

# Valutare la percezione della qualità dell'inclusione scolastica e il senso di autoefficacia degli insegnanti: confronto tra docenti in servizio e docenti in formazione

**NATALIA ALTOMARI**

*Università della Calabria*  
natalia.altomari@unical.it

**ANTONELLA VALENTI**

*Università della Calabria*  
antonella.valenti@unical.it

## **Riassunto:**

Lo studio ha valutato la percezione della qualità dell'inclusione scolastica nel territorio calabrese, ponendo a confronto un campione di docenti in servizio e un campione di docenti in formazione iscritti al corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Calabria. È stata, inoltre, analizzata la relazione tra percezione dell'inclusione e senso di autoefficacia. I risultati mostrano che gli insegnanti (in particolar modo i docenti in servizio) percepiscono le scuole di appartenenza come mediamente inclusive e loro stessi come autoefficaci nella messa in atto di pratiche inclusive.

## **Abstract:**

The study measures the perception of the quality of school inclusion in the Calabrian territory, comparing a sample of teachers in service and a sample of teachers in training enrolled in the Primary Education Science course of the University of Calabria. The relationship between the perception of inclusion and the sense of self-efficacy was also analyzed. The results show that teachers (especially in-service teachers) perceive schools as on average inclusive and themselves as self-effective in implementing inclusive practices.

**Parole chiave:** Inclusione, autoefficacia, scuola.

**Keywords:** Inclusion, self-efficacy, school.

## **1. Introduzione e obiettivi**

Negli ultimi decenni, si è assistito ad un dibattito culturale che, sotto forma di azioni legislative, ha attenzionato, in maniera crescente, il tema dell'inclusione scolastica. Per rispondere alle indicazioni ministeriali sono stati creati una serie di indicatori e descrittori adattabili ai contesti educativi. È stato osservato, altresì, che l'atteggiamento positivo dell'insegnante verso l'inclusione è uno dei fattori determinanti per l'attivazione di buone pratiche inclusive (Taylor & Ringlaben, 2012). Tali atteggiamenti possono essere un presupposto per cogliere una situazione e agire di conseguenza (Ajzen & Fishbein, 2005). Alcuni studi hanno messo in luce che l'atteggiamento degli insegnanti verso l'inclusione è influenzato dal loro senso di autoefficacia (Weisel & Dror, 2006; Savolainen et al., 2012; Özokcu, 2018).

Questo lavoro nasce con lo scopo di comprendere se e come sono state messe in pratica tali indicazioni e come la risorsa-docente le ha attivate o potrebbe attivarle. L'obiettivo secondario è valutare quanto il senso di autoefficacia di un insegnante incide nella messa in atto di pratiche inclusive.

Lo studio si propone, dunque, di valutare la percezione della qualità dell'inclusione scolastica delle scuole calabresi attraverso un confronto tra un campione composto da docenti in servizio e docenti in formazione, in particolare del quinto anno del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Calabria.

Gli strumenti utilizzati sono: *Scala di valutazione dei processi inclusivi* (Cottini, 2016) che misura tre dimensioni-chiave: le prime due corrispondenti all'autovalutazione del docente, ovvero l'"organizzazione inclusiva" e la "didattica inclusiva" e la terza, relativa agli "indicatori oggettivi della qualità dell'inclusione" e la *Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe* (Gaudreau et al, 2017).

Rilevare la relazione tra l'autoefficacia degli insegnanti e il loro atteggiamento nei confronti dell'inclusione sarà utile a trarre conclusioni riguardo a studi futuri che potrebbero aiutare a sviluppare strategie attuative e maggiore consapevolezza degli insegnanti nei confronti dell'inclusione.

## 2. Metodologia

Questo lavoro si è avvalso di una batteria di strumenti composta da:

1. Una scheda socio-anagrafica predisposta per la rilevazione delle principali informazioni socio-anagrafiche: età, genere, provincia di provenienza, zona periferica o centrale, docenti in servizio o in formazione.
2. La *Scala di valutazione dei processi inclusivi* (Cottini, 2016) che valuta tre dimensioni, le prime due in autovalutazione del docente e la terza riferita agli indicatori. Le tre dimensioni sono:
  - a. organizzazione inclusiva;
  - b. didattica inclusiva;
  - c. indicatori oggettivi della qualità dell'inclusione.
3. La *Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe* (Gaudreau et al, 2017) che misura:
  - a. la gestione delle risorse;
  - b. la definizione di aspettative chiare;
  - c. l'attenzione e l'impegno degli alunni rispetto all'oggetto dell'apprendimento;
  - d. lo sviluppo di relazioni sociali positive;
  - e. la gestione dei comportamenti difficili degli alunni.

## 3. Risultati

### 3.1. Analisi statistiche

Per la somministrazione dei questionari, allo scopo di garantire l'anonimato, è stata utilizzata la piattaforma informatica di Google Drive per i sondaggi on line, cui si accede tramite link non riferibile ad alcun riferimento identificativo del mittente.

Le elaborazioni statistiche dei dati sono state effettuate con il pacchetto statistico SPSS 26.0. per Mac OS e hanno valutato i risultati e l'attendibilità degli strumenti

di ricerca proposti. Sono state condotte le analisi preliminari relative alle caratteristiche sociodemografiche del campione, successivamente sono state rilevate le medie dei punteggi ottenuti per la *Scala di valutazione dei processi inclusivi* e per la *Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe*. Allo scopo di individuare differenze tra docenti in servizio e docenti in formazione è stata condotta l'analisi della varianza a una via (ANOVA) per le due scale in autovalutazione della *Scala di valutazione dei processi inclusivi* e per la *Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe*. Di seguito, per rilevare la relazione tra senso di autoefficacia e percezione della qualità dell'inclusione è stata effettuata l'analisi di regressione lineare.

### 3.2. Partecipanti

Il campione è composto per la maggioranza da docenti donne (90,6%) e l'età media è di 30,63 anni. Più della metà riferisce di insegnare in una zona centrale piuttosto che in periferia e i due terzi svolgono la loro professione nella provincia di Cosenza. Le informazioni relative al campione sono presentate in dettaglio nella tabella 1.

Tabella 1. Caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti.

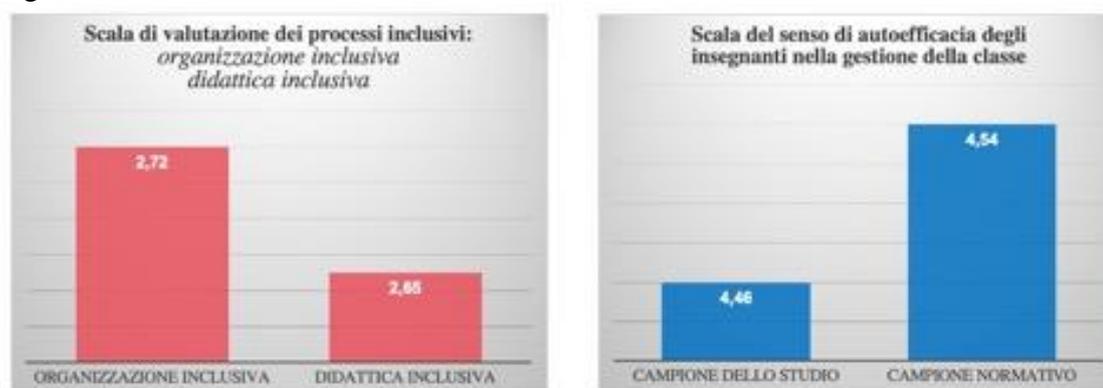
Caratteristiche sociodemografiche		%
Docenti	In servizio	24
	In formazione	76
Genere	Maschi	9,4
	Femmine	90,6
Età	30,63	
Provincia di provenienza	Cosenza	59,8
	Crotone	6,3
	Vibo Valentia	8
	Catanzaro	8
	Reggio Calabria	10,3
	Fuori Regione	16,6
Zona	Periferica	35,6
	Centrale	64,4

### 3.3. Medie degli item

Di seguito sono riportati i valori medi delle due scale in autovalutazione per la *Scala di valutazione dei processi inclusivi* e per la *Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe*. Nella Figura 1 sono riportati i punteggi medi delle scale. Per le prime due dimensioni della *Scala di valutazione dei processi inclusivi*, non avendo un campione normativo di riferimento si riportano i punteggi medi per organizzazione inclusiva (2,72) e didattica inclusiva (2,65). Per la *Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe* viene riportato il punteggio medio dei punteggi ottenuti dal campione dello studio (4,46) in

confronto con quello normativo (4,54). Per quanto riguarda la terza dimensione della *Scala di valutazione dei processi inclusivi*, relativa agli “indicatori oggettivi della qualità dell’inclusione” si è ritenuto opportuno riportare alcuni degli item più significativi. Alla domanda “Quanti incontri di formazione e discussione sono stati organizzati durante l’anno su temi attinenti all’inclusione, che hanno visto la partecipazione di personale scolastico?” il 53% dei docenti riferisce che nessun incontro è stato organizzato, il 35,5% da 1 a 2 e solo l’11% oltre 3; alla domanda “Quanti sono i progetti inclusivi riportati sul Piano dell’Offerta Formativa (POF)?” circa la metà del campione (47,6%) riferisce che i progetti inclusivi sono 1 o 2 all’anno; alla domanda “In quante lingue è tradotto il POF?” il 72,8 dei docenti riferisce che non è stato tradotto in nessuna lingua, il 23,6% da 1 a 2 e il 3,6% oltre 3; alla domanda “Quanti progetti di alternanza scuola-lavoro vengono promossi e attivati per esperienze extrascolastiche nei confronti degli allievi con disabilità?” il 65,3% dei docenti riferisce che non è stata attivata alcuna esperienza, il 12,7% da 1 a 2 esperienze e il 22% oltre 3.

Figura 1. Medie item scale.



### 3.4. Analisi della varianza

Allo scopo di individuare differenze tra docenti in servizio e docenti in formazione è stata condotta l’analisi della varianza a una via (ANOVA one way) per le due scale in autovalutazione della *Scala di valutazione dei processi inclusivi* e per la *Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe*. La tabella 2 mostra i risultati dell’analisi della varianza effettuata per docenti in servizio e docenti formazione per le due sottoscale della *Scala di valutazione dei processi inclusivi* e per la *Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe*. Le differenze tra le medie sono significative ( $p < 0.001$ ) per tutte le scale considerate con medie significativamente più alte per i docenti in servizio rispetto ai docenti in formazione.

Tabella 2. Anova (one way).

VARIABILE	MEDIE DOCENTI IN SERVIZIO	MEDIE DOCENTI IN FORMAZIONE	SIGN.
Organizzazione Inclusiva	<b>2,94</b>	2,64	<b>&lt;0.001</b>
Didattica Inclusiva	<b>2,94</b>	2,64	<b>&lt;0.001</b>
Autoefficacia	<b>4,86</b>	4,26	<b>&lt;0.001</b>

### 3.5. Regressione lineare

Infine, per esaminare la relazione tra senso di autoefficacia e percezione della qualità dell'inclusione è stata effettuata l'analisi di regressione lineare. La tabella 3 mostra che l'autoefficacia è una variabile predittiva della percezione della qualità dell'inclusione ( $p < 0.001$ ).

Tabella 3. Regressione lineare.

VARIABILE DIPENDENTE	VARIABILE INDIPENDENTE	R	SIGN.	VIF
Organizzazione Inclusiva	Autoefficacia	.38	<b>&lt;0.001</b>	1
Didattica Inclusiva	Autoefficacia	.38	<b>&lt;0.001</b>	1

## 4. Discussione e conclusioni

La rilevazione della qualità dei processi inclusivi all'interno dei contesti di apprendimento è una questione aperta e in continua evoluzione. In questo studio è stato messo in luce l'atteggiamento e le percezioni dei docenti circa l'attivazione di azioni inclusive nella scuola di appartenenza e quanto gli stessi si sentano in grado e autoefficaci nella realizzazione di tali azioni. In primo luogo, è stato visto che i docenti in servizio e in formazione provenienti dall'area geografica del sud Italia, in particolare dalla Calabria nelle sottoscale di autovalutazione della *Scala di valutazione dei processi inclusivi* percepiscono le scuole calabresi come mediamente inclusive. La sottoscala relativa agli "indicatori oggettivi dell'inclusione" mostra questo aspetto ancor più accentuato da una scarsa organizzazione di incontri di formazione sul tema e dalla scarsa realizzazione e promozione di progetti inclusivi e di alternanza scuola-lavoro per gli studenti con disabilità. Questo dato è assimilabile a quello relativo della popolazione italiana rilevabile dal Report sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità dell'Istat del 2020. Al contrario, invece, il senso di autoefficacia risulta medio-alto (Hajovsky et al, 2020) e significativamente presente nei docenti in servizio rispetto ai docenti in formazione. Questo dato è plausibile e riportato in studi precedenti (Pendergast, Garvis & Keogh, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012) che dimostrano come le convinzioni sull'autoefficacia siano flessibili nei primi anni di insegnamento e più resistenti al cambiamento nel prosieguo della carriera. Questo risultato è utile per le agenzie di formazione che, incrementando i programmi che potenziano questo aspetto, potrebbero avere ricadute in termini di benefici a lungo termine per i futuri

studenti. In terzo luogo, è stata esaminata la relazione tra inclusione e autoefficacia, rilevando come, l'autoefficacia sia un fattore predittivo per quanto riguarda la messa in atto di pratiche inclusive, come già esaminato in letteratura (Weisel & Dror, 2006; Savolainen, Engelbrecht & Malinen, 2012; Özokcu, 2018). In conclusione, dunque, il docente può fare la differenza nei contesti nei quali opera, essendo esso stesso risorsa e promotore di *best practices* inclusive.

## Bibliografia

COTTINI, L., FEDELI, D., MORGANTI, A., PASCOLETTI, S., SIGNORELLI, A., ZANON, F., & ZOLETTO, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane, *Form@re*, 16(2).

GAUDREAU, N., FRENETTE, É., & LOI ZEDDA, M. (2017). Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe, Adattamento e validazione italiani. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4(4), 391-405.

ÖZOKCU, O. (2018). The Relationship between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.

PENDERGAST, D., GARVIS, S., & KEOGH, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57.

Report sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, 2020, disponibile in <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilita.pdf>

SAVOLAINEN, H., ENGELBRECHT, P., NEL, M., & MALINEN, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68.

TAYLOR, R. W., & RINGLABEN, R. P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.

WEISEL, A., & DROR, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.