

Ricerche empiriche sulla percezione di insegnanti di sostegno nei confronti dell'educazione inclusiva: una *review* sistematica

di *Rubina Petruccioli*[°]

Riassunto

Il contributo riporta i primi risultati di una *review* sistematica in corso che fa parte di uno studio più ampio che indaga come e a quali condizioni cambia il senso di autoefficacia professionale di insegnanti di sostegno dopo aver partecipato ad un corso di specializzazione. L'indagine si inserisce all'interno di un filone di studi internazionale che ritiene rilevante indagare le percezioni, le rappresentazioni e gli atteggiamenti di insegnanti di sostegno verso l'inclusione quali condizioni che possono facilitare o meno l'inclusione scolastica (solo a titolo esemplificativo e non esaustivo: Aiello et al., 2019; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011; Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Sharma, Aiello, Pace, Round, & Subban, 2018).

È stata condotta una *review* sistematica che intercetti gli studi empirici nazionali e internazionali che indagano gli atteggiamenti, le percezioni, le rappresentazioni di docenti nei confronti dell'inclusione. Viene, qui, descritta la procedura utilizzata per la revisione e presentati i risultati del primo step di analisi di 99 articoli empirici nazionali e internazionali.

Parole chiave: *review* sistematica, educazione inclusiva, insegnante di sostegno, ricerca empirica, meta-analisi.

Empirical research on support teachers' perceptions of inclusive education: A systematic review

Abstract

This paper provides the first results of an ongoing systematic review that is part of a larger study that investigates how and under what conditions support teachers' perceptions of professional self-efficacy change after

[°] Università degli Studi di Siena. Corresponding author: petruccioli6@student.unisi.it.

participating in a specialization course on support. The investigation is part of a stream of international studies that considers relevant to investigate support teachers' perceptions, representations, and attitudes toward inclusion as conditions that may or may not facilitate school inclusion (examples include but are not limited to: Aiello et al., 2019; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011; Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Sharma, Aiello, Pace, Round, & Subban, 2018).

A systematic review intercepting national and international empirical studies investigating teachers' attitudes, perceptions, and representations towards inclusion was conducted. Here is described the process used for the review and are presented the results of the first step of analysis of 99 national and international empirical articles.

Keywords: systematic review, inclusive education, support teacher, empirical research, meta-analysis.

First submission: 19/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

Available online: 16/12/2021

Introduzione

L'Italia da più di cinquant'anni segue la traiettoria tracciata da documenti come il *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994) e la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (CRPD, UN, 2006), per cercare di raggiungere un modello di scuola che accolga tutti/e gli allievi e le allieve, che tenga conto delle loro peculiarità e dei loro differenti bisogni; ricordiamo che già nel '48, l'articolo 34 della Costituzione italiana sanciva che "la scuola è aperta a tutti" e che, nell'art. 38, "le persone disabili hanno il diritto all'istruzione e alla formazione professionale", fondando così la scuola inclusiva italiana (Ianes, 2014a). Infatti, questa progettualità evolutiva della scuola è stata, via via, sollecitata e supportata dalle disposizioni normative nazionali e dalle direttive ministeriali¹.

La scuola italiana è stata, e lo è tutt'ora, protagonista in un percorso evolutivo: dall'emarginazione, all'inserimento, all'integrazione, fino ad arrivare

¹ Legge n. 118 del 30 marzo 1971; Documento Falcucci del 1975, con la conseguente Circolare Ministeriale n. 227 dell'8 agosto 1975; Legge n. 517 del 4 agosto 1977; Circolare Ministeriale n. 262 del 22 settembre 1988; Legge quadro n. 104 del 5 febbraio 1992; Legge n. 170 del 18 ottobre 2010; Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011; Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012; Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017 e le successive disposizioni integrative e correttive (D.Lgs n. 96 del 7 agosto 2019); Decreto interministeriali n. 182 del 29 dicembre 2020.

all'inclusione di alunni e alunne con disabilità (Mura, 2016). Una scuola che si è focalizzata sull'apprezzamento del potenziale educativo della persona piuttosto che sul deficit (Sibilio & Aiello, 2015), quindi orientata verso una cultura che rimuova le barriere emarginanti, accogliendo e valorizzando la diversità e le peculiarità di ciascuno/a, rendendo possibile a tutti/e di frequentare la scuola di ogni ordine e grado (Cottini, 2017).

Dunque, per rendere un contesto realmente inclusivo non è possibile pensare che basta accogliere persone con disabilità o categorie, tendenzialmente, discriminate (in base all'etnia, al genere o all'orientamento sessuale), è necessario intervenire con tutte le figure coinvolte nel processo di inclusione. È, quindi, necessario intendere l'inclusione come un processo che prevede l'attivazione da parte di tutte le persone che ruotano intorno all'ambiente scolastico dal dirigente al personale ATA, dai/lle docenti alle famiglie, senza dimenticare gli alunni e le alunne. Dunque, "occorre rivedere e intensificare i percorsi formativi (iniziali e in servizio) di tutte le figure professionali coinvolte (insegnanti curricolari, dirigenti scolastici, educatori, collaboratori scolastici, professionisti di servizi sociosanitari)" (Pugnaghi, 2020, p. 99); soprattutto, bisogna tener di conto della formazione dei/delle docenti quali "protagonisti(e) delle azioni di cambiamento" (Sibilio & Aiello, 2015, p.13), proprio perché è considerata (la formazione sia iniziale che in servizio) uno "tra i fattori decisivi per il miglioramento e per l'innovazione del sistema educativo italiano in un'ottica inclusiva" (Chiappetta Cajola, 2018, p. 25).

In particolar modo, la figura di docente di sostegno diviene risorsa necessaria per promuovere la cultura dell'inclusione e disseminare pratiche didattiche che contribuiscano a costruire ambienti scolastici inclusivi (Cottini, 2017). La figura di insegnante di sostegno si trova inserita in "un continuo riposizionamento evolutivo e co-evolutivo" (Mura, 2015, p. 37) della propria identità professionale che, ancora oggi, vive profonde frustrazioni legate a rappresentazioni distorte come quelle di essere docenti "della carità" (Gaspari, 2015, p. 97) o docenti "di serie B" con un ruolo precario e con scarsa continuità (Ianes, 2004, 2014b).

Il ripensamento di un'identità poliedrica (Pugnaghi, 2020) come quella di insegnante di sostegno deve tener conto dello stretto legame di interdipendenza che vi è tra il contesto storico-culturale e la costruzione della propria professionalità (Sibilio & Aiello, 2018). Il ruolo che si prefigura è quello di insegnante che agisce su

molteplici dimensioni: il pieno riconoscimento delle differenti espressioni di bisogno educativo presenti in classe, la condivisione delle responsabilità educative e progettuali e la piena aderenza dell'agire culturale, deontologico e operativo con il

mandato di emancipazione e di democratizzazione che la scuola assume (Mura, Zuru & Tatulli, 2020, p. 261).

Pertanto, è necessario affiancare tale figura nella costruzione della propria identità professionale chiamata sempre più a gestire l'inatteso e la complessità; supportarla nel suo essere

specialista dell'integrazione e della cura educativa che [...] sa farsi regista e mediatore di comunicazione euristica e connettiva fra le differenti competenze professionali e disciplinari, i linguaggi e le risorse individuali e collettive, al fine di far condividere le finalità, gli obiettivi, i contenuti e le strategie educative e didattiche del processo d'inclusione (Mura, 2015, p. 40).

Inserendosi nel dibattito relativo allo sviluppo del profilo di insegnante di sostegno (Ianes, 2014a) e al ripensare la sua figura in grado di "rispondere in modo responsabile ed efficace alla sfida di includere tutti" (Compagno, Anello, & Pedone, 2020, p. 321), i corsi di specializzazione forniscono il loro contributo sostanziale, posizionandosi come dispositivi di *scaffolding* che permettono di: 1) attivare processi critico-trasformativi riguardo alle possibili distorsioni (Mezirow, 2003) relative al costrutto di inclusione; 2) stimolare pensieri riflessivi (Schön, 2006) sulle pratiche quotidiane messe in atto; 3) innescare atteggiamenti riflessivi e responsabili riguardo alla propria pratica professionale (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018); 4) apprendere dalla propria esperienza risolvendo problemi e difficoltà autentici (Montanari & Ruzzante, 2020). Allo stesso tempo, tali corsi possono contribuire alla costruzione e/o al rafforzamento, più consapevole, dell'identità di insegnante di sostegno attraverso la validazione e/o trasformazione di quegli schemi di significato attraverso cui viene interpretato l'agire professionale (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008; Mezirow, 2003). Il mandato ministeriale si traduce, quindi, nel progettare corsi di formazione come luoghi di apprendimento e di ricerca in cui l'identità professionale si sviluppi sia in maniera individuale che collettiva sulla base di una traiettoria comune: imparare ad "operare, agendo in maniera attiva e trasformativa nei contesti scolastici, con il gruppo e con il soggetto, ovvero mettendo in atto un'indistinta interazione finalizzata a recepire una forma comune delle istanze personali di ognuno e a rispondere agli specifici bisogni espressi da ciascun soggetto" (Sibilio & Aiello, 2015, p.2).

Una review sistematica della letteratura

Il presente contributo riporta la procedura e una prima analisi della *systematic literature review* ancora in corso di una ricerca dottorale in atto che

indaga come e a quali condizioni cambia il senso di autoefficacia professionale di insegnanti di sostegno dopo aver partecipato ad un corso di specializzazione su sostegno. L'obiettivo è di rilevare l'impatto che hanno i dispositivi formativi, nello specifico i corsi di specializzazione, nel supportare la costruzione del senso di autoefficacia e nel rafforzamento dell'identità professionale (individuale e collettiva) di insegnanti in formazione (Aiello et al., 2016; Aiello & Sharma, 2018; Aiello et al., 2019; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Sharma, Aiello, Pace, Round, & Subban, 2018; Romano, Rullo, & Petruccioli, 2021). L'ipotesi di ricerca è che l'identità professionale di insegnanti di sostegno sia rafforzata da esperienze di apprendimento che portano all'aumento sia dei livelli di efficacia che dei livelli di inclusività percepite nelle pratiche didattiche messe in atto in aula (Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2019; Sharma, 2012). L'indagine si inserisce all'interno di un filone di studi internazionale che indaga le percezioni, le rappresentazioni e gli atteggiamenti di insegnanti di sostegno verso l'inclusione quali condizioni che possono facilitare o meno l'inclusione scolastica (Aiello et al., 2016; Aiello & Sharma, 2018; Aiello et al., 2019; Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2014; Forlin et al., 2011; Forlin, Loreman, & Sharma, 2014; Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Sharma & Desai, 2002; Sharma & Jacobs, 2016; Sharma et al., 2018; Sharma et al. 2012; Sharma, Shaukat, & Furlonger, 2015; Song, Sharma & Choi, 2019). Si tratta di un network internazionale di studi di natura empirica che correla il senso di autoefficacia (Bandura, 1977) con gli atteggiamenti, le preoccupazioni, i comportamenti e le pratiche didattiche agiti da insegnanti di sostegno e finalizzati alla costruzione di un clima inclusivo. Tali studi hanno rilevato che maggiore è il senso di autoefficacia percepito maggiori saranno le performance agite da insegnanti di sostegno, sia in termini di impegno che di raggiungimento del successo, e di conseguenza aumenterà la soddisfazione relativa al proprio ruolo professionale (Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2019; Sharma et al., 2012; Sharma et al., 2018; Fiorucci, 2019).

Lo scopo della *review*, proprio nell'ottica in cui la *literature review* viene intesa come "tentativo di dare un senso a quanto emerge dalla letteratura di riferimento intorno ad un particolare tema" (Ghirotto, 2020, p. 33), è quello di esplorare le ricerche relative agli atteggiamenti, comportamenti e percezioni di docenti verso l'inclusione di studenti e studentesse con disabilità.

Non parliamo solamente di insegnanti di sostegno, ma sia di docenti in pre-servizio, cioè coloro che si stanno formando come insegnanti e chi partecipa a un corso di formazione specifico inerente i temi dell'inclusione, che di docenti in servizio, ovvero coloro che svolgono già la professione (curricolare o di sostegno), in quanto la letteratura su questo tema, pur essendo

molto vasta, non in tutti i paesi parla esplicitamente di “insegnante di sostegno”. Molti studi hanno indagato, per esempio, gli atteggiamenti nei confronti dell’inclusione da parte di futuri docenti, quindi studenti che si stavano formando per diventare insegnanti, ma anche di docenti disciplinari in servizio senza la specializzazione su sostegno ma che avevano in classe alunni/e con bisogni educativi speciali.

Le domande che sottendono e guidano la revisione della letteratura sono:

1. Quali sono stati gli studi empirici che hanno interessato la figura dell’insegnante di sostegno?
2. Quali tra questi studi hanno indagato la relazione tra azioni verso l’inclusione e senso di autoefficacia?
3. Quali metodologie sono state utilizzate per l’indagine?
4. Quali strategie sono state rilevate?

I framework teorici che hanno guidato il percorso di questa *literature review* sono stati i contributi di Zhao (1991), Creswell e Guettermann (2015) e Ghirotto (2020) dove è stato possibile trarre i principi e le indicazioni metodologiche su come fare una *review*; mentre, come esempi da cui prendere spunto, sono stati utilizzati alcuni contributi, quali: *Beyond PICO: The SPIDER Tool for Qualitative Evidence Synthesis* (Cooke, Smith & Booth, 2012), *Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement* (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA Group, 2015) per la sistematizzazione dei dati, *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature* (Avramidis & Norwich, 2002), *Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research* (Sharma & Salend, 2016), *Trend e gap nella ricerca sull’inclusione scolastica in Italia: una Mapping Review* (Bellacicco & Dell’Anna, 2019) più specifiche riguardo alla tematica di interesse.

Metodologia della *Systematic Review*

Prendendo spunto dalla metodologia, fornita dalla *cumulative literature review*, che prevede la divisione del lavoro in 10 fasi così da poter essere maggiormente replicabile, sistematizzata e riutilizzabile (Ghirotto, 2020, p. 37-38), ma senza seguirla in maniera pedissequa, abbiamo suddiviso la revisione in 7 fasi: ricerca dei contributi, creazione di un *dataset* personalizzato, selezione degli studi, analisi, aggiornamento, verifica e report finale.

Fase 1: ricerca dei contributi

I contributi sono stati individuati interrogando il motore di ricerca *OneSearch* del Sistema Bibliotecario dell'Università di Siena, per poi raccogliere le fonti da molteplici database, quali: Academia, AOM Journals on-line, Elsevier, Emerald, Eric, Google Scholar, Jstor, OECD library, Sage Journals on-line, Springer link, ResearchGate, Rivisteweb, Routledge, Wiley.

Per effettuare la ricerca all'interno di *OneSearch* sono state utilizzate le seguenti parole chiave, sia in inglese che in italiano:

- *inclusione/inclusion*;
- *inclusione scolastica/school inclusion*;
- *educazione inclusiva/inclusive education*;
- *educazione speciale/special education*;
- *atteggiamenti docenti/teachers' attitudes*;
- *autoefficacia/self-efficacy*;
- *formazione docenti/teacher training*.

Per restringere il campo sono stati inseriti degli operatori booleani come AND e l'inserimento di due parole all'interno di virgolette. Allo stesso tempo, è stato deciso di non circoscrivere, in questa prima fase, il periodo di riferimento dei contributi, per tanto non è stata specificata alcuna estensione temporale anche se i contributi ricavati coprono circa gli ultimi vent'anni. I filtri utilizzati per la ricerca sono, inoltre, stati l'essere contributi *peer-reviewed* e l'essere scritti in lingua inglese o italiana.

Durante la *Fase 3 - selezione degli studi*, per quei contributi particolarmente significativi, si è proceduto all'analisi della bibliografia per individuare altre possibili fonti primarie.

Il periodo in cui è stata condotta questa prima fase va da dicembre 2020 ad aprile 2021.

Fase 2: creazione di un dataset personalizzato

Come software per creare un *dataset* sia per la raccolta che, congiuntamente, per l'analisi dei dati è stato utilizzato Microsoft Excel®.

È stata creata una tabella di codifica (fig. 1 e 2) per la raccolta dei dati e allo stesso tempo una prima analisi dei dati. Per ogni contributo selezionato doveva essere riportato:

- 1) **tipologia del contributo**: teorico o empirico;
- 2) **informazioni base**: anno di pubblicazione, autore, titolo, rivista (in cui il contributo è stato pubblicato), parole chiave (se presenti);

- 3) **informazioni di contenuto:** contesto (ambiente e anno a cui fa riferimento l'articolo), campione/partecipanti, oggetto/fenomeno di interesse, obiettivo, abstract e costrutti di riferimento, strumenti e analisi, tipologia di ricerca, *outcomes*/risultati/proposte di intervento;
- 4) **utilità del contributo:** per la review o per altre parti della ricerca.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
TIPOLOGIA DI ARTICOLO	ANNO	AUTORE	TITOLO	RIVISTA	PAROLE CHIAVE	CONTESTO (PAESE - ANNO)	SAMPLE/ PARTECIPANTI	OGGETTO/ FENOMENO DI INTERESSE	OBBIETTIVO	ABSTRACT/ COSTRUTTI DI RIFERIMENTO
ricerca	2018	Akhan, T., Sharma, U.	Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh	British Journal of Special Education, 45(1): 81-97.	pre-service teacher, inclusive education, attitudes	Bangladesh	educazione inclusiva - docenti pre-servizio	educazione inclusiva - docenti pre-servizio	Quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti in servizio verso l'inclusione di studenti con elevate esigenze di sostegno (colli quelli che usano il Braille e il linguaggio dei segni, o quelli che hanno bisogno di un programma accademico individualizzato). In Per comprendere meglio i risultati sugli atteggiamenti appresi tra gli insegnanti in servizio, sono state condotte interviste semi-strutturate con sei responsabili istituzionali di istituti di formazione per insegnanti in servizio. Le interviste hanno fornito una nuova prospettiva sugli atteggiamenti appresi dei partecipanti. Sono stati forniti diversi suggerimenti di riforma del curriculum che possono avere implicazioni per i responsabili politici e i ricercatori in Bangladesh e oltre. "Ci sono alcune prove che se le preoccupazioni degli insegnanti in servizio possono essere identificate presto, e affrontate durante il periodo di preparazione degli insegnanti in servizio, questo non solo riduce i loro livelli complessivi di preoccupazione, ma costruisce anche i livelli di fiducia in ultima analisi contribuisce allo sviluppo di atteggiamenti positivi verso l'educazione inclusiva (Beady & Houe, 2021; Shale & Stewart, 2003). There is some evidence that the concerns of pre-service teachers can be identified early, and addressed during the pre-service teacher preparation period, this only reduces their overall levels of concern, but also builds confidence levels and ultimately contributes to the development of positive attitudes towards inclusive education (Basham & Houe, 2021; Shale & Stewart, 2003).	
ricerca	2018	Aiello, P., Di Gennaro, D., C. Girelli, L., Olley, J. G.	Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggerimenti da una ricerca internazionale di inclusione, disturbi dello spettro autistico, Scienze competenze, atteggiamenti, formazione e della	FORMAZIONE & INSEGNAMENTO Rivista internazionale di inclusione, disturbi dello spettro autistico, Scienze competenze, atteggiamenti, formazione e della	inclusione, disturbi dello spettro autistico, Scienze competenze, atteggiamenti, formazione	Italia, Campania	306 docenti di ogni ordine e grado	educazione inclusiva	Fornire una versione tradotta e validata della AAST e rilevare gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico.	abstract: Negli ultimi anni le politiche educative e i documenti in ambito internazionale hanno definito un nuovo profilo di competenze per i docenti muovendo dal presupposto che occorre partire dalla loro sfera personale per costruire in direzione inclusiva la dimensione professionale. A tal proposito, un contratto sul quale la ricerca ha posto l'attenzione è quello degli atteggiamenti in quanto variabile che condiziona il successo dei processi di inclusione soprattutto in presenza di alunni con disturbi complessi come quelli dello spettro autistico, nella diffusa considerazione che la presenza di un deficit nell'area della componente sociale rende molto difficile l'aspirata partecipazione sociale. Sulla scia di tali considerazioni, il presente studio è volto alla validazione della Autism Attitudes Scale for Teachers (AAT Olley et alii, 1981) che rileva gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con disturbo dello spettro autistico, progettandone una possibile utilità ai fini di indagini orientate a cogliere una delle dimensioni portanti del costrutto di competenza inclusiva. Profilo del docente. Inclusivo (Profile of

Fig. 1 - Tabella di codifica della Systematic review (parte 1)

L	M	N	O	P
STRUMENTI E TIPO DI ANALISI	TIPO DI RICERCA	OUTCOME/ RISULTATI/ PROPOSTE DI INTERVENTO	UTILE PER REVIEW	UTILE PER RICERCA
questionario fase 1 (SACIE - Loreman et al., 2007)(docenti) - interviste semi strutturate fase 2 (6 presidi) per comprendere meglio alcuni risultati contrastanti della fase 1)	mixed methods - Fase 1 quantitativa e fase 2 qualitativa	In questo studio, ai presidi degli istituti di formazione per insegnanti pre servizio è stato chiesto di spiegare le ragioni dietro le risposte date dagli insegnanti, a causa della non disponibilità di insegnanti nel periodo in cui è stata condotta la fase 2 della raccolta dati. Nella prima fase dello studio, è stato riscontrato che gli insegnanti possedevano un atteggiamento meno positivo nei confronti dei bambini che hanno bisogno del Braille, del linguaggio dei segni e del supporto IAP nelle classi regolari. Quando ai dirigenti è stato chiesto di identificare le possibili ragioni di tali risposte, hanno menzionato diversi possibili fattori che potrebbero influenzare la costruzione di atteggiamenti negativi tra gli insegnanti. Per es., assenza di moduli specifici nei corsi di formazione sul linguaggio dei segni, braille o su programma scolastico individualizzato (IAP individualised academic programme); l'eccessivo carico di lavoro. "Slee (2010) sostiene che le riforme della formazione degli insegnanti per l'educazione inclusiva devono andare oltre l'inserimento di componenti di educazione speciale nel curriculum esistente. Inoltre, Slee (2013) sostiene che l'inclusione dei bambini con disabilità richiede un movimento sociale onnicomprensivo per riformare l'intero sistema educativo e la preparazione degli insegnanti. Slee (2010) claims that teacher education reforms for inclusive education have to go beyond inserting special education components into the existing curriculum. Furthermore, Slee (2013) argues that the inclusion of	si	UTILE ANCHE PER LA PARTE DELLO SVILUPPO DI UN PERCORSO ADEGUATO
questionario Autism Attitude Scale for Teachers (AAST, Olley et alii, 1981)	quantitativa	Ciò appare ancora più evidente in presenza di studenti con disabilità e, nello specifico, di studenti con disturbi dello spettro autistico in quanto la compromissione della sfera della comunicazione e dell'interazione sociale che caratterizza il funzionamento di questi studenti non ne consente la piena partecipazione alla vita scolastica, generando nei docenti atteggiamenti negativi (Chung et alii, 2015; Emam & Farrell, 2009) e producendo, di conseguenza, evidenti ricadute sulle dinamiche di inclusione.	si - specifica dello spettro autistico	

Fig. 2 - Tabella di codifica della Systematic review (parte 2)

Allo stesso tempo è stata creata una cartella sull'applicazione Google Drive dove gli articoli visionati sono stati divisi in base all'anno di pubblicazione e alle categorie di inclusione ed esclusione, in modo tale da avere un backup condiviso dei contributi.

Fase 3: selezione degli studi

Una volta costruita la griglia, dopo aver escluso i duplicati e quei contributi che, già dalla lettura del titolo, risultavano essere non rilevanti per la ricerca e che non erano né in lingua inglese né in lingua italiana, si è proceduto con la sistematizzazione degli studi raccolti.

I contributi inizialmente individuati sono stati $N = 188$.

Di seguito riportiamo i criteri che dovevano essere necessariamente posseduti dai contributi per essere inseriti:

- articoli primari *open access*;
- studi empirici;
- avere come campione d'indagine docenti/insegnanti scolastici;
- avere come macro-oggetto la percezione (atteggiamenti, comportamenti, preoccupazioni) di docenti verso l'inclusione.

Pertanto, sono stati esclusi $N = 89$ contributi perché:

- prettamente teorici ($N = 33$);
- *literature review* ($N = 13$);
- studi empirici che o avevano un campione differente da quello indagato ($N = 17$ dai dirigenti scolastici a studenti/esse della scuola secondaria) o un'oggetto di indagine non in linea con l'interesse della *review* ($N = 26$ dalle barriere alle strategie di implementazione dell'educazione inclusiva, dalla valutazione delle competenze TIC in uscita da un corso formativo allo sviluppo di indicatori per misurare i progressi delle politiche inclusive).

Quindi, seguendo i criteri di inclusione/esclusione sono stati ritenuti inseribili nella *review* $N = 99$ contributi.

Primi risultati

Essendo l'analisi ancora in corso in questa sede saranno proposti solamente i primi risultati. Pertanto, in questa sezione, si riporta la descrizione dei contributi inclusi rispetto al contesto, alla tipologia di campione e alla metodologia utilizzata.

Tenendo conto che l'anno 2020 ha probabilmente avuto un calo di pubblicazioni empiriche a causa della pandemia e che per l'anno 2021 sono stati calcolati solo contributi del primo trimestre, possiamo dire che c'è una tendenza crescente (Fig.3) nella pubblicazione di contributi empirici sulla percezione di docenti verso l'inclusione.

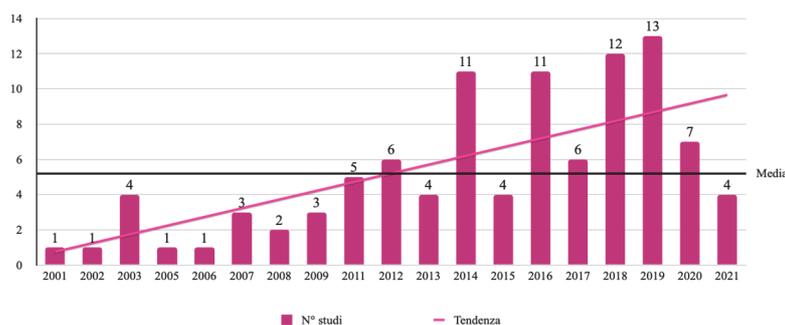


Fig. 3 - Contributi inclusi per anno

Riguardo il contesto, possiamo parlare di due differenti categorie di studi: quelli che analizzano un singolo luogo e quelli che procedono comparando differenti ambienti. Analizzando le comparazioni ci sono studi che hanno coinvolto i paesi nelle seguenti combinazioni: Australia e Italia (N = 1); Australia e Canada (N = 1); Australia, Canada, Hong Kong, e India (N = 1); Australia, Canada, Hong Kong, e Indonesia (N = 1); Australia, Canada, Hong Kong, e Singapore (N = 4); Cina, Finlandia e Sud Africa (N = 1); Giappone e Finlandia (N = 1); Hong Kong, Canada, India e Stati Uniti (N = 2); India e Australia (N = 1); Italia e Austria (N = 1); Italia, Spagna e Stati Uniti (N = 1).

Nella tabella 1 sono riportati i Paesi e il numero di volte in cui sono stati contesto di indagine.

Tab. 1 - Paesi coinvolti negli studi empirici inclusi nella review

Paese	N.	Paese	N.
Italia	37	Egitto	1
Australia	21	Gran Bretagna	1
Canada	14	Isole Salomone	1
Hong Kong	10	Austria	1
India	7	Sud Africa	1
Bangladesh	5	Spagna	1
USA	5	USA	1
Singapore	4	Kenia	1

Grecia	3	Messico	1
Finlandia	2	Pakistan	1
Ghana	2	Portogallo	1
Giappone	2	Nauru	1
Indonesia	2	Sud Korea	1
Bahrein	1	Cina	1

Si evince, dall'analisi dei luoghi in cui sono state svolte le ricerche, quanto l'impegno per la creazione di una scuola inclusiva, "*institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs*" (UNESCO, 1994, p. 2), sia a livello mondiale, comprendendo i cinque continenti.

Altro aspetto indagato è quello relativo al campione; dall'analisi (Fig. 4) si evince che c'è quasi una parità tra gli studi che hanno utilizzato un campione composto da docenti in servizio (52%) e quelli che invece hanno coinvolto docenti in pre-servizio (46%), rimane fuori un 2% che riguarda quegli studi che hanno visto come campione sia docenti in servizio che in pre-servizio.

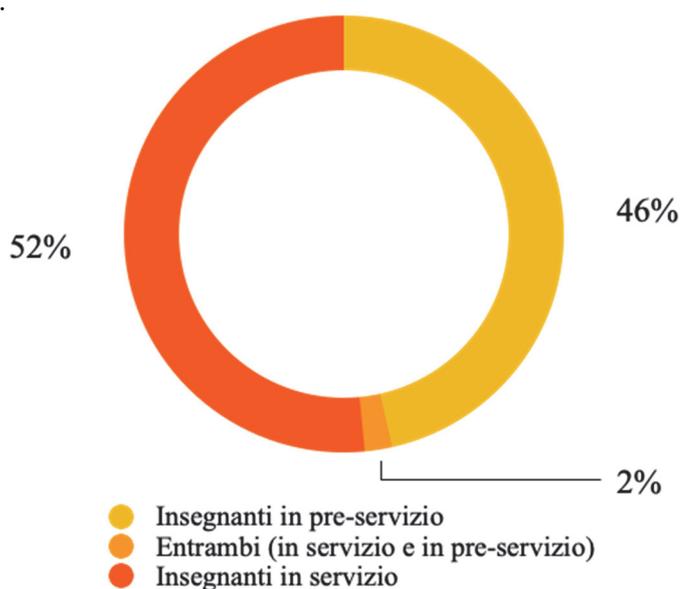


Fig. 4 - Tipologia di campione

È opportuno specificare che la categoria "docenti in pre-servizio" include: studenti/esse che seguono corsi per diventare insegnanti e docenti già laureati

che stanno prendendo la specializzazione per diventare insegnanti di sostegno ma che non stanno svolgendo la professione. Si prevede che, con le successive analisi, potremo andare maggiormente in profondità riguardo a quest'ultima categoria, per comprendere meglio se, per esempio, all'interno della categoria "docenti in pre-servizio" sono stati inclusi anche docenti che già svolgono la professione ma che stanno frequentando un corso di formazione per prendere la specializzazione su sostegno, e quindi andare a far parte di quegli studi che hanno utilizzato un campione misto: sia docenti in servizio che in pre-servizio.

L'ultimo dato che qui riportiamo è quello relativo alla metodologia scelta (Fig. 5.). N = 77 contributi hanno utilizzato una metodologia quantitativa, rappresentando quindi la maggioranza, al secondo posto risultano gli studi che hanno utilizzato *mixed methods* (N = 13), sia in forma quanti-qualitativa che quali-quantitativa, infine abbiamo la metodologia qualitativa con N = 10 contributi.

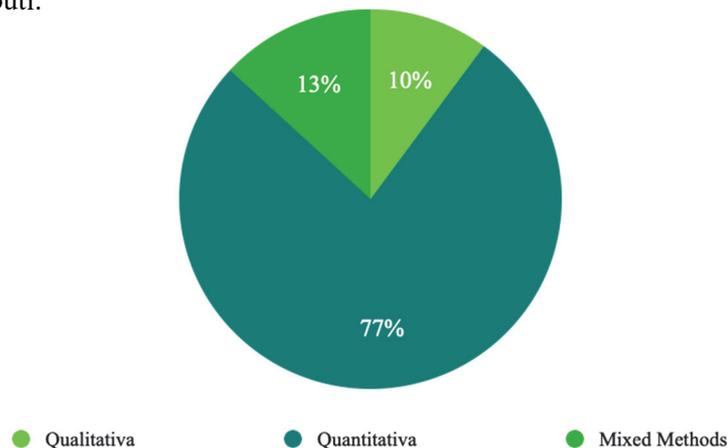


Fig. 5 - Metodologia utilizzata

Primi esiti emergenti

Riportiamo, a titolo esemplificativo del lavoro di analisi che verrà continuato nelle fasi successive, un primo *cluster* che è necessario evidenziare: quello relativo a contributi che hanno effettuato la somministrazione di questionari sia in fase iniziale che in fase finale del corso di formazione/specializzazione.

All'interno di questo *cluster*, nominato “pre e post training test”, sono stati inseriti N = 15 contributi sia nazionali (N = 1) che internazionali (N = 14).

In questa sede si restituisce, in maniera molto sintetica, una prima analisi dei risultati degli studi che si differenziano per la tipologia di corso erogato al campione (docenti in servizio o in pre-servizio):

- specializzazione su sostegno (es.: Aiello & Sharma, 2018);
- educazione inclusiva (es.: Kurniawati, De Boer, Minnaert, & Mangun-song, 2017; Sharma & Nuttal, 2016; Forlin et al., 2014);
- specifico su una particolare disabilità (es.: Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003).

I seguenti studi riportano un esito comune ovvero che la partecipazione a corsi di formazione, che trattano tematiche relative all'educazione inclusiva, correla con l'aumento o lo sviluppo di atteggiamenti, favorevoli verso pratiche didattiche inclusive agite da insegnanti; pur tenendo di conto che non necessariamente i/le docenti tradurranno le intenzioni favorevoli ad insegnare in classi inclusive o gli atteggiamenti positivi verso alunni e alunne con disabilità in azioni didattiche inclusive o che tali azioni perdureranno nel tempo (Aiello & Sharma, 2018, p. 215).

Traiettorie future

Il presente contributo non aveva la pretesa di riportare in maniera esaustiva la *review* della letteratura, tutt'ora *in fieri*, ma voleva porre l'attenzione sul processo di revisione e sui primi risultati emersi.

Altre due fasi importanti ancora sono da fare, quali l'aggiornamento e la sintesi. Per quanto riguarda l'aggiornamento, si dovrà controllare quali contributi sono usciti dopo il primo trimestre del 2021 e individuare quegli studi che possono essere inclusi nella *review*. Inoltre, verranno approfonditi maggiormente quegli studi che hanno correlato il senso di autoefficacia con gli atteggiamenti, le preoccupazioni, i comportamenti e le pratiche didattiche agite da insegnanti di sostegno e finalizzate alla costruzione di un clima inclusivo, somministrando un questionario sia in fase pre-training che post-training.

Con le fasi successive di analisi potremmo identificare i *cluster* tematici più significativi in base agli obiettivi della ricerca, individuare, all'interno dei risultati degli studi inclusi, le strategie più rilevanti per implementare l'inclusione e le pratiche più funzionali da mettere in atto per supportare la costruzione del senso di autoefficacia e il rafforzamento dell'identità professionale di insegnanti di sostegno in formazione.

Riferimenti bibliografici

- 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), pp. 207-219. Doi: 10.13128/formare-22605.
- 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*, 20, pp. 10-24.
- 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), pp. 64-87.
- Ahmmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of research in special educational needs*, 12(3), pp. 132-140. Doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), pp. 129-147. Doi: 10.1080/08856250210129056.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), pp. 191-215. Doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bellacicco, R., & Dell'Anna, S. (2019). Trend e gap nella ricerca sull'inclusione scolastica in Italia: una Mapping Review. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze: Tomo II. Atti del Convegno Interazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019. Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione*, pp. 45-53.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), pp. 369-379. Doi: 10.1080/13668250310001616407.
- Chiappetta Cajola, L. (2018). La formazione degli insegnanti tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*, pp. 23-30. Napoli: Edises.
- Compagno, G., Anello, F., & Pedone, F. (2020). Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), pp. 320-337. Doi: 10.19241/lll.v16i35.523,
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative health research*, 22(10), pp. 1435-1443. Doi: 10.1177/1049732312452938.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Creswell, J.W. & Guettermann, T. C. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Sixth Edition). Boston, MA: Pearson Edition.
- CRPD, U.N. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.

- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- 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), pp. 271-293. Doi: 10.7346/sipes-02-2019-21.
- 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), pp. 54-65. Doi: 10.5206/eei.v21i3.7682.
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), pp. 247-260. Doi: 10.1080/1359866X.2014.906564.
- Gaspari, P. (2015). Le competenze dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva. In L. de Anna, P. Gaspari & A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, pp. 27-43. Milano: FrancoAngeli.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Carocci: Roma.
- Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, pp. 589-598.
- Ianes, D. (2014a). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2014b). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 35-53.
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), pp. 287-297. Doi: 10.1080/01443410.2016.1176125.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(1), pp. 150-159. <https://eric.ed.gov/?id=EJ814498>.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & TP Group. (2009). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 335-349. Doi: 10.7346/sipes-01-2020-24.
- Mura, A. (2015). L'insegnante specializzato. Radici e ali. In L. de Anna, P. Gaspari & A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, pp. 27-43. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.

- Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 260-273. Doi: 10.7346/sipes-01-2020-19.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(1), pp. 538-556. <http://metisjournal.it/index.php/metis/article/view/215>.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19, 1, pp. 81-108. Doi: 10.14605/ISS1912010.
- Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (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. Doi: 10.13128/form-10451.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), pp. 53-66. Doi: 10.14221/ajte.2012v37n10.6.
- 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), pp. 437-446. Doi: 10.1080/08856257.2017.1361139.
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, pp. 13-23. Doi: 10.1016/j.tate.2015.12.004.
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 44(2), pp. 142-155. Doi: 10.1080/1359866X.2015.1081672.
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(8), pp. 118-134. Doi: 10.14221/ajte.2016v41n8.7.
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of research in special educational needs*, 15(2), pp. 97-105. Doi: 10.1111/1471-3802.12071.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), pp. 12-21. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), pp. 2-14. https://www.researchgate.net/profile/Umesh_Sharma13/publication/275044787_Measuring_concerns_about_integrated_education_in_India/links/55319fbc0cf27acb0dea997f.pdf.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli

- Sibilio, M., & Aiello, P. (a cura di) (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Song, J., Sharma, U., & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86. Doi: 10.1016/j.tate.2019.102901.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli e pratiche*. Brescia: La Scuola.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. World conference on special needs education: access and quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- Zhao, S. (1991). Metatheory, metamethod, meta-data-analysis: What, why, and how? *Sociological perspectives*, 34(3), pp. 377-390. Doi: 10.2307/1389517.