QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

# Professional reflexivity and inclusive practices in teacher training: the predictive role of attitudes[1]

# Riflessività professionale e pratiche inclusive nella formazione docente: il ruolo predittivo degli atteggiamenti

**Giusi Castellana, Conny De Vincenzo**
*Università Roma Tre*

giuseppina.castellana@uniroma3.it
conny.devincenzo@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18225

ABSTRACT

*This cross-sectional correlational study examines the relationship between attitudes toward inclusion and professional reflexivity in teacher training, conceptualizing teacher education as a critical and transformative practice within school contexts marked by complexity and vulnerability. A sample of 377 lower- and upper-secondary teachers enrolled in courses for special needs education completed the Quin – Quando insegno questionnaire and the SACI scale, designed to assess inclusive attitudes and beliefs. The findings revealed strong and statistically significant correlations between inclusive*

[1] L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici; tuttavia, nell'ordine di attribuzione delle parti: Giusi Castellana è autrice dei paragrafi 1, 2, 2.1, 3, 5.3, 6 e Conny De Vincenzo è autrice dei paragrafi 2.2, 4.1, 4.2, 4.3, 5.1 e 5.2.

*attitudes and several dimensions of professional reflexivity, particularly self-evaluation, attention to students, reflection on practice, and care for educational practice. Regression analysis further showed a substantial contribution of attitudes in explaining professional reflexivity ($R^2 = 0.52$). More specifically, positive beliefs about inclusion and lower perceived discomfort were associated with higher levels of reflexivity. Overall, the findings suggest that reflexivity may be understood as an expression of a professional identity, closely connected to the system of attitudes through which teachers interpret inclusive contexts. These results underscore the need to rethink both pre-service and in-service teacher education from a critical perspective, with a stronger focus on the development of awareness, educational responsibility, and the capacity to critically examine one's own practices.*

*Keywords:* Professional reflexivity, Inclusive education, Teacher attitudes, Teacher education, Professional identity.

RIASSUNTO

*Lo studio, di tipo quantitativo, trasversale e correlazionale, indaga la relazione tra atteggiamenti verso l'inclusione e riflessività professionale nella formazione dei docenti, assumendo la formazione come pratica critica e trasformativa nei contesti scolastici caratterizzati da complessità e vulnerabilità. Su un campione di 377 docenti di scuola secondaria di I e II grado in formazione per il sostegno sono stati somministrati il questionario Quin – Quando insegno e la scala SACI, finalizzata alla rilevazione di atteggiamenti e credenze inclusive. I risultati evidenziano correlazioni elevate e significative tra atteggiamenti inclusivi e dimensioni della riflessività professionale, con particolare riferimento all'autovalutazione, all'attenzione agli studenti, alla riflessione sull'agire e alla cura della pratica educativa. Il modello di regressione mostra inoltre un contributo sostanziale degli atteggiamenti nella spiegazione della riflessività professionale ($R^2 = 0,52$). In particolare, credenze positive verso l'inclusione e una minore percezione di disagio risultano associate a livelli più elevati di riflessività. I dati suggeriscono che la riflessività possa essere interpretata come espressione di un'identità professionale in costruzione, strettamente connessa al sistema di atteggiamenti attraverso cui il docente interpreta i contesti inclusivi. Ne deriva la necessità di ripensare la formazione iniziale e in servizio in chiave critica, orientandola allo sviluppo di consapevolezza, responsabilità educativa e capacità di interrogare le proprie pratiche.*

*Parole chiave*: Riflessività professionale, Inclusione scolastica, Atteggiamenti degli insegnanti, Formazione docente, Identità professionale.

---

1. LA VULNERABILITÀ COME DIMENSIONE COSTITUTIVA DEI CONTESTI EDUCATIVI E DELL'AGIRE DEL DOCENTE

La dimensione educativa si configura come uno spazio strutturalmente attraversato da tensioni e incertezze. Nei contesti scolastici, l'agire del docente si colloca entro una condizione di indeterminatezza professionale, nella quale le decisioni prendono forma in situazioni che eccedono la piena governabilità tecnica e non sono generalmente riconducibili all'applicazione lineare di soluzioni predefinite (Schön, 1983; Biesta, 2010, 2013). La complessità dei bisogni, la densità relazionale delle classi e i vincoli organizzativi della scuola espongono gli insegnanti a continue operazioni di interpretazione, mediazione e assunzione di responsabilità.

Tale esposizione non riguarda soltanto la scelta di strategie adeguate, ma investe il modo in cui il docente interpreta il proprio ruolo, valuta la propria efficacia e agisce entro relazioni e condizioni che possono sostenerne o metterne in discussione il riconoscimento (Kelchtermans, 1996, 2005; Lasky, 2005). È in rapporto a questa tensione — tra la non riducibilità dell'agire educativo a procedure fisse e la necessità di assumere decisioni situate — che il concetto di vulnerabilità si è progressivamente affermato come categoria interpretativa, mostrando come i contesti educativi non siano semplici sfondi dell'azione, ma sistemi relazionali, istituzionali e simbolici nei quali l'agire docente prende forma, viene valutato e rinegoziato (Kelchtermans, 2011).

Assunta entro questa cornice, la vulnerabilità cessa di essere ricondotta a condizioni di fragilità circoscritta e individuale (Booth & Dyson, 2006; Fineman, 2008; Ainscow, Slee, 2011; Maragno, 2018) e diviene piuttosto un principio di lettura dei processi educativi ordinari. Essa emerge come un fenomeno intrinsecamente multidimensionale, nel quale convergono fattori sociali, materiali, politici ed esistenziali (Gleitze, Chorna & Gorman, 2022). Lungi dal collocarsi ai margini dell'azione educativa, si afferma come una lente attraverso cui interrogare le condizioni che strutturano l'agire del docente e ne rendono visibile la dimensione riflessiva (Biasin, 2024).

Da questa prospettiva deriva uno spostamento analitico rilevante: l'attenzione non si concentra più esclusivamente sui soggetti cosiddetti "fragili", ma sulle modalità attraverso cui la fragilità viene riconosciuta, interpretata e trattata. Tale spostamento permette di estendere l'analisi in una prospettiva sistemica, includendo non solo gli studenti o specifiche categorie di bisogni (Booth & Ainscow, 2011; Florian & Black-Hawkins, 2011; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; UNESCO, 2020), ma l'intera ecologia scolastica (Bronfenbrenner, 1979). La vulnerabilità può investire così le istituzioni quando mancano le risorse simboliche e materiali adeguate a sostenere la diversità; può coinvolgere gli studenti quando sono esposti a narrazioni stereotipate o a processi di marginalizzazione; può interpellare i docenti quando sono chiamati a tenere insieme esigenze non sempre convergenti (come la cura del singolo, la responsabilità verso il gruppo, i vincoli organizzativi e le attese istituzionali), esponendo il loro agire a tensioni emotive e a forme di valorizzazione non sempre stabili (Hargreaves, 2001; Kelchtermans, 2009).

Considerate insieme, queste dimensioni mostrano che la vulnerabilità attraversa simultaneamente piani epistemologici, normativi ed esperienziali. Essa richiede dunque una lettura integrata di dispositivi, pratiche e vissuti, capace di interrogare non solo le condizioni degli studenti, ma anche le forme organizzative e le culture della scuola (Coppola, 2025); al tempo stesso, impone uno sguardo critico sull'uso stesso del concetto di vulnerabilità. Un suo impiego acritico potrebbe infatti generare forme di vulnerabilità secondaria, attraverso processi di etichettamento e stereotipizzazione che irrigidirebbero identità e traiettorie riducendo l'agency dei soggetti coinvolti anziché sostenerne i percorsi di partecipazione ed emancipazione (Korthagen, 2004; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015; Stillo, Ferrante, & Crescenza, 2025).

È su questo livello che la riflessività assume un rilievo teorico e formativo decisivo. Se la vulnerabilità non è soltanto una condizione da riconoscere, ma anche una categoria da interrogare criticamente, allora l'agire del docente richiede la possibilità di rendere esplicite sia le modalità attraverso cui le situazioni vengono lette, sia i presupposti che orientano le decisioni e gli effetti che le pratiche producono sui soggetti coinvolti. La riflessività, in questa prospettiva, non coincide con un semplice ritorno descrittivo sull'esperienza, ma si configura come un processo di costruzione di significato e di rielaborazione del rapporto tra pratica, contesto e responsabilità professionale (Schön, 1983; Brookfield, 1995; Loughran, 2002; Rodgers, 2002).

Riflettere sull'esperienza significa sottrarre la fragilità a interpretazioni immediate, naturalizzanti o meramente compensative, trasformando l'indeterminatezza dell'agire educativo in occasione di comprensione e ridefinizione del posizionamento professionale. La riflessività può, in quest'ottica, essere intesa come *habitus*: non come una competenza accessoria né come una procedura da attivare occasionalmente, ma come una disposizione ricorrente, funzionale a rivedere le proprie pratiche e ad assumere la vulnerabilità come tratto strutturale dell'esperienza, come risorsa epistemica e pedagogica (Brantmeier & McKenna, 2020).

Tale processo, tuttavia, non si sviluppa in modo neutro né puramente individuale. Il modo in cui il docente interpreta la vulnerabilità, riconosce la diversità e valuta le possibilità dell'azione educativa è orientato da sistemi di credenze, atteggiamenti, aspettative e percezioni di efficacia, che contribuiscono a strutturare il significato attribuito all'esperienza prima ancora che essa divenga oggetto di riflessione (Ajzen, 1991; Eagly & Chaiken, 1993; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Gli atteggiamenti, in questa prospettiva, non rinviano soltanto a opinioni generali, ma operano come cornici interpretative attraverso cui il docente definisce ciò che riconosce come bisogno, risorsa, ostacolo o possibilità di intervento.

In chiave inclusiva, tale funzione assume un rilievo particolarmente significativo. Gli atteggiamenti verso l'inclusione possono incidere non solo sulla disponibilità del docente ad adottare pratiche inclusive, ma anche sul modo in cui le situazioni educative vengono lette e problematizzate. È in questo spazio che il rapporto tra atteggiamenti e riflessività diventa formativamente rilevante: esso permette di comprendere come il docente trasformi la complessità dei contesti inclusivi in occasione di interrogazione e riorientamento della pratica.

La formazione docente si colloca precisamente in questo snodo. Lungi dall'essere ricondotta alla trasmissione di conoscenze metodologiche o all'acquisizione di strumenti operativi, si configura - coerentemente con il concetto di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) - come un contesto nel quale i docenti possono riflettere insieme e costruire significati professionali condivisi. Nei contesti inclusivi, tale esigenza diventa particolarmente rilevante, poiché il ruolo del docente richiede la capacità di integrare funzioni complesse, quali il supporto agli studenti, la collaborazione con altri professionisti e l'assunzione di responsabilità, che investono sfere etiche, relazionali e istituzionali.

A partire da questa cornice, il presente contributo intende assumere la vulnerabilità non come variabile da misurare direttamente, ma come prospettiva teorica attraverso cui comprendere la natura dell'agire docente. In questo quadro, la riflessività si colloca al centro della formazione professionale, poiché è attraverso i processi riflessivi che il docente può trasformare la complessità dell'esperienza educativa in consapevolezza e sviluppo identitario.

## 2. RIFLESSIVITÀ E ATTEGGIAMENTI NELLA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE DOCENTE

Assunta la vulnerabilità come tratto strutturale dei contesti educativi e dell'agire del docente, diventa centrale comprendere come gli insegnanti costruiscano il proprio ruolo all'interno dei percorsi formativi. È stato sottolineato come l'identità professionale non rappresenti una struttura data, ma si configuri come un processo dinamico e continuamente rinegoziato, nel quale si intrecciano e assumono un peso rilevante la percezione di efficacia, il riconoscimento del ruolo, l'appartenenza alla comunità scolastica e i sistemi di credenze.

Questa sezione approfondisce tale costruzione attraverso due passaggi. In primo luogo, considera l'identità professionale docente come processo situato e relazionale, con particolare attenzione alla figura del docente specializzato per il sostegno, la cui posizione rende particolarmente visibili le tensioni tra responsabilità inclusiva, valorizzazione professionale e pratiche di corresponsabilità. In secondo luogo, analizza il ruolo degli atteggiamenti verso l'inclusione nei processi di riflessività, assumendoli come cornici interpretative che orientano il modo in cui il docente legge le situazioni educative, riconosce i bisogni e attribuisce valore alla propria azione.

### *2.1. Identità professionale docente: ruoli, contesti e processi di costruzione*

Analizzare i processi di costruzione dell'identità professionale degli insegnanti costituisce una chiave interpretativa importante per la valutazione dell'agire scolastico (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Non riducibile a una dimensione accessoria, l'identità professionale si configura come il filtro attraverso cui l'insegnante interpreta il proprio ruolo, assume decisioni didattiche e valutative e costruisce la propria *agency* professionale (Beauchamp & Thomas, 2009; Kelchtermans, 2009; Akkerman & Meijer, 2011). Le scelte educative, le modalità di relazione con studenti e colleghi, le pratiche didattiche e le risposte alle situazioni problematiche contribuiscono progressivamente a definire il modo in cui il docente comprende il proprio ruolo e si riconosce come professionista (Schön, 1983; Sachs, 2005; Flores & Day, 2006).

Questa lettura trova una sistematizzazione rilevante nel rapporto OECD *Teacher Professional Identity* (Suarez & McGrath, 2022), che propone una concettualizzazione dell'identità docente come costrutto multidimensionale, composto da credenze, percezioni di sé, motivazioni, emozioni e atteggiamenti. Il valore di tale prospettiva risiede soprattutto nel riconoscimento del carattere circolare e non lineare dello sviluppo identitario. Le rappresentazioni che i docenti elaborano rispetto a sé stessi e al proprio ruolo orientano le pratiche e le scelte; al tempo stesso, gli esiti dell'azione didattica, il *feedback* degli studenti, le dinamiche collegiali e le condizioni organizzative retroagiscono su tali rappresentazioni, alimentando processi ricorsivi di rielaborazione.

All'interno di tale processo, la riflessività svolge una funzione di mediazione. Essa consente al docente di collegare le esperienze vissute ai propri sistemi di credenze, di interrogare i significati attribuiti alla pratica e di rinegoziare il proprio posizionamento (Schön, 1983; Rodgers, 2002; Beijaard *et al*., 2004; Korthagen, 2004). La riflessione sull'esperienza non interviene quindi come attività aggiuntiva rispetto alla costruzione dell'identità, ma come una delle modalità attraverso cui il docente dà forma alla propria capacità di agire. In questo senso, la riflessività non riguarda soltanto il miglioramento tecnico della pratica, ma anche la possibilità stessa di comprendere come il docente costruisce continuità tra le diverse esperienze.

Questa dinamica assume un particolare rilievo nel caso del docente specializzato per il sostegno. Se l'identità professionale è una costruzione situata e relazionale, tale figura rappresenta un caso

significativo, poiché rende visibili alcune tensioni strutturali dei contesti inclusivi. La professionalità del docente di sostegno si sviluppa infatti in uno spazio di confine, nel quale competenze specialistiche, responsabilità educative condivise, mediazione collegiale e condizioni istituzionali dell'inclusione si intrecciano costantemente (Canevaro & Ianes, 2002; Canevaro, 2006; Pavone, 2014; Gaspari, 2015).

In questa cornice, la distinzione tra docente curricolare e docente specializzato per il sostegno non rinvia a identità professionali separate, ma a posizionamenti differenti all'interno di una responsabilità educativa comune. Il docente curricolare è chiamato a integrare la dimensione inclusiva nella progettazione ordinaria della classe, assumendo la diversità come criterio costitutivo dell'azione didattica; il docente specializzato opera invece nei punti di intersezione tra bisogni individuali, dinamiche del gruppo, progettazione collegiale, rapporto con le famiglie e i servizi territoriali e condizioni istituzionali dell'inclusione. La specificità del sostegno non consiste dunque in un'assunzione di responsabilità separate, ma in una funzione di raccordo tra progettazione individualizzata, partecipazione del gruppo classe e corresponsabilità educativa.

Questa pluralità di funzioni convive tuttavia con una fragilità professionale: il docente di sostegno rischia spesso di essere percepito come risorsa aggiuntiva o figura delegata, piuttosto che come professionista corresponsabile della progettazione educativa della classe e della costruzione di culture inclusive (Gaspari, 2015; Pugnaghi, 2020). La sua vulnerabilità non deriva quindi soltanto dalla complessità dei bisogni educativi, ma anche dall'instabilità del riconoscimento professionale e dalla tensione tra ruolo prescritto e ruolo agito.

Lo scarto tra ruolo prescritto e ruolo agito costituisce, in tal senso, un nodo identitario centrale. Da un lato, il dibattito pedagogico e le cornici istituzionali attribuiscono al sostegno una funzione strategica per l'inclusione; dall'altro, le pratiche scolastiche possono ridurne il significato a intervento individualizzato, separato o delegato. È in questo scarto - nella tensione tra responsabilità formalmente assegnate e riconoscimento effettivamente ricevuto - che si producono effetti sulla percezione di efficacia e sulla corresponsabilità, incidendo sul modo in cui il docente valuta la legittimità, la sostenibilità e la valorizzazione del proprio agire.

Un ulteriore snodo riguarda la percezione di efficacia educativa, strettamente connessa sia ai processi riflessivi che allo sviluppo identitario. Nei contesti inclusivi, la complessità dei bisogni e la pluralità delle responsabilità sollecitano una continua ridefinizione delle pratiche e del significato attribuito all'efficacia (Gaspari, 2015; Ianes, 2016). La percezione di non essere sufficientemente preparati o di non poter incidere sui processi inclusivi non riguarda soltanto il vissuto individuale del docente, ma segnala una connessione più ampia tra responsabilità attribuite, risorse disponibili e condizioni effettive dell'azione educativa.

Se sostenuta da adeguati dispositivi formativi, tale vulnerabilità può diventare una risorsa per lo sviluppo professionale, poiché sollecita la revisione critica delle proprie cornici e la ridefinizione del significato stesso di efficacia (Artusi & Laccone, 2025). In questa prospettiva, i percorsi di formazione iniziale e in servizio rappresentano luoghi privilegiati per la costruzione dell'identità professionale, a condizione che siano concepiti come spazi riflessivi e collaborativi (Pugnaghi, 2020; Pavone & Mura, 2024).

La partecipazione a comunità professionali orientate alla condivisione di pratiche, alla negoziazione dei significati e alla costruzione di responsabilità comuni consente di trasformare la vulnerabilità individuale in risorsa collettiva e di sostenere lo sviluppo di un'identità più stabile, consapevole e riconosciuta (Wenger, 1998; Day & Gu, 2010; Mura & Pavone, 2024). In assenza di

tali condizioni, la vulnerabilità tende invece a configurarsi come fattore di rischio sistemico: gli esiti problematici possono essere vissuti come insufficienza individuale, alimentando dinamiche di delega, isolamento e frammentazione della responsabilità educativa (Hargreaves, 2001; Kelchtermans, 2005; Sachs, 2005; Gaspari, 2015).

### *2.2. Il ruolo degli atteggiamenti nei processi di riflessività professionale*

A partire da queste considerazioni, e in particolare dal riconoscimento dell'identità professionale docente come esito del rapporto dinamico tra esperienza, contesti, pratiche e processi di riflessione, gli atteggiamenti assumono un ruolo rilevante nel comprendere in che modo la riflessività professionale si struttura.

La letteratura psicosociale classica definisce l'atteggiamento come una disposizione valutativa relativamente stabile, articolata in componenti cognitive, affettive e comportamentali, capace di orientare la percezione degli eventi, la formulazione dei giudizi e la predisposizione all'azione (Rosenberg & Hovland, 1960; Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen, 1991; Eagly & Chaiken, 1993). In ambito educativo, tale costrutto non rinvia dunque a una semplice opinione individuale, ma a un sistema di valutazioni, credenze e disposizioni che media il rapporto tra il docente e il contesto.

In questa prospettiva, la riflessività professionale non può essere considerata un processo cognitivo neutro. Ciò che il docente seleziona come rilevante, il peso attribuito a quanto accade, il grado di tolleranza nei confronti dell'ambiguità e la disponibilità a rivedere pratiche didattiche e valutative consolidate dipendono anche dal sistema di credenze e atteggiamenti entro cui l'esperienza viene letta, organizzata e valutata. Credenze e atteggiamenti agiscono infatti come filtri interpretativi: possono sostenere la disponibilità a problematizzare la pratica, ma possono anche consolidare letture routinarie, difensive o riduttive dell'esperienza (Kagan, 1992; Larrivee, 2000; Fives & Buehl, 2012).

Per questa ragione, gli atteggiamenti non costituiscono una dimensione esterna rispetto alla riflessività, ma concorrono a definirne le condizioni, l'oggetto e la direzione. La riflessione sull'agire non consiste soltanto nel ricostruire ciò che è accaduto, ma implica la possibilità di interrogare i presupposti attraverso cui l'esperienza è stata compresa, giudicata e tradotta in decisioni educative. È entro questo quadro che la tradizione del professionista riflessivo ha mostrato come l'azione educativa non si esaurisca nell'applicazione di procedure, ma richieda giudizio situato, rielaborazione dell'esperienza e revisione critica dei presupposti che orientano la pratica (Schön, 1983; Michelini, 2013, 2016; Baldacci *et al*., 2023). La riflessività si configura così come lo spazio in cui tali cornici possono essere rese esplicite, messe alla prova e, se necessario, ristrutturate.

Nei contesti inclusivi, tale relazione assume un rilievo specifico. L'inclusione richiede al docente di confrontarsi con bisogni eterogenei, richieste di personalizzazione e dinamiche relazionali complesse. In questi contesti, gli atteggiamenti verso la diversità non incidono soltanto sull'adesione generale al principio inclusivo, ma orientano il modo in cui il docente interpreta la presenza di differenze all'interno della classe. Se la diversità viene percepita prevalentemente come problema esterno alla pratica ordinaria, la riflessione rischia di ridursi alla ricerca di soluzioni tecniche, compensative o delegate. Se, al contrario, la diversità viene riconosciuta come dimensione costitutiva dell'esperienza scolastica, la riflessività può diventare occasione di ripensamento delle pratiche, dei contesti e delle forme di corresponsabilità educativa (Booth & Ainscow, 2011; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Le rassegne sugli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione hanno mostrato in modo consistente che tali atteggiamenti incidono sulla disponibilità ad accogliere il principio inclusivo, ad adattare pratiche e ambienti di apprendimento e a sostenere la partecipazione degli alunni con bisogni educativi speciali. Tali disposizioni sono influenzate da molteplici fattori, tra cui l'esperienza pregressa con studenti con bisogni educativi speciali, la formazione ricevuta, la percezione di competenza, le caratteristiche attribuite agli studenti e la disponibilità di supporti organizzativi e professionali, risultando generalmente più favorevoli quando i docenti percepiscono di possedere strumenti adeguati e possono contare su condizioni istituzionali e collaborative di sostegno (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Fiorucci, 2014).

Un filone particolarmente rilevante è quello relativo alla *self-efficacy* inclusiva: gli studi hanno mostrato che la fiducia del docente nella propria capacità di utilizzare strategie inclusive, collaborare con colleghi e famiglie e gestire situazioni complesse costituisce una dimensione strettamente connessa agli atteggiamenti verso l'inclusione (Savolainen *et al*., 2012; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Yada *et al*., 2022). La relazione tra atteggiamenti e autoefficacia è particolarmente importante per il presente studio, poiché la percezione di poter agire efficacemente nei contesti inclusivi può sostenere una postura più aperta alla revisione della pratica, mentre la percezione di inadeguatezza o di scarso controllo può alimentare disagio, difese professionali o tendenza alla delega.

Gli studi sulla formazione iniziale e in servizio confermano inoltre che gli atteggiamenti verso l'inclusione non sono dimensioni statiche, ma possono essere modificati attraverso percorsi formativi intenzionali. Le ricerche condotte su futuri insegnanti mostrano che corsi specifici, esperienze pratiche, contatto con persone con disabilità, attività di analisi dei casi e dispositivi riflessivi possono contribuire a modificare atteggiamenti, preoccupazioni e percezioni di efficacia (Sharma, Forlin, & Loreman, 2008; Forlin & Chambers, 2011; Sharma & Nuttal, 2016; Castellana & De Vincenzo, 2024; Khamzina, Stanczak, Brasselet, *et al*., 2024). Questo dato è rilevante perché indica che la formazione inclusiva non può limitarsi alla trasmissione di strategie didattiche, ma deve intervenire anche sulle cornici interpretative attraverso cui il docente legge la diversità e costruisce la propria responsabilità educativa.

In questa direzione, alcune ricerche hanno inoltre messo in relazione atteggiamenti, credenze e pensiero riflessivo, suggerendo che interventi formativi mirati possano incidere sia sulla qualità della riflessione professionale sia sugli orientamenti verso l'inclusione (Russell, 2005; Verma & Mathur, 2020), confermando la possibilità di considerare atteggiamenti e riflessività come dimensioni reciprocamente connesse nei processi di sviluppo professionale. La riflessività non rappresenta soltanto un esito della formazione, ma anche una condizione attraverso cui atteggiamenti impliciti, credenze e aspettative possono essere resi oggetto di analisi critica.

Altri studi recenti hanno inoltre evidenziato il ruolo delle dinamiche collaborative e della percezione di efficacia nell'attuazione di pratiche inclusive. La collaborazione tra docenti curricolari e specializzati, la soddisfazione rispetto al lavoro di *équipe* e gli atteggiamenti verso l'inclusione risultano associati alla qualità dell'azione didattica e alla possibilità di agire in modo più sistemico all'interno della classe (Woodcock, Hitches, & Manning, 2023; Schnepel *et al*., 2025). Questi risultati suggeriscono che gli atteggiamenti non operano soltanto a livello individuale, ma incidono anche sulla disponibilità a condividere responsabilità e sulla negoziazione di significati.

Nel complesso, la letteratura consente di individuare un nesso teorico ed empirico tra atteggiamenti inclusivi, percezione di efficacia, formazione e riflessività professionale. Il rapporto OECD *Teacher Professional Identity* (Suarez & McGrath, 2022) evidenzia, in questo quadro, la necessità di rafforzare

la base empirica e quantitativa della ricerca sull'identità professionale docente, osservando che gli studi disponibili sono in larga parte qualitativi o basati su revisioni della letteratura, mentre le ricerche quantitative restano meno sviluppate e producono prevalentemente evidenze di tipo relazionale. Rimane tuttavia meno esplorato il rapporto specifico tra atteggiamenti verso l'inclusione e livelli di riflessività docente, soprattutto in riferimento a docenti in formazione per il sostegno. In tale spazio si colloca il presente studio empirico, che assume la vulnerabilità come prospettiva teorica di interpretazione e analizza, attraverso un disegno quantitativo, trasversale e correlazionale, se e in che misura le diverse dimensioni degli atteggiamenti verso l'inclusione risultino associate alla riflessività professionale.

## 3. OBIETTIVI DELLO STUDIO

Muovendo da tali premesse, la presente indagine si propone di analizzare, in un campione di docenti di scuola secondaria di I e II grado in formazione per il sostegno, la relazione tra atteggiamenti verso l'inclusione e riflessività professionale.

Nello specifico, lo studio è stato orientato dai seguenti obiettivi conoscitivi:

a) descrivere i livelli di atteggiamenti verso i processi inclusivi e di riflessività professionale nel campione considerato;

b) esplorare eventuali differenze nei punteggi in relazione al genere e al grado scolastico del percorso di specializzazione frequentato;

c) analizzare le associazioni tra le dimensioni degli atteggiamenti verso l'inclusione e le dimensioni della riflessività professionale;

d) stimare il contributo delle diverse dimensioni degli atteggiamenti inclusivi nella spiegazione statistica del punteggio complessivo di riflessività professionale.

Coerentemente con la letteratura, è stato ipotizzato che credenze positive verso l'inclusione e orientamenti favorevoli verso pratiche educative e didattiche inclusive siano associati a livelli più elevati di riflessività professionale. Al contrario, è stato supposto che il disagio percepito rispetto all'attuazione delle pratiche inclusive possa associarsi a livelli più bassi di riflessività, mentre le relazioni relative a misconcezioni e disagio percepito rispetto al ruolo sono state considerate in termini esplorativi, data la loro possibile natura ambivalente.

## 4. METODO

### *4.1. Disegno della ricerca, contesto e partecipanti*

Il presente studio adotta un disegno quantitativo di tipo trasversale e correlazionale. La ricerca si colloca all'interno delle attività di monitoraggio svolte in più corsi di specializzazione per le attività di sostegno attivati presso alcuni atenei del Centro Italia negli anni accademici 2024 e 2025 (Castellana *et al*., 2023; Castellana & De Vincenzo, 2025).

Il campione, non probabilistico e costituito su base volontaria, è composto da 377 docenti frequentanti i percorsi di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola secondaria. Sono stati inclusi i corsisti iscritti ai percorsi considerati che hanno aderito alla rilevazione e completato i questionari previsti. L'età media dei partecipanti è pari a 39,2 anni (DS = 7,9). Con riferimento al

genere, il campione comprende 301 donne e 76 uomini. Rispetto al grado scolastico di riferimento, 157 corsisti frequentavano il percorso per la scuola secondaria di I grado, mentre 220 erano iscritti al percorso per la scuola secondaria di II grado.

La scelta di focalizzarsi su docenti in formazione per il sostegno risulta coerente con l'obiettivo dello studio, poiché tale popolazione professionale si confronta in modo specifico con i temi dell'inclusione, della personalizzazione didattica, della corresponsabilità educativa e della riflessività professionale.

### *4.2. Strumenti e procedura*

Per la rilevazione delle variabili oggetto di indagine sono stati utilizzati due strumenti: il questionario *Quin – Quando insegno*, volto a esplorare la dimensione della riflessività professionale, e la scala SACI, finalizzata alla rilevazione di atteggiamenti e credenze verso i processi inclusivi.

Il questionario Quin – Quando insegno (Lucisano & Botta, 2023; Botta, 2024) è costituito da 48 item su scala Likert a 5 passi, da "mai" a "quasi sempre". Lo strumento esplora la professionalità docente con particolare attenzione agli aspetti riflessivi che orientano l'azione didattica, attraverso otto dimensioni: autovalutazione, consapevolezza critica, disponibilità al confronto, attenzione agli studenti, valorizzazione dell'esperienza, passione per la disciplina, riflessione sulla pratica e cura della pratica. Tali dimensioni (cfr. Tabella 1) sono assunte come indicatori delle modalità attraverso cui la riflessività si rende osservabile nel rapporto tra il docente e il proprio agire professionale (Botta, Castellana, 2024).

La scala SACI (Castellana *et al*., 2023; Castellana & De Vincenzo, 2025) è costituita da 52 item su scala Likert a 5 passi, articolata in modalità di risposta relative al grado di accordo e alla frequenza. Lo strumento rileva cinque dimensioni: credenze positive, misconcezioni (ossia credenze fallaci comunemente condivise in ambito scolastico), pratiche educative e didattiche, disagio percepito rispetto alle pratiche e disagio percepito rispetto al ruolo. La struttura della SACI permette di cogliere non soltanto un orientamento generale favorevole o sfavorevole verso l'inclusione, ma anche il modo in cui il docente interpreta e dà valore all'eterogeneità, valuta la complessità della personalizzazione, percepisce il proprio ruolo professionale e attribuisce senso alle pratiche inclusive. In Tabella 1 viene riportata una descrizione sintetica delle scale, con un esempio di item per ciascuna dimensione e gli indici di affidabilità delle sottoscale degli studi di validazione degli strumenti (Lucisano & Botta, 2023; Castellana & De Vincenzo, 2025) che risultano pienamente adeguati.

I questionari sono stati predisposti tramite Google Moduli e resi accessibili ai partecipanti mediante un link dedicato. La compilazione è avvenuta in forma anonima, al fine di garantire la riservatezza delle risposte e favorire una partecipazione libera e non condizionata. I partecipanti sono stati informati delle finalità generali della rilevazione e della natura volontaria della partecipazione.

| Dimensioni | Alpha di Cronbach | Esempio di item |
|---|---|---|
| **QUIN** | | |
| Autovalutazione | .87 | Conosco i miei punti di forza e di debolezza nell'insegnare |
| Consapevolezza critica | .73 | Mi chiedo di quale preparazione ho ancora bisogno per insegnare bene. |
| Disponibilità al confronto | .83 | Se ho una difficoltà cerco di parlarne con gli altri. |
| Attenzione agli studenti | .79 | Cerco di conoscere gli interessi dei miei studenti. |
| Passione per la disciplina | .72 | Mi interessa cercare nuove conoscenze che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento. |
| Valorizzazione dell'esperienza | .64 | Cerco di utilizzare strategie di insegnamento che si sono rivelate efficaci nelle mie precedenti esperienze. |
| Riflessione sulla pratica | .89 | Quando affronto un problema mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni. |
| Cura della pratica | .75 | Scelgo e adatto i materiali per adeguarli all'esperienza dei miei studenti. |
| **SACI** | | |
| Pratiche educative e didattiche | .95 | Faccio il possibile per incoraggiare gli/le allievi/e con BES a partecipare a tutte le attività della classe |
| Credenze positive | .95 | È opportuno che gli alunni con BES condividano il più possibile le attività con i/le compagni/e di classe/sezione |
| Misconcezioni | .84 | L'eterogeneità dei livelli di apprendimento di allievi/e in una classe e i diversi tempi di esecuzione comportano un rallentamento inevitabile dei processi didattici |
| Disagio percepito sulle pratiche | .87 | Mi sento disorientato/a e inadeguato/a nell'interazione con allievi/e con disabilità complesse |
| Disagio percepito sul ruolo | .88 | Mi sento a disagio quando il mio ruolo, la mia professionalità ed esperienza non sono sufficientemente riconosciuti e valorizzati da colleghi/e |

*Tab.1.: Descrizione degli strumenti utilizzati nello studio (tratto da Lucisano & Botta, 2023 e Castellana & De Vincenzo, 2025)*

### *4.3. Analisi dei dati*

Le analisi statistiche sono state condotte con il software IBM SPSS 27. In primo luogo, sono state calcolate le principali statistiche descrittive per le dimensioni della SACI e del QUIN. Successivamente, sono state esplorate eventuali differenze nei punteggi in relazione al genere e al grado scolastico del percorso di specializzazione frequentato attraverso test *t* di Student per campioni indipendenti.

Le associazioni tra atteggiamenti verso i processi inclusivi e riflessività professionale sono state analizzate mediante correlazioni di Pearson tra le cinque dimensioni della SACI e le dimensioni del QUIN. Infine, al fine di stimare il contributo specifico degli atteggiamenti inclusivi nella spiegazione della riflessività professionale, è stato condotto un modello di regressione lineare multipla, assumendo come variabile dipendente il punteggio totale del QUIN e come variabili indipendenti le cinque dimensioni della SACI: pratiche educative e didattiche, credenze positive, misconcezioni, disagio percepito rispetto alle pratiche e disagio percepito rispetto al ruolo.

Il termine "predittivo" è qui utilizzato in senso statistico e non causale: il modello stima la quota di varianza della riflessività professionale spiegata dalle dimensioni degli atteggiamenti inclusivi.

Per tutte le analisi statistiche sono stati considerati significativi i risultati con valore di *p* inferiore a 0,05. Prima della stima del modello di regressione sono stati verificati i principali assunti dell'analisi, con particolare riferimento alla linearità delle relazioni, all'assenza di multicollinearità tra i predittori e alla distribuzione dei residui.

5. RISULTATI

*5.1. Statistiche descrittive e differenze nei punteggi*

In Tabella 2 sono riportate le statistiche descrittive relative alle cinque dimensioni della SACI e alle otto dimensioni del QUIN.

| Dimensioni | M (DS) | Range teorico |
|---|---|---|
| ***SACI*** | | |
| Pratiche | 4,39 (0,53) | 1-5 |
| Credenze positive | 4,57 (0,41) | 1-5 |
| Misconcezioni | 2,66 (0,67) | 1-5 |
| Disagio percepito sulle pratiche | 2,10 (0,60) | 1-5 |
| Disagio percepito sul ruolo | 2,65 (0,85) | 1-5 |
| ***QUIN*** | | |
| Autovalutazione | 4,31 (0,45) | 1-5 |
| Consapevolezza | 4,12 (0,71) | 1-5 |
| Disponibilità | 4,17 (0,53) | 1-5 |
| Attenzione studenti | 4,45 (0,50) | 1-5 |
| Passione | 4,53 (0,50) | 1-5 |
| Valorizzazione | 4,02 (0,56) | 1-5 |
| Riflessione | 4,25 (0,52) | 1-5 |
| Cura | 4,46 (0,49) | 1-5 |

*Tab.1.: Statistiche descrittive dei punteggi medi e dei valori di deviazione standard delle dimensioni della SACI e del QUIN*

Nel complesso, i punteggi della SACI evidenziano valori elevati nelle dimensioni relative alle pratiche educative e didattiche inclusive (M = 4,39; DS = 0,53) e alle credenze positive verso l'inclusione (M = 4,57; DS = 0,41). Più contenuti risultano i punteggi relativi al disagio percepito rispetto alle pratiche (M = 2,10; DS = 0,60), mentre le dimensioni delle misconcezioni (M = 2,66; DS = 0,67) e del disagio percepito rispetto al ruolo (M = 2,65; DS = 0,85) si collocano su valori intermedi.

Anche le dimensioni del QUIN presentano punteggi medi generalmente elevati. In particolare, emergono valori alti nella passione per la disciplina (M = 4,53; DS = 0,50), nella cura della pratica (M = 4,46; DS = 0,49), nell'attenzione agli studenti (M = 4,45; DS = 0,50) e nell'autovalutazione (M = 4,31; DS = 0,45). Tali risultati suggeriscono che il campione presenta, nel complesso, un orientamento favorevole verso l'inclusione e livelli elevati di riflessività professionale dichiarata.

Sono stati successivamente condotti test *t* di Student per campioni indipendenti al fine di esplorare eventuali differenze nei punteggi in relazione al genere e al grado scolastico del percorso di specializzazione frequentato.

Con riferimento al genere, le uniche differenze statisticamente significative riguardano la dimensione disagio percepito rispetto al ruolo della SACI ($t = 2,72$; $p < 0,01$) e la dimensione cura

della pratica del QUIN (t = 2,03; p < 0,05). In entrambi i casi, le donne riportano punteggi medi più elevati rispetto agli uomini, evidenziando da un lato una maggiore percezione di disagio connesso al ruolo professionale nei processi inclusivi e, dall'altro, una più marcata attenzione alla cura della pratica didattica.

| | Donne (n = 301) | Uomini (n = 76) | *t* | Primo grado (n = 157) | Secondo grado (n = 220) | *t* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pratiche | 4,40 (0,53) | 4,38 (0,56) | 0,22 | 4,34 (0,55) | 4,43 (0,52) | -1,70 |
| Credenze positive | 4,57 (0,40) | 4,56 (0,46) | 0,25 | 4,57 (0,37) | 4,56 (0,44) | 0,28 |
| Misconcezioni | 2,65 (0,68) | 2,70 (0,67) | -0,72 | 2,71 (0,66) | 2,62 (0,69) | 1,21 |
| Disagio percepito sulle pratiche | 2,11 (0,58) | 2,08 (0,68) | 0,32 | 2,24 (0,58) | 2,00 (0,60) | 3,89*** |
| Disagio percepito sul ruolo | 2,71 (0,84) | 2,41 (0,87) | 2,72** | 2,78 (0,76) | 2,56 (0,90) | 2,51* |
| Autovalutazione | 4,32 (0,42) | 4,23 (0,52) | 1,56 | 4,26 (0,45) | 4,34 (0,44) | -1,66 |
| Consapevolezza | 4,15 (0,69) | 4,00 (0,79) | 1,65 | 4,22 (0,64) | 4,04 (0,75) | 2,43* |
| Disponibilità | 4,19 (0,53) | 4,08 (0,51) | 1,75 | 4,18 (0,53) | 4,16 (0,53) | 0,43 |
| Attenzione studenti | 4,46 (0,49) | 4,42 (0,53) | 0,63 | 4,41 (0,50) | 4,48 (0,50) | -1,39 |
| Passione | 4,53 (0,47) | 4,50 (0,57) | 0,61 | 4,52 (0,48) | 4,53 (0,50) | -0,13 |
| Valorizzazione | 4,03 (0,56) | 3,96 (0,53) | 0,92 | 3,94 (0,54) | 4,07 (0,56) | -2,28* |
| Riflessione | 4,28 (0,51) | 4,15 (0,57) | 1,82 | 4,23 (0,51) | 4,27 (0,54) | -0,77 |
| Cura | 4,48 (0,48) | 4,35 (0,54) | 2,03* | 4,47 (0,49) | 4,45 (0,50) | 0,41 |

*Tab.2.: Differenze nei punteggi rispetto al genere e al corso di specializzazione frequentato*

Rispetto al grado scolastico del percorso di specializzazione, si osservano differenze statisticamente significative nelle dimensioni disagio percepito rispetto alle pratiche ($t$ = 3,89; $p$ < 0,001) e disagio percepito rispetto al ruolo ($t$ = 2,51; $p$ < 0,05) della SACI. In entrambe le dimensioni, i corsisti della scuola secondaria di I grado riportano punteggi medi più elevati rispetto ai corsisti della scuola secondaria di II grado, segnalando una maggiore percezione di difficoltà rispetto alle pratiche inclusive e al ruolo professionale.

Per quanto riguarda il QUIN, le differenze significative interessano le dimensioni consapevolezza critica (t = 2,43; p < 0,05) e valorizzazione dell'esperienza (t = -2,28; p < 0,05). I corsisti della scuola secondaria di I grado riportano punteggi più elevati nella consapevolezza critica, mentre i corsisti

della scuola secondaria di II grado ottengono punteggi più elevati nella valorizzazione dell'esperienza.

*5.2. Analisi di correlazione tra atteggiamenti inclusivi e riflessività professionale*

Al fine di approfondire le associazioni tra atteggiamenti verso i processi inclusivi e riflessività professionale, sono state calcolate le correlazioni di Pearson tra le cinque dimensioni della SACI e le dimensioni del QUIN. I risultati sono riportati in Figura 1.

| Correlazioni | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 1.SACI-pratiche | r | 1 | | | | | | | | | | | | |
| 2.SACI-credenze_positive | r | ,52** | 1 | | | | | | | | | | | |
| 3.SACI-Misconcezioni | r | -,34** | -,31** | 1 | | | | | | | | | | |
| 4.SACI-disagio_pratiche | r | -,46** | -,12* | ,32** | 1 | | | | | | | | | |
| 5.SACI-Disagio_ruolo | r | -,20** | 0,04 | 0,08 | ,59** | 1 | | | | | | | | |
| 6.QUIN-autovalutazione | r | ,66** | ,45** | -,17** | -,42** | -,18** | 1 | | | | | | | |
| 7.QUIN-conspevolezza | r | ,30** | ,34** | -,12* | -0,004 | ,18** | ,38** | 1 | | | | | | |
| 8.QUIN-disponibilità | r | ,46** | ,39** | -0,08 | -0,1 | 0,02 | ,55** | ,50** | 1 | | | | | |
| 9.QUIN-attenzione | r | ,62** | ,44** | -,23** | -,33** | -,13* | ,71** | ,40** | ,55** | 1 | | | | |
| 10.QUIN-passione | r | ,64** | ,44** | -,23** | -,39** | -,14** | ,74** | ,42** | ,49** | ,77** | 1 | | | |
| 11.QUIN-valorizzazione | r | ,34** | ,28** | 0,03 | -,12* | -0,09 | ,49** | ,36** | ,44** | ,37** | ,33** | 1 | | |
| 12.QUIN-riflessione | r | ,59** | ,39** | -,15** | -,29** | -0,04 | ,73** | ,51** | ,61** | ,76** | ,73** | ,40** | 1 | |
| 13.QUIN-cura | r | ,64** | ,50** | -,23** | -,37** | -,15** | ,78** | ,45** | ,51** | ,67** | ,71** | ,44** | ,65** | 1 |
| ** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code). | | | | | | | | | | | | | | |
| * La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code). | | | | | | | | | | | | | | |

*Fig. 1.: Analisi di correlazione*

Nel complesso, il quadro delle correlazioni risulta coerente con l'impianto teorico dello studio. La dimensione pratiche educative e didattiche della SACI mostra associazioni positive con le dimensioni del QUIN, indicando che una maggiore propensione dichiarata verso pratiche inclusive si accompagna a livelli più elevati di autovalutazione, attenzione agli studenti, riflessione sulla pratica e cura della pratica. Anche la dimensione credenze positive presenta associazioni positive con la riflessività professionale, confermando il legame tra orientamenti favorevoli all'inclusione e maggiore disponibilità a rielaborare criticamente la propria azione educativa.

Diversamente, il disagio percepito rispetto alle pratiche presenta associazioni negative con le dimensioni del QUIN, suggerendo che una maggiore percezione di difficoltà nella realizzazione concreta delle pratiche inclusive tenda ad associarsi a livelli più bassi di riflessività professionale. Più debole e meno lineare appare invece il quadro relativo alle dimensioni misconcezioni e disagio percepito rispetto al ruolo, che mostrano associazioni generalmente più contenute e, in alcuni casi, prossime allo zero o negative.

Nel loro insieme, tali risultati indicano che le dimensioni attitudinali maggiormente connesse a un orientamento inclusivo positivo risultano associate a più elevati livelli di riflessività professionale, mentre le dimensioni di disagio presentano relazioni più differenziate.

*5.3. Analisi di regressione*

Alla luce degli esiti dell'analisi di correlazione e per approfondire il contributo specifico delle dimensioni degli atteggiamenti verso i processi inclusivi nella spiegazione della riflessività professionale, è stato condotto un modello di regressione lineare multipla. Il punteggio totale del

QUIN è stato considerato come variabile dipendente, mentre le cinque dimensioni della SACI sono state inserite come variabili indipendenti.

In Tabella 4 sono presentati i risultati del modello di regressione, con i coefficienti non standardizzati e relativi errori standard, i coefficienti Beta standardizzati e le statistiche di sintesi del modello.

| Riflessività del docente | | |
|---|---|---|
| | **B (ES)** | **Beta** |
| Pratiche | 0,43 (0,04) | 0,55 |
| Credenze positive | 0,24 (0,04) | 0,24 |
| Misconcezioni | 0,07 (0,03) | 0,11 |
| Disagio percepito sulle pratiche | -0,10 (0,03) | -0,15 |
| Disagio percepito sul ruolo | 0,05 (0,02) | 0,09 |
| Statistiche di sintesi | | |
| F del modello | 79,89*** | |
| $R^2$ | 0,52 | |
| $R^2$ adattato | 0,51 | |
| *$p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$* | | |

*Tab.4.: Analisi di regressione*

Il modello risulta statisticamente significativo e presenta una buona capacità esplicativa della variabile dipendente, $F(5, 371) = 79,89$; $p < 0,001$, con un valore di $R^2$ pari a 0,52 e un $R^2$ adattato pari a 0,51, indicando che le dimensioni degli atteggiamenti verso i processi inclusivi spiegano complessivamente una quota rilevante della varianza del punteggio totale di riflessività professionale (Tabella 4).

La dimensione pratiche educative e didattiche emerge come il predittore più forte del punteggio totale del QUIN ($\beta = 0,55$; $p < 0,001$), seguita dalla dimensione credenze positive ($\beta = 0,24$; $p < 0,001$), esiti che sembrano indicare che una maggiore propensione dichiarata verso pratiche inclusive e la presenza di credenze positive verso l'inclusione siano associate a livelli più elevati di riflessività professionale.

Coerentemente con quanto atteso, il disagio percepito rispetto alle pratiche mostra un'associazione negativa con il punteggio totale del QUIN ($\beta = -0,15$; $p < 0,01$), suggerendo che la percezione di difficoltà nell'attuazione delle pratiche inclusive si associ a livelli più bassi di riflessività professionale.

Più complessa risulta l'interpretazione dei coefficienti relativi alle dimensioni misconcezioni ($\beta = 0,11$; $p < 0,01$) e disagio percepito rispetto al ruolo ($\beta = 0,09$; $p < 0,05$), entrambe positivamente associate alla variabile dipendente nel modello multivariato. Tale esito richiede una lettura prudente: queste due dimensioni, infatti, non presentano, a livello bivariato, associazioni marcatamente positive con le scale del QUIN, ma il loro coefficiente positivo emerge soltanto quando il loro contributo viene stimato al netto delle altre dimensioni della SACI. Sul piano statistico, tale configurazione potrebbe indicare un effetto di soppressione o una relazione più complessa tra i predittori. Sul piano interpretativo, tale risultato potrebbe invece suggerire che, in alcuni casi, livelli più elevati di riflessività si accompagnino anche a una maggiore consapevolezza delle ambivalenze, delle tensioni e delle difficoltà connesse all'attuazione dell'inclusione. Questa interpretazione, tuttavia, deve essere

considerata esplorativa e richiede ulteriori verifiche, anche attraverso analisi longitudinali o qualitative.

## 6. DISCUSSIONE DEI RISULTATI, LIMITI DELLO STUDIO E IMPLICAZIONI PER LA FORMAZIONE DOCENTE

I risultati dello studio permettono di precisare un nodo centrale della formazione docente per il sostegno: la riflessività professionale non si sviluppa indipendentemente dalle cornici attraverso cui gli insegnanti interpretano l'inclusione, la diversità e il proprio ruolo educativo. L'associazione emersa tra le dimensioni della SACI e il punteggio complessivo del QUIN, insieme alla quota di varianza spiegata dal modello di regressione ($R^2 = 0{,}52$), indica che gli atteggiamenti verso l'inclusione costituiscono una componente rilevante per comprendere la disposizione dei docenti a osservare, interrogare e riorientare la propria azione educativa. In questa prospettiva, gli atteggiamenti inclusivi non appaiono come elementi periferici della professionalità docente, ma come parte del repertorio interpretativo attraverso cui il docente attribuisce significato alle situazioni, valuta i margini di intervento e costruisce il proprio rapporto con le pratiche.

Il contributo più rilevante alla spiegazione della riflessività è fornito infatti dalla dimensione pratiche educative e didattiche della SACI. Tale risultato indica che, nel campione considerato, la riflessività professionale è particolarmente associata alla disponibilità dichiarata a tradurre l'inclusione in scelte operative: adattare la didattica, sostenere la partecipazione degli studenti, modificare l'ambiente di apprendimento e assumere l'eterogeneità della classe come condizione ordinaria della progettazione. Non emerge, dunque, soltanto un'adesione di principio all'inclusione, ma un legame tra orientamento inclusivo e capacità di assumere le scelte educative e didattiche come oggetto di analisi, regolazione e cura professionale.

Anche le credenze positive verso l'inclusione risultano significativamente associate alla riflessività. Questo dato si colloca in continuità con la letteratura sugli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione, che ha evidenziato il ruolo delle disposizioni favorevoli, della percezione di competenza, dell'esperienza formativa e dei supporti professionali nell'attuazione di pratiche inclusive (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012). In questo studio, tuttavia, tale relazione assume una declinazione specifica: le credenze positive non sembrano riguardare soltanto l'adesione ai principi inclusivi, ma anche la possibilità di considerare la pratica come uno spazio problematizzabile. Credere nella possibilità dell'inclusione pare accompagnarsi, in altri termini, a una maggiore propensione a interrogare le condizioni che ne rendono possibile la realizzazione.

Il risultato relativo al disagio percepito rispetto alle pratiche richiede una lettura più cauta. La sua associazione negativa con la riflessività suggerisce che la percezione di fatica nell'attuazione concreta dell'inclusione possa accompagnarsi a una minore disponibilità a rielaborare criticamente l'azione. Il disegno correlazionale dello studio non consente di interpretare tale relazione in termini causali; tuttavia, il dato segnala un nodo formativo rilevante. Quando l'inclusione è vissuta soprattutto come richiesta difficile da tradurre in pratica, la riflessione rischia di restringersi alla gestione dell'urgenza, perdendo parte della propria funzione elaborativa. Il disagio sulle pratiche può quindi essere letto come indicatore di una distanza percepita tra adesione al principio inclusivo e possibilità operative di realizzarlo.

Più articolata è l'interpretazione dei coefficienti positivi relativi alle dimensioni misconcezioni e disagio percepito rispetto al ruolo emersi nel modello multivariato. Queste dimensioni non mostrano, nelle analisi bivariate, relazioni chiaramente positive con le dimensioni del QUIN; il coefficiente positivo emerge solo quando il loro contributo viene stimato al netto delle altre dimensioni della SACI. Per questa ragione, il risultato non può essere assunto come indicazione del fatto che misconcezioni e disagio di ruolo favoriscano la riflessività. Una lettura più prudente porta a considerare tali coefficienti come possibili segnali di un'area di ambivalenza professionale: alcuni docenti maggiormente riflessivi potrebbero essere anche più consapevoli delle contraddizioni, delle difficoltà organizzative e delle tensioni di ruolo che attraversano l'inclusione scolastica.

Questa interpretazione permette di evitare una lettura semplicemente deficitaria del disagio professionale. La riflessività, infatti, non produce necessariamente sicurezza immediata; può, al contrario, rendere più visibili le tensioni dell'agire. Un docente che interroga criticamente la propria pratica può riconoscere con maggiore precisione i limiti delle risorse disponibili, le ambiguità della corresponsabilità e la distanza tra principi dichiarati e condizioni effettive dell'azione. In questo senso, il disagio di ruolo non dovrebbe essere automaticamente interpretato come indice di inadeguatezza professionale, ma come possibile traccia di un rapporto più consapevole con la complessità del contesto.

Nel loro insieme, i risultati consentono di precisare il rapporto tra atteggiamenti e riflessività. Gli atteggiamenti inclusivi sembrano non agire soltanto come antecedenti motivazionali dell'azione, ma diventano piuttosto repertori interpretativi attraverso cui il docente stabilisce che cosa meriti attenzione, quali difficoltà assumano rilevanza educativa e quali margini di intervento siano percepiti come praticabili. La riflessività, a sua volta, non si limita a registrare l'esperienza, ma opera sulle condizioni attraverso cui l'esperienza viene compresa. Il dato empirico più significativo dello studio risiede proprio in questa convergenza: la qualità riflessiva dichiarata dai docenti varia in modo consistente insieme alle disposizioni attraverso cui essi leggono l'inclusione.

L'epistemologia della pratica proposta da Schön (1983) consente di interpretare tali evidenze come espressione di un sapere professionale costruito nel confronto con situazioni complesse, incerte e non pienamente standardizzabili. Le dimensioni del QUIN maggiormente coinvolte — autovalutazione, attenzione agli studenti, riflessione sulla pratica e cura della pratica — non rinviano soltanto a operazioni metacognitive, ma a modalità attraverso cui il docente valuta l'adeguatezza delle proprie decisioni e mantiene aperta la possibilità di modificarle. I dati confermano così che l'agire inclusivo richiede un pensiero professionale capace di operare in contesti nei quali la soluzione non viene semplicemente applicata, ma costruita attraverso la lettura delle situazioni e la valutazione delle condizioni di contesto (Korthagen, 2004; Larrivee, 2008).

La letteratura sull'identità professionale docente, e in particolare il rapporto OECD *Teacher Professional Identity* (Suarez & McGrath, 2022), consente di collocare tali risultati in una cornice più ampia. Il presente studio si colloca entro l'esigenza segnalata nel report di una maggiore operazionalizzazione empirica, pur con un obiettivo più circoscritto: non viene misurata direttamente l'identità professionale, ma sono analizzate due dimensioni che la letteratura considera rilevanti per la sua costruzione, ossia gli atteggiamenti e la riflessività. In tal senso, i risultati permettono di osservare un segmento specifico del processo identitario: quello in cui le disposizioni verso l'inclusione entrano in rapporto con la capacità del docente di interrogare la propria pratica. La riflessività può essere considerata, da questa angolatura, come una modalità attraverso cui il docente organizza il rapporto tra ciò che crede, ciò che fa e ciò che riconosce come responsabilità

professionale. Essa non appare come tratto isolato, ma come funzione di raccordo tra orientamenti, decisioni e costruzione del sé professionale.

Le implicazioni formative sono rilevanti. I dati suggeriscono che promuovere atteggiamenti inclusivi senza predisporre occasioni strutturate di riflessione rischia di produrre adesioni dichiarative, difficili da tradurre in pratiche stabili. Allo stesso modo, proporre attività riflessive senza lavorare sulle credenze, sulle percezioni di efficacia e sulle forme di disagio può ridurre la riflessione a esercizio formale. Nei percorsi di specializzazione per il sostegno, la formazione dovrebbe quindi integrare tre livelli: analisi delle credenze, sperimentazione guidata di pratiche inclusive e rielaborazione riflessiva delle difficoltà incontrate. In questa direzione, l'integrazione sistematica di pratiche riflessive nella formazione iniziale e continua può sostenere lo sviluppo professionale dei docenti, rafforzandone la capacità di adattare le strategie didattiche, rivedere il proprio operato e rispondere in modo più consapevole alla complessità del contesto educativo (Masharipova, 2025).

Sul piano operativo, ciò implica la progettazione di dispositivi formativi nei quali gli atteggiamenti non siano rilevati soltanto come variabili iniziali o finali del percorso, ma assunti come materiali di lavoro professionale. L'analisi di casi, il *journaling* riflessivo, la videoanalisi, il *peer coaching* e i micro-cicli di progettazione, osservazione e revisione possono aiutare i docenti a riconoscere il modo in cui interpretano la diversità, attribuiscono responsabilità, reagiscono al disagio e valutano la propria efficacia (Hamel & Viau-Guay, 2019; Korthagen, 2004; Vujnovic & Medic, 2022). Una particolare attenzione dovrebbe essere riservata alle misconcezioni e al disagio percepito, non per neutralizzarli attraverso prescrizioni normative, ma per trasformarli in oggetti di discussione professionale, capaci di rendere visibili ambivalenze e ostacoli che spesso restano impliciti.

Pur nella rilevanza dei risultati emersi, la loro interpretazione richiede prudenza e va collocata entro alcuni limiti propri del disegno di ricerca e delle condizioni di rilevazione. In primo luogo, il disegno correlazionale dello studio consente di individuare associazioni tra variabili, ma non permette di stabilire direzioni causali. Non è quindi possibile affermare se atteggiamenti più inclusivi favoriscano la riflessività, se docenti più riflessivi sviluppino atteggiamenti più inclusivi, o se entrambe le dimensioni siano sostenute da ulteriori fattori, quali esperienze pregresse, qualità della formazione, supporto organizzativo o percezione di autoefficacia. In secondo luogo, il campione è composto da docenti in formazione per il sostegno nella scuola secondaria provenienti da alcuni corsi di specializzazione e non può quindi essere considerato rappresentativo dell'intera popolazione docente. Inoltre, l'utilizzo di strumenti *self-report* può esporre i risultati a effetti di desiderabilità sociale, particolarmente rilevanti quando si indagano temi normativamente connotati come l'inclusione.

Un ulteriore limite riguarda l'interpretazione delle dimensioni più ambivalenti della SACI. Misconcezioni e disagio di ruolo mostrano un andamento statistico non lineare, che richiederebbe approfondimenti specifici. Studi futuri potrebbero adottare disegni longitudinali o pre-post, per osservare come atteggiamenti e riflessività si modifichino durante i percorsi formativi, e approcci qualitativi, per comprendere il significato che i docenti attribuiscono al disagio, alle riserve e alle difficoltà incontrate nei contesti inclusivi. Sarebbe inoltre utile integrare misure di autoefficacia inclusiva, osservazioni della pratica o indicatori di collaborazione professionale, così da verificare se e in che modo il legame tra atteggiamenti e riflessività trovi riscontro in comportamenti didattici osservabili.

La relazione tra atteggiamenti inclusivi e riflessività professionale non va letta dunque come semplice associazione tra due costrutti psicometrici. Essa segnala un aspetto più sostanziale della

professionalità docente: il modo in cui i docenti pensano l'inclusione è strettamente connesso al modo in cui riescono a rendere la propria pratica oggetto di analisi e regolazione. La formazione può intervenire precisamente su questa soglia, aiutando i docenti a trasformare credenze, difficoltà e ambivalenze in occasioni di comprensione professionale. Sostenere la riflessività significa lavorare sulle condizioni interpretative dell'agire inclusivo; lavorare sugli atteggiamenti significa incidere sul terreno da cui prende forma la possibilità stessa di riflettere sulla pratica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI


Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

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

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013

Artusi, S., & Laccone, R. P. (2025). La riflessività nei futuri docenti di sostegno: Processi di costruzione dell'identità professionale. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(47), 152–165. https://doi.org/10.19241/lll.v24i47.1037

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

Baldacci, M., Bocciolesi, E., Michelini, M.C., Odini, L., & Oliverio, S. (2023). Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più Didattica, 9*(2), 34–47. doi: 10.14605/PD922304

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Biasin, C. (2024). Per una pedagogia della vulnerabilità: proposte e condizioni dell'accompagnamento educativo. In C. Biasin (a cura di), *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità*. Milano: FrancoAngeli.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Botta, E. (2024). Quando insegno: Analisi delle variabili di contesto che influenzano l'insegnamento. *QTimes: Journal of Education, Technology and Social Studies*, 16(1), 468–484.

Botta, E., & Castellana, G. (2023). Il docente come professionista riflessivo: Differenze nell'autopercezione della riflessività fra docenti specializzati nel sostegno e docenti su posto comune. *Educational Reflective Practices*, 2023(2), 212–230. https://doi.org/10.3280/erp2-2023oa15943

Brantmeier, E. J., & McKenna, M. K. (Eds.). (2020). *Pedagogy of vulnerability. Information Age* Publishing.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brookfield, S. D. (*1995). Becoming a critically reflective teacher. Jossey-Bass.*

*Canevaro, A. (2006). Le logiche del confine e del sentiero: Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.

Canevaro, A., & Ianes, D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.

Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2024). La valutazione degli atteggiamenti e delle credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi. In *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* (pp. 746–758). Pensa Multimedia.

Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2025). Validazione e standardizzazione della scala SACI per la rilevazione degli atteggiamenti inclusivi nei percorsi di formazione specialistica. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 34, 56–72.

Castellana, G., De Vincenzo, C., Patrizi, N., & Biasi, V. (2023). The SACI scale: A questionnaire to assess attitudes and beliefs of teachers in training towards inclusive education. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 30, 110–128. https://doi.org/10.7346/sird-012023-p110

Coppola, G. (2025). Dalle fragilità diffuse alle comunità generative: prospettive sulla corresponsabilità tra scuole e famiglie. *Nuova Secondaria*, *43*(1).

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of inclusive teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Fineman, M. A. (2008). The vulnerable subject: Anchoring equality in the human condition. *Yale Journal of Law & Feminism*, 20(1), 1-23.

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.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the 'messy' construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-019

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Gaspari, P. (2015). L'insegnante specializzato al bivio. *Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale.* Milano: FrancoAngeli.

Gleitze, C., Chorna, T., & Gorman, T. (2022). Systemic vulnerability of schoolteachers: A scoping review to compare the systemic pressures faced by teachers in countries with and without a totalitarian past. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 49(52). https://doi.org/10.33120/sssppj.vi4952.258

Hamel, C., & Viau-Guay, A. (2019). Using video to support teachers' reflective practice: A literature review. *Cogent Education, 6*(1), Article 1673689

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.

Ianes, D. (2016). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva. Trento: Erickson.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323. https://doi.org/10.1080/0305764960260302

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. https://doi.org/10.13540600902875332

Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching: The moral and political roots of a structural condition. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 65-82). Springer.

Khamzina, K., Stanczak, A., Brasselet, C., et al. (2024). Designing effective pre-service teacher training in inclusive education: A narrative review of intervention studies and their applicability in low- and middle-income countries. *Educational Psychology Review*, 36, Article 13. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09851-8

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. https://doi.org/10.1080/713693162

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. https://doi.org/10.1080/14623940802207451

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43. https://doi.org/10.1177/0022487102053001004

Lucisano, P., & Botta, E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario «Quin – Quando insegno». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 27, 73–99. https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-lubo

Maragno, G. (2018). Alle origini (terminologiche) della vulnerabilità: Vulnerabilis, vulnus, vulnerare. In O. Giolo & B. Pastore (a cura di). *Vulnerabilità: Analisi multidisciplinare di un concetto* (pp. 13-35). Roma: Carocci.

Masharipova, F. (2025). Fostering reflective practice: A pathway to effective teaching and professional growth. *Pubmedia Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 2(3), 9.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Michelini, M. C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo* (Vol. 1108, pp. 1-186). Milano: FrancoAngeli.

Michelini, M. C. (2016). Fare comunità di pensiero. *Insegnamento come pratica riflessiva.* Milano: FrancoAngeli.

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Roma: Mondadori Università.

Pavone, M., & Mura, A. (2024). L'insegnante specializzato per il sostegno: Tradizione, nuove proposte e bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(3), 56–78. https://doi.org/10.14605/ISS2332404

Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.

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), 81-108. https://doi.org/10.14605/ISS1912010

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866. https://doi.org/10.1177/016146810210400402

Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1-14). Yale University Press.

Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 6*(2), 199–204.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge.

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. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603

Schnepel, S., Luger, S., Wehren-Müller, M., & Moser Opitz, E. (2025). The role of teacher attitudes and collaboration for inclusive teaching practices. *Teaching and Teacher Education, 168*, Article 105240.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

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), 142-155. https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. https://doi.org/10.1080/09687590802469271

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

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

Stillo, L., Ferrante, A., & Crescenza, G. (2025). Vite vulnerabili e mondi educanti: Per una pedagogia della cura. *Articolo 33*, 6, 7–14.

Suarez, V., & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change (*OECD Education Working Papers No. 267*). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2020). Inclusion and education: all means all. *Global Education Monitoring Report.*

Verma, P., & Mathur, D. (2020). Development of teachers' reflective thinking, epistemological beliefs and attitude towards inclusion to support diversity in the classrooms. *Indian Journal of Mental Health,* 7(1), 42–52.

Vujnovic, M. L., & Medic, B. (2022). The use of reflective journals in professional development. *Linguistics and Culture Review*, 6(S5), 264-273. https://doi.org/10.21744/lingcure.v6nS5.2162

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Woodcock, S., Hitches, E., & Manning, A. (2023). Working together to improve the implementation of inclusive education in Australia: A co-designed professional learning approach. *International Journal of Educational Research Open*, 5, Article 100289. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100289

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, Article 103521.

Copyright (©) Giusi Castellana, Conny De Vincenzo



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

*How to cite this paper*: Castellana G., De Vincenzo, C. (2026). Riflessività professionale e pratiche inclusive nella formazione docente: il ruolo predittivo degli atteggiamenti [Professional reflexivity and inclusive practices in teacher training: the predictive role of attitude]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 316-338, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18225