service* in merito al valore del supporto messo in campo dal docente specializzato nei confronti dei colleghi e della classe, inoltre hanno sottolineato la necessità di una implementazione della struttura organizzativa: si propone la messa a sistema in tutte le scuole di un tutoraggio dedicato a tutti i docenti neo arrivati (non soltanto ai neo immessi in ruolo), per massimizzare l'inclusione degli stessi docenti nella nuova scuola o nel nuovo consiglio di classe, con vantaggi per l'efficienza e l'efficacia delle pratiche inclusive, sia da parte dei singoli che dell'intero sistema.

In relazione alla seconda domanda di ricerca sulla collaborazione, la programmazione condivisa di strategie di verifica e di valutazione degli apprendimenti, quando presente, viene considerata una modalità di lavoro efficace ed inclusiva dalla maggior parte dei partecipanti, mentre sono state rilevate criticità nell'adozione di metodologie didattiche attive e idonee ad includere tutti. Irrinunciabile il lavoro in compresenza fra il docente curricolare e una figura con una formazione specifica, come il docente di sostegno e/o l'educatore, a garanzia di livelli di inclusione più efficaci.

In merito alla terza domanda di ricerca sull'efficacia collettiva la cornice organizzativa, composta dal Dirigente scolastico e dal team dirigente, viene considerata cruciale per determinare la visione inclusiva d'istituto e per indirizzare la formazione per tutti i docenti.

Nella figura 2 sono riportati i nuclei tematici e i codici semantici scaturiti dall'analisi del secondo Focus Group (il numero tra parentesi indica la frequenza).

7. DISCUSSIONE

In merito al primo tema, emerge l'influenza che ha lo scaffolding sullo sviluppo dell'identità e dell'autoefficacia. Tutti sottolineano l'importanza della motivazione personale all'inizio del percorso lavorativo (Viola & Capodanno, 2022; Giani & Fasce, 2015; Valenza & Gianfagna, 2014; Valenza, 2011) e di eventuali esperienze precedenti il corso di specializzazione. Rispetto al secondo tema i docenti in formazione ritengono che la continuità didattica favorisca la collaborazione e la condivisione, con effetti positivi sull'efficacia del sistema inclusivo, mentre i docenti esperti enfatizzano l'importanza del loro ruolo di supporto alla classe e ai colleghi nella promozione dell'inclusione. Questo rispecchia quanto emerso dalla letteratura internazionale riguardo al legame tra autoefficacia percepita e capacità di implementare pratiche inclusive efficaci (Germani & Leoni, 2022; Sharma et

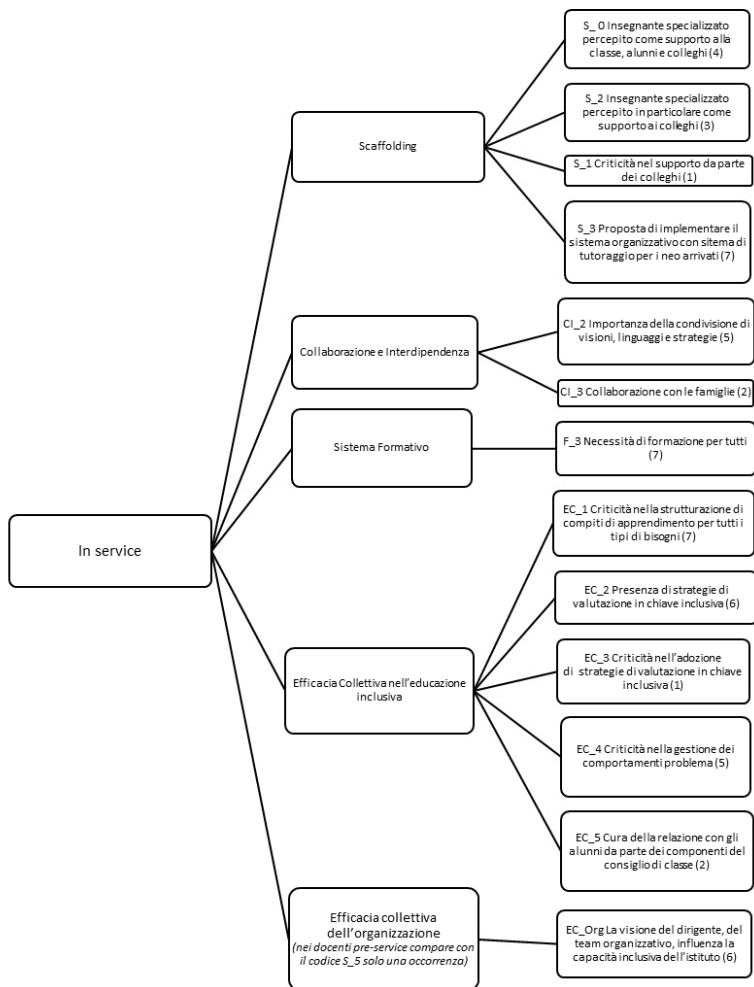


Figura 2 - Nuclei tematici - Docenti *in service*

al., 2021; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Inoltre, viene sottolineato che la co-docenza tra insegnanti curricolari e di sostegno è fondamentale per una gestione collettiva e efficace degli interventi educativi inclusivi (Loreman et al., 2013; Aiello & Sharma, 2017).

Infine, i dati emersi rispetto alla terza domanda di ricerca mettono in luce temi comuni tra insegnanti esperti e in formazione, come la persistenza dell'atteggiamento di delega in alcune dinamiche pseudo-collaborative, la necessità di una formazione inclusiva per tutti (Ecoben, 2019), il ruolo cruciale del team dirigente nel guidare le scelte inclusive della scuola. L'efficacia collettiva, ovvero la percezione di una sinergia tra l'efficacia individuale dei docenti e quella dell'organizzazione scola-

stica, è particolarmente rilevante per i docenti esperti nella creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo (Wray et al., 2022; Sharma et al., 2017).

8. CONCLUSIONI, LIMITI E PROSPETTIVE FUTURE

Lo studio ha evidenziato come il senso di autoefficacia e di efficacia collettiva degli insegnanti sia influenzato da fattori personali, relazionali e contestuali. La metodologia qualitativa ha permesso di esplorare a fondo tali dinamiche, sottolineando l'importanza della formazione, della collaborazione e della leadership scolastica nella creazione di ambienti di lavoro inclusivi.

Non è possibile ignorare la presenza di limiti quale, ad esempio, il bias soggettivo: le risposte dei partecipanti possono essere influenzate dalle dinamiche di gruppo. Inoltre, le differenti competenze discorsive dei partecipanti potrebbero influenzare negativamente la comunicazione e la qualità dei dati. L'analisi qualitativa dipende dall'interpretazione dei ricercatori, che può essere influenzata da pregiudizi. Inoltre, i dati raccolti in un contesto specifico potrebbero non riflettere la realtà di altri contesti educativi.

Lo studio offre spunti per future ricerche, come l'integrazione dei Focus Group con altre tecniche di raccolta dati (interviste o questionari) per migliorare la validità e la generalizzabilità. Il rafforzamento del senso di efficacia collettiva potrebbe passare attraverso strategie collaborative più strutturate, come gruppi tematici o osservazioni tra pari. Infine, i percorsi formativi potrebbero includere attività pratiche, come il role playing o sessioni di mentoring tra docenti con esperienze differenti, per sviluppare il senso di autoefficacia e di efficacia collettiva.

BIBLIOGRAFIA

- Acocella, I. (2008). *Il focus group: Teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.
- Angelini, C., Margottini, M., & Savoia, T. (2022). Il percorso di formazione iniziale dell'insegnante di sostegno: un'indagine esplorativa sui candidati al corso di specializzazione presso l'Università Roma Tre. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (26), pp. 97-117.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D., Di Gennaro, D., Pace, E., Zollo, I., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*. Anno X, 19. Lecce: Pensa Multimedia. <https://core.ac.uk/reader/322531410>.
- Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (trad. E. Valtellina). Trento: Erickson. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf>.

- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs, H. Cooper (Editor-in-Chief). American Psychological Association.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola democratica*, (2), pp. 411-424. doi:10.12828/80464 <http://hdl.handle.net/10807/67602> .
- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n.2. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1508> .
- D'Alessio, S. (2013). Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In R. Medeghini et al., *Disability Studies*, pp. 89-124. Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, pp. 121-140.
- Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?. *Italian journal of special education for inclusion*, 3(1), pp. 53-70.
- Ecoben, M.E. (2019). Readiness of public-school teachers in handling inclusive education. *iOER International Multidisciplinary Research Journal*, 1, n. 2, June, pp. 1-9.
- Eurydice, (2020). *Sistemi educativi e politiche in Europa*, [https://eurydice.indire.it/i-sistemi-scolastici-deuropa-e-gli-obiettivi-del-quadro-strategico-et-2020/Health Behaviour in School-aged Children \(HBSC\) \(2020\)](https://eurydice.indire.it/i-sistemi-scolastici-deuropa-e-gli-obiettivi-del-quadro-strategico-et-2020/Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (2020)).
- Giani, G., & Fasce, P. (2015). Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della proposta di legge C-2444 alle potenzialità della cattedra mista. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva, Seconda edizione*, pp. 173-188. Trento: Erickson.
- La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). Validation of Teacher Self-efficacy (QAI) Questionnaire. *Italian Journal of Educational Research*, 26, pp. 57-66. Pensa Multimedia.
- Lyons, W., Thompson, A., & Timmons, V. (2016). *We are inclusive. We are a team. Let's just do it: commitment, collective efficacy and agency in four inclusive schools*.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 38 Issue 1 Article 3.
- Medeghini, R. (2015). La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta. *L'integrazione Scolastica e sociale*, Vol. 14, n. 2, pp. 110-118. Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.

- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: ed. Carocci.
- Pasta, S. (2022). Contrasto della dispersione scolastica a Milano. Modelli a confronto. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning And Teaching*, vol. 2, n. 1.
- Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. *CQLA RIVISTA*, 7, pp. 91-99.
- Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, C. (2021). The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 21 (1), pp. 188- 203.
- Sharma, U., Loreman, T., May, F., Romano, A., Sahli Lozano, C., Avramidis, E., Woodcock, S., Subban, P., & Kullmann, H. (2024). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, 39, 2, pp. 167-184.
- 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.
- Sharma, U. et al. (2017). 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*, Vol. 33, Issue 3, pp. 437-446.
- Sorzio, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Subban, P., Round, P. & Sharma, U. (2018). I can because I think I can: an investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*.
- Subban, P., Woodcock, S., Bradford, B., Romano, A., Lozano, C. S., Kullmann, H., Sharma, U., Loreman, T. & 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), pp. 668-683.
- Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), pp. 783-805.
- Tumkaya, S., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19(2), pp. 1061-1077.
- Valenza, M., & Filsofi, F. (2024). Il Metodo Globale di Autodifesa (MGA) adattato alla fascia d'età 11-14 anni. Un percorso di promozione dell'autostima e della motivazione. *L' integrazione scolastica e sociale*, v. 23, n. 1, pp. 106-132.
- Valenza, M., & Gianfagna, R. (2014). *Il tirocinio formativo per il docente di sostegno*. Lecce: Pensa multimedia.
- Valenza, M. (2011). Il tirocinio formativo: motivazione e identità dell'insegnante di sostegno. *L' integrazione scolastica e sociale*, 10(2), pp. 165-172.
- Viola, I., & Capodanno, F. (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(2), pp. 122-130.

- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2020). School Environment and Mastery Experience as Predictors of teachers' Self-Efficacy Beliefs Towards Inclusive Teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (2), pp. 218-234.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self efficacy for inclusive education. A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*.
- Zanazzi, S. (2020). La strada verso l'inclusione. Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola. *Ricerche pedagogiche*, Anno LIV, 215, aprile-giugno, pp. 101-126.