

Insegnanti, stereotipi di genere e pratiche educative inclusive.

Progetto **PARIS**: la **PA**rità impa**RI**amola a **S**cuola

UNICApress/ateneo

Cristina Cabras, Sara Atzara,
Francesca Muggianu, Oriana Mosca



Le autrici, dopo l'analisi particolareggiata della letteratura scientifica in materia di stereotipi di genere, pregiudizi e discriminazione, descrivono e argomentano i risultati della ricerca PARIS, nata nell'alveo di idee promosse dal Gruppo Gender Mainstreaming in seno alla IX Commissione Regionale per la realizzazione della Parità tra uomini e donne (C.R.P.O.) istituita dalla Presidenza della Regione Autonoma della Sardegna. La ricerca PARIS si configura quale primo passo verso un'azione di prevenzione primaria con approccio "gender focused", orientato ad accrescere i diritti e la pari dignità personale e sociale delle donne e degli uomini. Il contesto della ricerca è il settore scolastico regionale sardo, i/le partecipanti sono insegnanti degli Istituti Comprensivi, data l'elevata formabilità dei soggetti protagonisti di quei contesti: i bambini e le bambine e i/le preadolescenti. I risultati mostrano in dettaglio quali risorse e quali barriere influenzino l'implementazione di Pratiche Educative Inclusive nel lavoro quotidiano delle/degli insegnanti. Il testo si rivolge a docenti di ogni ordine e grado, alle/ai dirigenti scolastici, a chi ricopre incarichi politici, alle Commissioni per la Parità, alle educatrici e educatori, alle psicologhe e agli psicologi, alle operatrici e operatori sociali, e a chiunque voglia promuovere quotidianamente una società libera da stereotipi di genere.

UNICApres/ateneo
Collana
RESOCONTI

4



Insegnanti, stereotipi di genere e
pratiche educative inclusive

Progetto PARIS: la PARità impaRIamola a Scuola

di

Cristina CABRAS, Sara ATZARA, Francesca MUGGIANU, Oriana MOSCA



Cagliari

UNICApress

2022



Il progetto **PARIS** La **PAR**ità impa**RI**amola a Scuola è stato finanziato dalla *Direzione Generale della Presidenza della Regione Autonoma della Sardegna* nell'ambito della Convenzione n. 0000007 Protocollo n. 0026809 del 24/11/2021 firmata con il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia dell'Università degli Studi di Cagliari

Sezione Ateneo
RESOCONTI / 4

*Insegnanti, Stereotipi di Genere e Pratiche Educative Inclusive. Progetto PARIS:
la PARità impaRIamola a Scuola*
di Cristina Cabras, Sara Atzara, Francesca Muggianu, Oriana Mosca

Layout: UNICApress

© Cristina Cabras, Sara Atzara, Francesca Muggianu, Oriana Mosca , 2022
CC-BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>)

Cagliari, UNICApress, 2022 (<http://unicapress.unica.it>)
ISBN 978-88-3312-063-8 (versione online)
978-88-3312-064-5 (versione cartacea)
DOI <https://doi.org/10.13125/unicapress.978-88-3312-063-8>

INDICE

7	Premessa
9	1. Introduzione
15	2. Stato dell'arte e premesse teoriche
	2.1. Gli stereotipi di genere, 16
	2.2. Come si trasmettono gli stereotipi, 16
	2.3. Stereotipi di genere in bambini e bambine, 17
	2.4. Il ruolo della famiglia, 18
	2.5. Il ruolo della scuola e delle/degli insegnanti, 19
	2.6. Autoefficacia nelle/gli insegnanti e pratiche educative inclusive, 21
23	3. La ricerca
	3.1. Obiettivi generali, 23
	3.2. Obiettivi specifici, 23
	3.3. Ipotesi, 23
	3.4. Metodo, 24
	3.4.1. Strumenti, 24
	3.4.2. Procedura, 26
	3.5. Risultati, 26
	3.5.1. Analisi statistiche, 26
	3.5.2. Campione, 27
	3.6. Discussione, 46
	3.7. Sviluppi futuri, 53
	3.8. Conclusioni, 53
57	Bibliografia e sitografia

Premessa

PARIS

La **PA**rità impa**RI**amola a **S**cuola

Il progetto di ricerca PARIS si colloca nella prima fase di un ampio e ambizioso lavoro realizzato a partire dalle idee promosse dal Gruppo *Gender Mainstreaming* in seno alla IX Commissione Regionale per la realizzazione della Parità tra uomini e donne (C.R.P.O.) istituita presso la Presidenza della Regione Autonoma della Sardegna.

Il progetto di ricerca PARIS si configura quale primo passo verso un'azione di prevenzione primaria con approccio "gender focused", orientato ad accrescere i diritti e la pari dignità personale e sociale delle donne e degli uomini. Infatti, corre l'obbligo di partire anzitutto dalla conoscenza e dalla identificazione delle cause da cui origina il persistere della stereotipia, dei pregiudizi e della conseguente discriminazione di genere nel territorio sardo, in particolare nel contesto educativo.

L'ambito di ricerca, per tali ragioni, abbraccia il settore scolastico, con un'attenzione particolare alla Scuola dell'Infanzia e alla Scuola Primaria data l'elevata formabilità dei soggetti protagonisti di quei contesti: i bambini e le bambine. Il contesto educativo rappresenta, infatti, il luogo privilegiato nel quale possiamo sperare di costruire idee, atteggiamenti, comportamenti che siano concretamente orientati al rispetto della persona e nel quale possiamo agire per ridurre quelle categorizzazioni e quei contenuti rigidamente semplificati della realtà che incidono negativamente sulla vita personale e comunitaria.

1. INTRODUZIONE

L'Italia ricopre posizioni non positive in molte classifiche europee e mondiali sulla parità di genere, tra le quali il Global Gender Gap Index (2021), in cui il nostro paese è al 63esimo posto su 156 paesi a livello mondiale. Le statistiche del Global Gender Gap Index (2021) hanno evidenziato che nella top ten mondiale, fra i paesi che hanno raggiunto la parità di genere, nei primi 3 posti troviamo l'Islanda, la Finlandia e la Norvegia.

Nel 2020 in Italia lavorava meno di una donna su due (Istat, 2020) e, a livello europeo (Eurostat, 2021), l'Italia, è al penultimo posto per il divario fra tasso di occupazione delle donne e quello degli uomini. Particolare rilievo assume anche il divario salariale fra uomini e donne che in Italia è del 23,7% rispetto alla media europea del 29,6% (dati Eurostat 2020). I dati Eurostat 2020 mostrano che nel nostro paese i lavoratori guadagnano in media circa 2.705 euro in più l'anno rispetto alle lavoratrici. In pratica è come se le donne cominciassero a guadagnare a partire dalla seconda metà di febbraio nonostante lavorino regolarmente dal 1° gennaio.

Le donne faticano a fare carriera nonostante, con una tendenza comune a molti paesi del mondo (Barro-Lee, 2013), rispetto al passato, nel corso degli ultimi decenni, il divario di genere nell'accesso all'istruzione si è ridotto, fino a cambiare progressivamente direzione. Se fino ai primi anni Novanta le donne restavano escluse dalla prosecuzione degli studi, oggi la tendenza si è invertita anche per l'Italia dove si osservano due dinamiche: l'innalzamento della quota di persone con almeno il diploma e il progressivo annullamento del gap di genere per quanto riguarda il proseguimento degli studi (Almalaurea, Indagine sul profilo dei laureati, 2021).

Le differenze permangono relativamente all'abbandono e proseguimento degli studi e sulle competenze acquisite. Come mostrato dagli indicatori sul livello di istruzione per genere nel **Grafico 1**, i ragazzi abbandonano precocemente gli studi più delle coetanee, hanno risultati mediamente peggiori soprattutto per quanto riguarda le competenze alfabetiche e, finite le scuole superiori si iscrivono meno all'università (Istat, 2021).

Ancora oggi i percorsi di istruzione non sono effettivamente paritari e vi è una forte segregazione orizzontale per quanto riguarda la scelta del settore di studi. Molte/i giovani continuano a optare per scelte formative stereotipate per genere con le studentesse sovra rappresentate in alcuni ambiti e sottorappresentate in altri, e viceversa.

Ciò può essere ricondotto anche agli stereotipi di genere che sono presenti sin dall'infanzia e che influenzano tutto il percorso educativo di ragazze e ragazzi.

Il divario di genere risulta evidente **fin dai primi anni scolastici**. Dall'ultima rilevazione Ocse-Pisa (2019), è emerso che tra i paesi dell'Unione Europea, l'Italia è quella con il gap più ampio tra ragazzi e ragazze, in termini di apprendimento in matematica. Come evidenziato dal confronto tra i punteggi nelle prove Invalsi di italiano e matematica svolte durante il **primo ciclo di istruzione**, mostrati nei **grafici 2 e 3**, in quelle di italiano, si registra un vantaggio sempre più solido delle studentesse mentre, in quelle di matematica, il gap è a svantaggio delle ragazze.

Grafico 1. Indicatori sul livello di istruzione per genere.

FONTE: elaborazione openpolis – su dati ISTAT (2021)

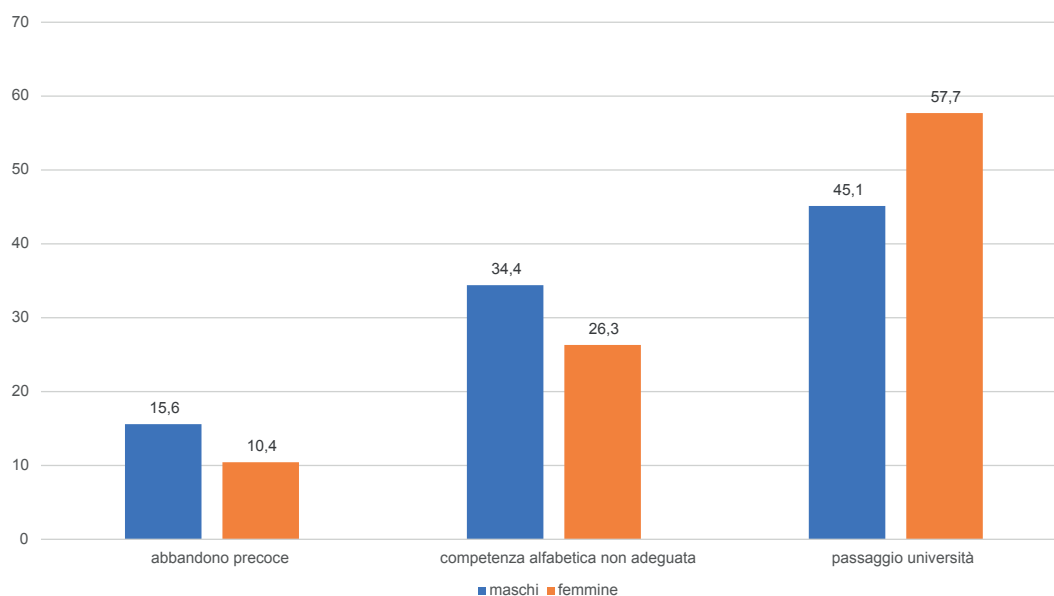
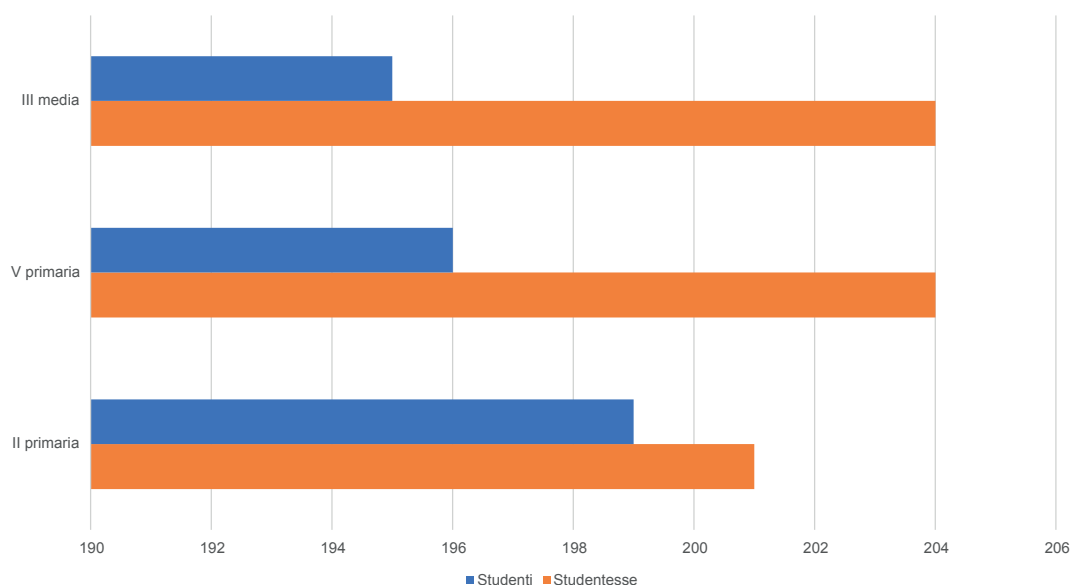


Grafico 2. Italiano. Punteggi prove INVALSI

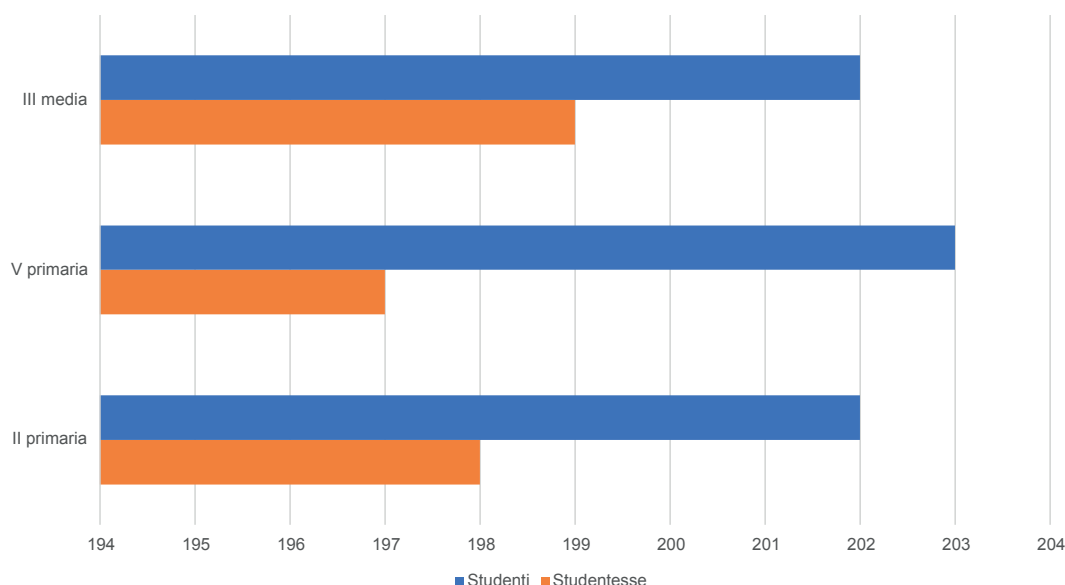
FONTE: elaborazione openpolis – con bambini/ e su dati Invalsi (2020)



Ritroviamo questo trend in quasi tutte le regioni italiane grazie all'elaborazione dei dati Invalsi aggiornati a febbraio 2020 che sottolineano divari più ampi in Basilicata, Lombardia, Veneto, Valle d'Aosta, Umbria e Campania. Sorprendentemente, la Sardegna risulta essere una delle poche regioni italiane in cui questo divario di genere nell'apprendimento della matematica è quasi nullo con una differenza di appena 0,82 punti tra i risultati raggiunti da studentesse e studenti.

Con il progredire del ciclo di studi, tali differenze a livello disciplinare vanno consolidandosi e questo gap risulta ancora più evidente e si manifesta soprattutto nella scelta della **scuola secondaria di II grado**. In Sardegna, ad eccezione del Liceo Scientifico (51% studenti e 49% studentesse) e degli Istituti Tecnici di indirizzo economico (53% studenti, 47% studentesse), si osservano notevoli differenze nella distribuzione dei generi. Ad esempio, al Liceo Classico 7 alunne su 10 sono donne mentre si ha un totale dominio femminile all'interno del Liceo So-

Grafico 3. Matematica. Punteggi prove INVALSI
 FONTE: elaborazione openpolis – con bambini/e su dati Invalsi (2020)

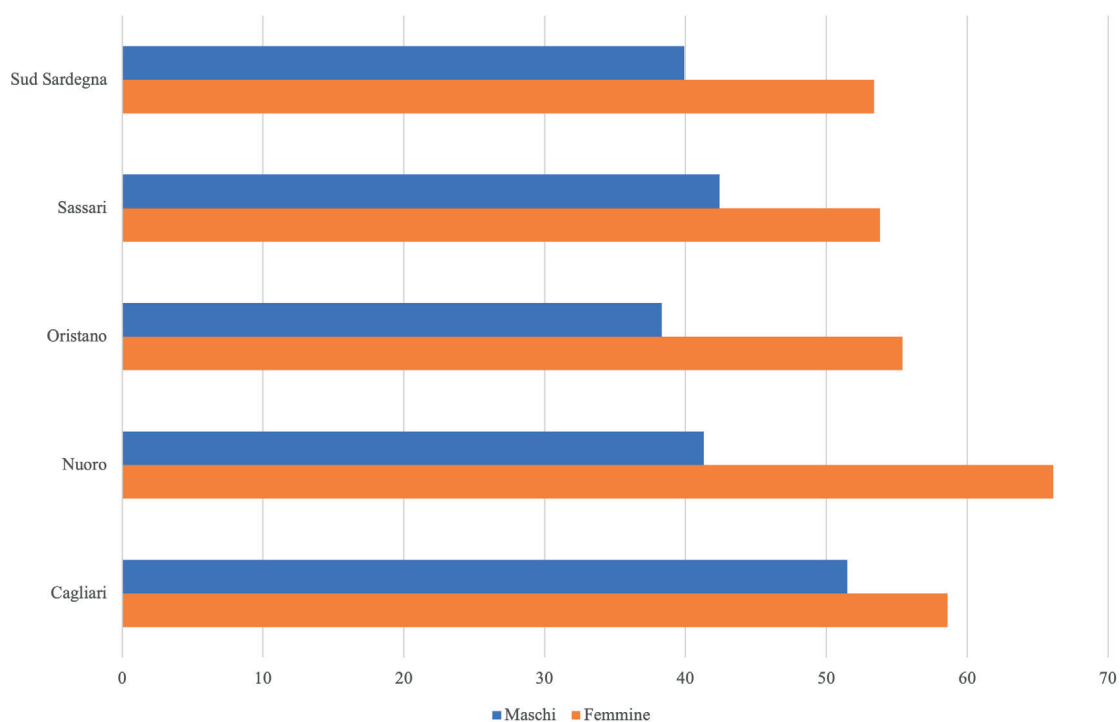


cio-psico-pedagogico (83,3% donne). Gli Istituti Tecnici con indirizzo industriale, al contrario, mostrano una prevalenza maschile all'89% (Istat, 2019).

Ma cosa accade dopo la Scuola Secondaria di II grado? Nel 2019, circa la metà dei/Ile neo-diplomati/e si è successivamente iscritta all'**Università** (51,4%). Tra le neodiplomate il tasso di immatricolazione supera di oltre 12 punti quello dei ragazzi (57,7% contro 45,1%) e questo vantaggio femminile si riscontra praticamente su tutto il territorio nazionale. Difatti, le ragazze sono sovra rappresentate nelle immatricolazioni all'università in tutte le province italiane.

Nello specifico, il **grafico 4** sotto riportato mostra la situazione della Sardegna.

Grafico 4. Tasso di immatricolazione universitaria dei neodiplomati e delle neodiplomate (2019).
 FONTE: elaborazione openpolis – su dati 2019 del Rapporto Istat-Bes 2021



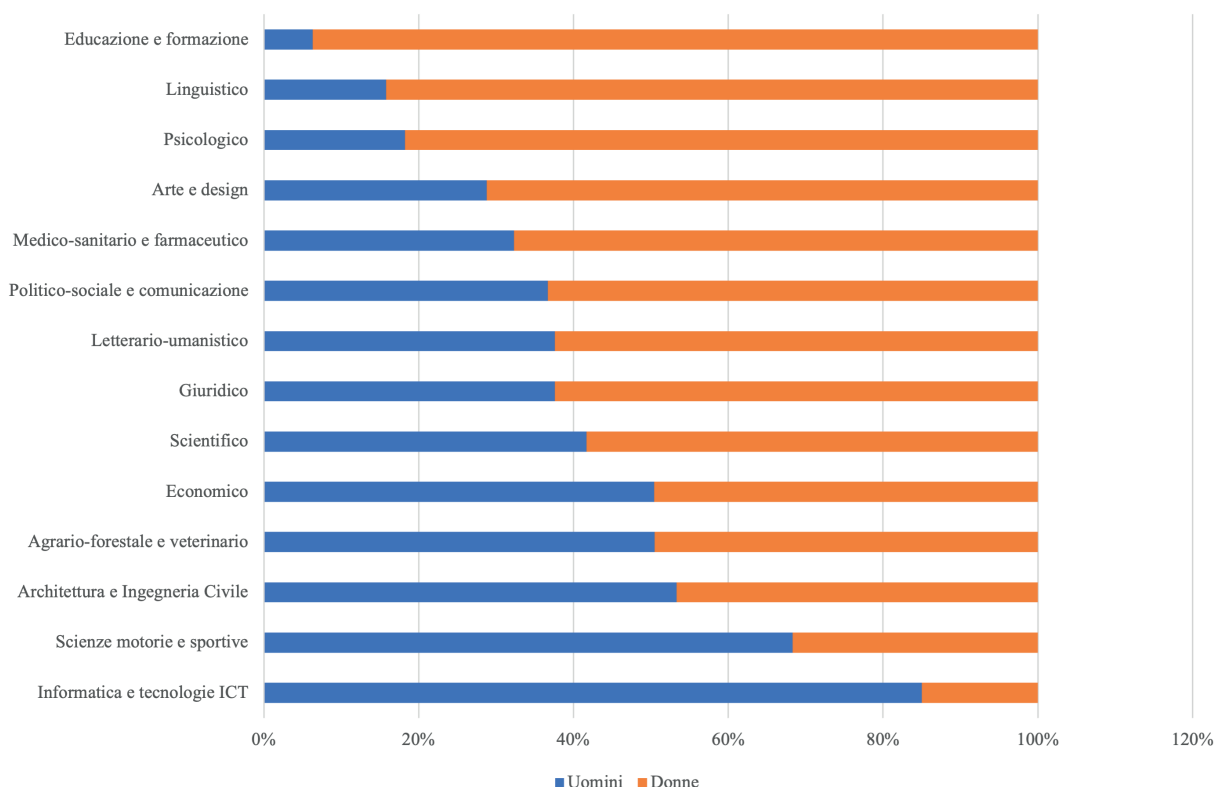
Nella Città Metropolitana di Cagliari, il divario di genere nelle immatricolazioni di neodiplomati e neodiplomate nel 2019, è di 7,1 punti percentuali. A seguire abbiamo la provincia di Sassari con un divario di 11,4 punti percentuali, la provincia del Sud Sardegna con 13,5 punti percentuali e la provincia di Oristano con 17,1 punti percentuali. Il divario di genere più alto nel tasso di immatricolazione dei neodiplomati e delle neodiplomate nel 2019 si registra invece nella provincia di Nuoro con 24,8 punti. Tale divario, oltre ad essere il più alto della Sardegna, risulta essere anche quello più alto a livello nazionale (Rapporto Istat-Bes 2021 su dati nel 2019).

In Italia, la situazione non risulta paritaria nemmeno durante **il ciclo di istruzione terziaria**. Nonostante nel 2020, il 58,7% delle laureate siano state donne, tale quota non è omogenea nei diversi ambiti disciplinari come mostrato nel **grafico 5**.

Dai dati AlmaLaurea del 2021, è emerso che oltre il 70% dei/lle laureati/e in settori come l'informatica e le tecnologie sono uomini. La concentrazione maschile risulta superiore anche in settori come quello delle Scienze motorie e sportive e dell'Architettura e Ingegneria civile. La situazione risulta essere maggiormente paritaria in ambiti come quello economico, scientifico e giuridico. Viceversa, negli ambiti legati alla formazione, alla cura e alla salute delle persone e alle discipline umanistiche e artistiche la situazione risulta sbilanciata dal momento che sono settori a maggioranza femminile. Nel comparto educazione e formazione le donne costituiscono quasi il 94% delle laureate mentre sono solo il 15% dei/lle laureati/e in informatica e tecnologie (AlmaLaurea, 2021).

Grafico 5. Percentuale di laureati e laureate nel 2020 per genere e ambito disciplinare.

FONTE: elaborazione openpolis – su dati AlmaLaurea (2021)



Secondo i dati OCSE (2019), in ambito lavorativo le donne costituiscono la maggior parte delle impiegate nel settore scolastico e educativo italiano dove rappresentano il

- 97% nella Scuola dell'infanzia;
- 83 % nella Scuola Primaria;
- 60% nella Scuola Secondaria di I e II grado;
- 44% nell'Università

Riscontriamo la stessa tendenza anche all'interno del contesto scolastico e educativo della Sardegna. Secondo le statistiche del MIUR per l'anno scolastico 2020/2021, in Sardegna il personale docente era così suddiviso:

- 3.067 insegnanti della Scuola dell'Infanzia di cui: 3.032 donne (98,86%) e 35 uomini (1,14%);
- 8.305 insegnanti della Scuola Primaria di cui: 7.956 donne (95,8%) e 349 uomini (4,2%);
- 6.240 insegnanti della Scuola Secondaria di I grado di cui: 4.662 donne (74,71%) e 1.578 uomini (25,29%);
- 10.382 insegnanti della Scuola Secondaria di II grado di cui: 6.509 donne (62,70%) e 3.873 uomini (37,30%).

I modelli e gli stereotipi sul ruolo della donna possono condizionare tanto i percorsi di istruzione quanto la vita professionale e familiare per cui, è necessario lavorare per il superamento di tali stereotipi fin dall'infanzia. È importante garantire un'effettiva parità di accesso all'istruzione indipendentemente dal genere per impedire che la stereotipia possa condizionare il futuro di bambine e ragazze nella scelta del percorso di studi e della carriera lavorativa.

2. STATO DELL'ARTE E PREMESSE TEORICHE

Al netto delle preferenze individuali, le tendenze esposte nel paragrafo precedente rispecchiano la rappresentazione sociale della donna come legata prevalentemente a ruoli di cura, formazione e educazione. In aggiunta, il divario sociale e salariale contribuisce a consolidare la segregazione di genere che affonda da anni le sue radici nella nostra società patriarcale.

Per comprendere meglio il fenomeno della diseguaglianza di genere, è necessario partire dalla tendenza dell'essere umano a categorizzare il mondo attraverso il raggruppamento delle persone sulla base della loro similarità rispetto a determinate caratteristiche. Da un punto di vista cognitivo, la categorizzazione svolge un'importante funzione adattiva in quanto riduce la complessità del mondo sociale e consente un notevole risparmio di energia mentale. Il processo di categorizzazione sociale permette di operare delle inferenze comportamentali che ci portano a pensare che una persona classificata all'interno di un gruppo si comporti nel modo caratteristico di tutti gli individui di quella categoria. Questo processo di deduzione coinvolge comportamenti, giudizi, attributi e valutazioni e può essere di due tipi (Tajfel & Wilkes, 1963):

- Assimilazione intra-categoriale quando i membri di una qualsiasi categoria vengono considerati più simili tra loro di quanto effettivamente siano;
- Differenziazione intercategoriale quando i membri di gruppi diversi vengono considerati ancora più differenti di quanto siano.

L'attribuzione di alcune caratteristiche comuni ai membri di un certo gruppo, a prescindere dalle loro caratteristiche reali, prende il nome di stereotipo (Lippmann, 1922). Lo stereotipo è una struttura cognitiva che contiene la conoscenza, le credenze e le aspettative possedute da una persona a proposito di un certo gruppo umano (Hamilton & Troler, 1986). Questi contenuti possono essere positivi o negativi e si acquisiscono sia attraverso l'esperienza personale sia in seguito al processo di apprendimento sociale (Bandura, 1964). Essi vengono in mente in maniera pressoché automatica ogni qualvolta una persona ne incontra un'altra con caratteristiche associabili ad un gruppo.

Dal punto di vista delle relazioni intergruppi, gli stereotipi possono essere definiti come (Brown, 1995):

- Credenze legittimanti che contribuiscono a dare ordine e senso alla percezione del mondo, essi vengono usati per mantenere lo status quo e per giustificare alcuni atteggiamenti dell'in-group verso l'out-group;
- Aspettative che conducono la persona a orientarsi a favore di informazioni che confermano le aspettative e a sottostimare le informazioni non confermate;
- Profezie che si autoavverano in coloro che ne sono oggetto che possono reagire al trattamento proprio in modo da rinforzare lo stereotipo iniziale.

Quando il processo di classificazione si lega al processo di inferenza vengono formulati dei giudizi che potrebbero non tenere minimamente in considerazione le reali caratteristiche delle persone coinvolte. Il nome utilizzato per definire questo meccanismo è pregiudizio, ossia un giudizio anticipato rispetto alla valutazione dei fatti che presenta carattere di superficialità, indebita generalizzazione e rigidità (Allport, 1954). In psicologia sociale il termine pregiudizio è comunemente utilizzato per indicare un atteggiamento generalmente negativo indirizzato a un gruppo o categoria sociale e a chiunque ne faccia parte immaginandolo/a come esponente generico di quel gruppo e, in quanto tale, oggetto di una valutazione che prescinderebbe dalle sue caratteristiche individuali. In generale si tratta di un giudizio precedente all'esperienza o espresso in assenza di dati empirici; è la tendenza a considerare in modo ingiustificatamente sfavorevole le persone che appartengono ad un determinato gruppo sociale e può orientare concretamente l'azione.

La ricerca, basandosi sul modello del processo duale della cognizione, ha illustrato che gli stereotipi, gli atteggiamenti e i pregiudizi possono operare sia a livello deliberato o esplicito e sia a livello automatico o implicito (Greenwald et al., 2002).

2.1 Gli stereotipi di genere

Gli stereotipi di genere sono idee, depositate nei magazzini della nostra memoria, influenzate dai valori dominanti dei contesti culturali che impongono un'analisi sessuata della realtà e fanno emergere disuguaglianze tra maschi e femmine (Cuddy et al., 2015). Essi fanno parte di un sistema di credenze più ampio che include atteggiamenti verso i ruoli e le occupazioni femminili e maschili e le percezioni del sé associate al genere. Come costrutti bipolari, gli stereotipi di genere implicano che ciò che è maschile non possa essere femminile e viceversa (Makarova, Aeschlimann & Herzog, 2019). Rappresentano l'insieme delle caratteristiche che ci si attende di ritrovare nelle categorie di genere e includono la definizione dei ruoli e dei comportamenti più confacenti alla norma sociale (Wood & Eagly, 2010).

Gli stereotipi di genere contribuiscono a biologizzare le differenze sessuali minimizzando le differenze intra-categoriali tra le donne e tra gli uomini e negando la legittimità delle costruzioni identitarie che si propongono come alternative quali le identità omosessuali, transgender o gender non conforming. La non conformità di genere (GNC) indica la misura in cui il comportamento, l'appartenenza e l'identità di una persona non sono conformi a ciò che culturalmente viene definito come norma di genere basata sul sesso biologico che viene assegnato alla nascita (Turban & Ehrensaft, 2018).

Il pubblico riconoscimento dell'esistenza delle diversità di genere implica l'accettazione dell'esistenza di molti generi per i quali è necessario tenere bene a mente tre definizioni (Schudson & Van Anders, 2021):

- Transgender: una persona la cui identità di genere è differente dal sesso che gli/le è stato assegnato alla nascita;
- Cisgender: una persona la cui identità di genere corrisponde con il sesso che gli/le è stato assegnato alla nascita;
- Non-binary: una persona la cui identità di genere esiste al di là delle definizioni di uomo e donna o li coinvolge entrambi. Un'identità di genere non-binaria include genderqueer, agender, etc.

2.2 Come si trasmettono gli stereotipi

Gli stereotipi consensualmente condivisi all'interno di un contesto culturale possono servire come norme sociali del comportamento che le persone appartenenti a un gruppo stereotipato devono rispettare (Cuddy, Fiske, & Glick, 2007).

Le norme sociali sono regole e standard compresi dai membri di un gruppo e costituiscono sistemi di credenze su come comportarsi e non. Guidano il comportamento e riflettono le aspettative condivise dai membri del gruppo riguardo alcune attività tipiche o desiderabili (Levine e Moreland, 1998; Prislin & Wood, 2005). Esse hanno la funzione di ridurre l'incertezza relativamente a come comportarsi e coordinare il comportamento individuale.

Ogni società ha un set di norme accettabili che riguardano il comportamento maschile e femminile: gli stereotipi di genere. Essi sono socialmente appresi, socialmente riprodotti e sono espressione di un dato periodo storico e di una data cultura.

La cultura è il contenitore all'interno del quale si trasmettono gli stereotipi attraverso:

- Il contesto educativo (la famiglia e la scuola);
- L'interazione con i/le pari significativi/e;
- Il linguaggio e la comunicazione.

La trasmissione degli stereotipi può avvenire attraverso l'osservazione e l'emulazione di ruoli, compiti, comportamenti e regole nel contesto familiare, scolastico e grupppale. La subordinazione femminile, il dominio maschile e la naturalizzazione di un sistema di disuguaglianze si perpetrano nelle interazioni sociali (Bourdieu, 1998) e attraverso il linguaggio.

Secondo Robustelli (2014) è il linguaggio che esprime la visione della realtà di chi lo utilizza e permette di dividerla. Nel caso degli stereotipi di genere, essi vengono perpetrati nel linguaggio attraverso:

- La mancanza della declinazione al femminile per molte professioni;
- Modi di dire di impronta maschilista ("auguri e figli maschi" oppure "donna al volante, pericolo costante");
- Assenza di parole denigratorie nella versione maschile (es. essere zoccola per indicare una "donna dai facili costumi" ma non zoccolo);
- Frasi di sessismo benevolo.

Il linguaggio stereotipico si trasmette per la presunta "bruttezza" delle nuove forme (ministra, sindaca, rettrice, chirurga, medica etc), per l'incertezza di fronte all'uso di forme femminili nuove rispetto a quelle tradizionali maschili (es. ingegnera) e per la convinzione che la forma maschile possa essere usata anche in riferimento alle donne come una forma neutra (Robustelli, 2013).

2.3 Stereotipi di genere in bambini e bambine

Sin dall'infanzia, i/le bambini/e mostrano abilità nell'utilizzare e riconoscere i ruoli di genere offerti dall'ambiente circostante. Non possiamo prescindere dall'individuare nelle relazioni con gli/le adulti/e le interazioni significativamente all'origine dei processi di costruzione, trasmissione e apprendimento.

La teoria di Bandura (1964), inserita nel più ampio modello social-cognitivo, evidenzia come l'oggetto dell'apprendimento non sia costituito solo dai contenuti, ma anche dai comportamenti, e che l'apprendimento non avviene solo tramite l'insegnamento formale, ma anche spontaneamente attraverso l'osservazione. Secondo Bandura (1964), gli individui manifestano comportamenti mai rinforzati precedentemente, frutto dell'osservazione di altre persone rinforzate per il loro comportamento. Questo tipo di rinforzo viene definito vicariante. Secondo la teoria dell'apprendimento sociale (Bandura, 1964), i/le bambini/e imparano ciò che si suppone sia più appropriato per maschi e femmine attraverso un processo di apprendimento indiretto che li conduce, nel tempo, a sviluppare un comportamento guidato dagli stereotipi di genere.

La stereotipia di genere si riferisce al mettere in atto dei comportamenti fortemente stereotipici attraverso i quali la persona può essere facilmente identificata come maschio o femmina (Goffman, 1976). Queste credenze sulle caratteristiche, i comportamenti e i ruoli considerati

tipicamente maschili e femminili guida bambini e bambine a sviluppare comportamenti e capacità tipicamente maschili o tipicamente femminili a seconda del sesso biologico assegnato loro alla nascita (Endendijk et al., 2013).

Bambini/e di ogni estrazione sociale sono esposti/e ai ruoli di genere a partire dal giorno della loro nascita e nel loro ambiente di vita attraverso i genitori, fratelli e sorelle, parenti, vicini/e, coetanei/e e insegnanti, ma anche attraverso risorse educative, media e cultura (Olsson & Martiny, 2018).

Già dall'età di 1 anno, bambini e bambine sono in grado di distinguere tra caratteristiche femminili e caratteristiche maschili (Martin et al., 2002; Leaper & Friedman, 2007). Tra i 3 e i 6 anni, la conoscenza del proprio genere e quello degli/le altri/e si consolida e iniziano a svilupparsi gli stereotipi di genere (Leaper & Friedman, 2007) che si rafforzano durante gli anni della scuola primaria attraverso una rigida conoscenza su cosa i maschi e le femmine dovrebbero fare e non fare (Trautner et al., 2005). Gli studi effettuati sottolineano che studenti/esse dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore percepiscono la persona che lavora in area scientifica come una persona di sesso maschile. Dall'analisi dei disegni svolti nella scuola dell'infanzia, è emersa una maggioranza di scienziati, mentre le rappresentazioni di scienziate erano presenti in misura minore e erano per lo più disegnate da bambine (Scherz & Oren, 2006).

Il genere gioca un ruolo importante nel plasmare i concetti delle persone riguardo le proprie abilità e, come evidenziato da alcuni studi longitudinali, queste differenze di genere incrementano nel tempo e sono direttamente proporzionali all'età (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002). Mentre nella prima infanzia e nei primi anni di scuola sono ridotte, le differenze diventano più evidenti durante l'adolescenza (Makarova et al., 2019).

2.4 Il ruolo della famiglia

Le prime credenze sui ruoli di genere, i comportamenti e gli atteggiamenti si formano già dalla primissima infanzia all'interno della famiglia, che ha il precoce e più diretto impatto sulle credenze e preferenze di bambini e bambine (Bisin & Verdier, 2001).

Le ricerche sugli stereotipi di genere dimostrano che l'influenza dei genitori su i/le loro figli/e è significativa soprattutto quando i/le bambini/e hanno tra i tre e i sei anni, ed esiste una relazione positiva tra le cognizioni stereotipate di genere dei genitori e dei/le bambini/e (Tenenbaum & Leaper, 2002).

Attraverso uno studio di Kingsbury e Coplan (2012) è emerso che le madri di bambini e bambine in età prescolare, specialmente quelle con un atteggiamento tradizionale verso i ruoli di genere, rispondono in modo emotivamente negativo ai comportamenti dei/le figli/e che non risultano congruenti con ciò che viene considerato stereotipicamente opportuno.

In età scolare, invece, è emerso che molti genitori ritengono che le materie scientifiche siano meno interessanti e più difficili per le figlie piuttosto che per i figli, nonostante i report sull'autoefficacia e interesse nelle scienze li smentiscano non mostrando alcuna differenza di genere (Tenenbaum & Leaper, 2002). Le credenze degli/le adulti/e sulle abilità dei bambini e delle bambine relativamente alle materie scientifiche, influenzano la loro autoefficacia, persistenza e competenza (Tenenbaum & Leaper, 2002), infatti, gli atteggiamenti e i bias impliciti dei genitori si riflettono sui loro comportamenti (Simpkins, Davis-Kean, & Eccles, 2005; Tenenbaum & Leaper, 2002).

Le credenze dei genitori sul fatto che le bambine non siano capaci in discipline come la matematica tanto quanto i bambini, si riflette sul loro comportamento verso la propria prole e ciò li/le porta ad intromettersi maggiormente nel monitoraggio dei compiti a casa delle proprie figlie, a fornire aiuto anche quando non richiesto e a ricordare loro di fare i compiti di matematica con una maggiore frequenza rispetto a quanto lo facciano con i figli. Ciò porta le bambine, che percepiscono questo comportamento come riflessivo delle loro scarse abilità in matematica, a rinforzare lo stereotipo (Bhanot & Jovanovic, 2005).

2.5 Il ruolo della scuola e delle/degli insegnanti

I concetti legati ai ruoli di genere, oltre che dalla famiglia, vengono modellati dai/le pari, dai media e dalla scuola. Il settore scolastico rappresenta il luogo privilegiato nel quale le cittadine e i cittadini di domani auspicabilmente, dovrebbero avere occasioni di crescita e di realizzazione in virtù dei talenti propri della persona indipendentemente dal genere. La promozione di tale processo può avvenire tramite un percorso di consapevolezza critica circa le forme che oggi assumono nel vivere quotidiano, le rappresentazioni e le opinioni sulle differenze di genere in una realtà che spesso tende a proporre modelli di maschile e femminile contrastanti e irrigiditi.

Turner (1982), nel tentativo di spiegare il cambiamento degli atteggiamenti dei soggetti a seconda che essi/e si situino in una relazione interpersonale o intergruppo, ha analizzato il Concetto di Sé formato da due elementi:

- Identità Personale (ad es. “sono una persona gentile”);
- Identità Sociale (ad es. “sono una donna”).

L'appartenenza ad un gruppo sarebbe quindi la causa secondo cui il soggetto tende a vedere sé stesso/a e gli/le altri/e in modi stereotipati, attribuendosi delle caratteristiche simili a quelle degli altri membri dello stesso gruppo. La spiegazione proposta da Tajfel (1974) fu che quando gli individui vengono categorizzati in gruppi sociali, diviene saliente l'identità sociale e la scuola è un contesto dove gli studenti e le studentesse ne sviluppano una (Kessels et al., 2014; Renninger, 2009).

I/le bambini/e portano a scuola stereotipi di genere già appresi in famiglia e nella società, ma questi vengono rinforzati dal sistema educativo tramite i libri di testo, le attività curricolari e il comportamento delle/gli insegnanti che contribuisce al perpetrarsi dei bias di genere (Mustapha., 2014). Sono le aspettative di genere degli/le altri/e significativi/e come le/gli insegnanti che influenzano le credenze di studenti e studentesse sulle proprie competenze, valori e comportamenti confermando o disconfermando il comportamento di un/a bambino/a in base alle aspettative di genere (Trautner, 2008). Secondo la teoria dell'aspettativa-valore (Fishbein & Ajzen, 1975), ciò che guida l'atteggiamento verso un'entità è la somma dei prodotti “aspettativa X valore” dove con aspettative si intendono le probabilità soggettive che l'entità possieda un certo attributo e, per valori, invece, le stime degli attributi. Un oggetto di atteggiamento, se associato ad aspetti positivi, sarà valutato positivamente; al contrario, se associato ad aspetti negativi, sarà valutato negativamente.

La modalità attraverso la quale un/a insegnante interagisce con uno studente o una studentessa si basa sulle sue personali credenze su come un bambino o una bambina debba crescere (Erden & Wolfgang, 2004). Le credenze e gli atteggiamenti delle/gli insegnanti riguardo la natura dei comportamenti di studenti e studentesse e su come gestire una classe giocano un ruolo importante nel determinare il loro comportamento (Smart, 2009).

All'interno del contesto classe, le/gli insegnanti possono esprimere atteggiamenti impliciti ed espliciti e trattare in modo diverso maschi e femmine (Tiedemann, 2000). Le/gli insegnanti che in classe si rapportano in maniera diversa con maschi e femmine basandosi sulle differenze di genere spesso esprimono sessismo benevolo (Leaper & Brown, 2014).

Il sessismo affonda le sue radici nella visione stereotipata dei ruoli del maschio e della femmina all'interno della società. Secondo Glick & Fiske (1996) il modello di sessismo, basato sul pregiudizio di genere è ambivalente perché ci sono delle asimmetrie di status e potere tra uomo e donna. In questo modello il sessismo include entrambi i tipi: ostile e benevolo. Con sessismo ostile ci si riferisce agli atteggiamenti negativi manifesti riguardo agli individui che violano le aspettative di genere tradizionali e corrisponde a un'idea apertamente negativa delle donne. Il sessismo benevolo include invece, un insieme di atteggiamenti paternalistici rivolti alle donne considerate come esseri bisognosi della protezione e della cura degli uomini. Questa forma di sessismo può essere sostenuta dalle donne stesse, tramite la conformazione a ruoli di genere tradizionali e subordinati.

Quando i bambini e le bambine iniziano la scuola, le/gli insegnanti possono perpetuare sessismo in vari modi riguardo le abilità e gli interessi di studenti e studentesse. Ad esempio, alcune/i insegnanti attribuiscono il successo in matematica degli studenti maschi alle loro abilità innate, mentre attribuiscono il successo in matematica delle studentesse al loro impegno e diligenza nello studio (Tiedemann, 2000).

È importante notare che la direzione degli stereotipi di genere in ambito educativo dipende dal campo dominio-specifico che viene considerato (Plante, de la Sablonnière, Aronson, & Théorêt, 2013). Alcuni studi internazionali hanno indicato che le/gli insegnanti sopravvalutano le capacità linguistiche delle bambine (Hinnant, O'Brien, & Ghazarian, 2009; Ready & Wright, 2011), mentre i bambini sono ritenuti migliori in matematica (Holder & Kessels, 2017; Tiedemann, 2002), anche se raggiungono gli stessi livelli di successo.

Oltre ad essere presenti in relazione alle abilità dominio-specifiche di studenti e studentesse (Steffens & Jelenec, 2011), gli stereotipi legati al genere nella scuola sono presenti anche riguardo la condotta scolastica. Le differenze di genere nelle aspettative delle/gli insegnanti possono essere in parte attribuite alla loro percezione della motivazione di studenti e studentesse e del loro impegno scolastico. Infatti, le ragazze vengono percepite come più motivate, desiderose di imparare (van Anders et al., 2010) e con un comportamento migliore a scuola (Glock, 2016). Un importante studio di Jones e Myhill (2004) ha rivelato che le/gli insegnanti tendono a vedere le ragazze come diligenti e i ragazzi come problematici e ciò si riflette su studenti e studentesse. Studi recenti hanno mostrato che i bambini e le bambine della scuola primaria, come gli/le adolescenti, credono che le ragazze, rispetto ai ragazzi, ottengano risultati migliori in ambito scolastico e mostrino una condotta e un comportamento migliori ai fini dell'apprendimento (Hartley & Sutton, 2013; Latsch & Hannover, 2014). Lo stereotipo della ragazza che si impegna e del ragazzo pigro si riflette sulle attribuzioni di successo di studenti e studentesse (Lightbody et al., 1996). Al contrario, la riduzione della salienza delle differenze di genere in classe si traduce in auto-descrizioni meno stereotipate (Kessels & Hannover, 2008).

A prescindere dall'ambito e a prescindere da quale categoria sia negativamente stereotipata, gli stereotipi di genere delle/gli insegnanti sono spesso usati per spiegare le diverse aspettative che nutrono nei confronti di studenti e studentesse (Jussim & Harber, 2005; Sorhagen, 2013).

Le/gli insegnanti che mostrano stereotipi riguardo a gruppi particolari alterano le loro pratiche e possono limitare inconsapevolmente le opportunità di apprendere per gli/le studenti/esse stereotipati/e negativamente (Rubie, Davies, Hattie e Hamilton, 2006).

Questi bias impliciti ed espliciti possono influenzare le aspettative delle/gli insegnanti riguardo studenti e studentesse. La ricerca in tal senso ha mostrato come tali aspettative possano essere legate al fenomeno della profezia che si autoavvera (Jussim & Harber, 2005) anche attraverso l'esperimento "Effetto Pigmalione" condotto da Rosenthal e Jacobson (1968) nel contesto scolastico. È ampiamente conosciuto che le profezie che si autoavverano in classe seguono una sequenza di tre fasi (Jussim, Robustelli, & Cain, 2009):

- a) le/gli insegnanti sviluppano delle aspettative inaccurate che sono troppo alte o troppo basse se comparate con le reali caratteristiche dello/a studente/ssa come successo e motivazione;
- b) le/gli insegnanti trattano differenzialmente gli studenti e le studentesse in base alle loro alte o basse aspettative;
- c) gli studenti e le studentesse reagiscono a questo trattamento in modo tale da confermare le aspettative iniziali delle/gli insegnanti.

Una persona a cui è stato ripetutamente detto di non essere capace, svilupperà una bassa autostima e finirà col convincersi di avere ben poche capacità (Cabras et al., 2018). Come pensiamo che potrebbe comportarsi?

- Continuerà ad agire ben al di sotto delle proprie potenzialità, confermando a se stessa/o le sue scarse capacità;

- Avrà paura di non riuscire e difficilmente deciderà di mettersi in gioco, piuttosto tenderà ad evitare;
- Instaurerà relazioni poco sane che confermano il suo scarso valore.

Le aspettative delle/gli insegnanti influenzano le preferenze circa materie scolastiche e le future aspirazioni delle alunne e degli alunni (Van den Broeck, Demanet & Van Houtte, 2020). La letteratura scientifica conferma che ciò si ripercuote su studentesse e studenti le quali/i quali finiscono per esprimere interessi professionali in linea con gli stereotipi di genere appresi in precedenza orientando drasticamente la scelta di carriera futura (Ramaci et al., 2017; Zysberg et al. 2005).

2.6 Autoefficacia nelle/gli insegnanti e strategie educative inclusive

Nonostante la fortissima influenza degli stereotipi di genere nella vita di tutti i giorni, l'individuo non è uno spettatore passivo della volontà dell'ambiente, ma un organismo dotato di una propria agentività, capace di far accadere le cose, intervenire sulla realtà e di esercitare un potere causale (Bandura, 1997). Col termine auto efficacia, Bandura (1997) si riferisce alle credenze di una persona nelle proprie capacità a organizzare e eseguire una serie di azioni richieste per raggiungere un determinato obiettivo. Alcuni studi hanno confermato il ruolo che tali credenze assumono nell'articolazione dei processi motivazionali e del successo personale (Bandura, 1997).

Knauder e Koschmieder (2019) hanno identificato le credenze di auto-efficacia nelle/gli insegnanti e i loro atteggiamenti come la chiave che influenza i fattori di insegnamento.

Melby (1995) teorizzò che le/i docenti con bassa efficacia sono poco fiduciose/i nei progressi della classe e per questo si focalizzano prevalentemente su strategie punitive e non si interessano al reale apprendimento della classe. Al contrario, le/gli insegnanti con un alto senso di efficacia tendono a riflettere sulle motivazioni alla base dei comportamenti e ripudiano l'autoritarismo a vantaggio della persuasione.

Le convinzioni che le/gli insegnanti possiedono sulla propria auto efficacia influenzano, non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto incidono sull'apprendimento e il senso di auto-efficacia delle/gli allieve/i. Le/gli insegnanti con un forte senso di efficacia tendono a mostrare buone capacità organizzative e di pianificazione (Allinder, 1994), sono più aperte/i a nuove idee e maggiormente disposte/i a sperimentare nuovi metodi per andare incontro alle esigenze di studenti e studentesse (Stein & Wang, 1988).

Come confermato da precedente letteratura (Miesera, DeVries, Jungjohann, & Gebhardt, 2018; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012) e secondo la teoria del comportamento pianificato (Ajzen, 1991), le azioni delle/gli insegnanti in classe, i loro atteggiamenti positivi verso l'educazione inclusiva e un alto senso di autoefficacia producono un incremento delle strategie educative inclusive.

3. LA RICERCA

Partendo da tali premesse teoriche, è stata progettata la presente ricerca affidata dalla Commissione Regionale per le Pari Opportunità al Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia dell'Università degli studi di Cagliari, sotto la responsabilità scientifica della prof.ssa Cristina Cabras.

In questa sede saranno illustrati e discussi i risultati del progetto di ricerca PARIS – **PA**rità **im**pa**RI**amola a **S**cuola, realizzato tra novembre 2021 e luglio 2022. Il progetto si è proposto di esplorare il tema degli stereotipi di genere nel contesto scolastico sardo.

3.1 Obiettivi generali

L'obiettivo dell'indagine è duplice: a) indagare i predittori individuali (i.e. caratteristiche di personalità, credenze ed atteggiamenti delle/degli insegnanti) e contestuali del perpetrarsi degli stereotipi di genere da parte delle/gli insegnanti e l'impatto di questo fenomeno nel processo educativo; b) indagare in che modo le strategie educative siano influenzate dai bias di genere e come questi a loro volta, siano influenzati dalle norme sociali e morali che affondano le proprie radici nella cultura patriarcale e discriminatoria che caratterizza l'Italia, come dimostrato dal quadro sul divario di genere in campo educativo dell'ISTAT (2021).

3.2 Obiettivi specifici

Gli obiettivi specifici della ricerca sono di indagare cause e conseguenze delle varie stereotipie di genere (e.g. Sessismo Ostile e Benevolo, Educazione Tradizionale) in ambito scolastico nel territorio sardo. In particolare, indagare le dimensioni "Cognitive", "Affettive" e "Comportamentali" degli atteggiamenti verso la Resistenza al Cambiamento, le Norme Sociali e Morali in relazione alla parità di genere e all'influenza di queste variabili sulla categorizzazione sociale e sulle Strategie Educative nei confronti di bambini e bambine.

3.3 Ipotesi

Si vuole valutare se esiste una relazione tra Sessismo Ostile e Benevolo, Norme Sociali e Morali, Resistenza al cambiamento, Didattica Inclusiva, Autoefficacia delle/degli insegnanti, Credenze verso la Diversità di Genere e Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell'Educazione Parentale.

H1: Si ipotizza che le Norme Sociali e Morali riguardo la parità di genere siano associate positivamente con la Didattica inclusiva, con i fattori positivi delle Credenze sulla Diversità di Genere (i.e. Constatazione) e negativamente con Sessismo, Resistenza al Cambiamento e Atteggiamento verso i Ruoli di Genere nell'Educazione Parentale, dato che quest'ultimo è connotato in termini tradizionali/paternalistici.

H2: Si ipotizza che il Sessismo, sia benevolo che ostile, sia correlato positivamente ad altri stereotipi di genere (sotto-componenti negative della scala delle Credenze sulle Diversità di Genere) e negativamente con la Didattica inclusiva.

H3: Si ipotizza che il senso di Autoefficacia da parte delle/degli insegnanti riguardo le strategie di insegnamento, le tecniche di gestione della classe e le strategie di coinvolgimento degli studenti e delle studentesse siano positivamente correlate con la Didattica inclusiva.

H4a: Si ipotizza una relazione diretta tra senso di Auto-efficacia delle/degli insegnanti, ed adozione di pratiche di Didattica Inclusiva.

H4b: Si ipotizza che questa relazione sia mediata negativamente dalla Resistenza al Cambiamento e dall'Educazione Tradizionale, che si costituiscono in tal senso come barriere o fattori ostacolanti.

H4c: Si ipotizza che questa relazione sia mediata positivamente dalla Constatazione, che si costituisce in tal senso come facilitatore.

H5a: Si ipotizza una relazione diretta tra Norme Morali riguardo la parità di genere e l'adozione di pratiche di Didattica Inclusiva.

H5b: Si ipotizza che questa relazione sia mediata negativamente dalla Resistenza al cambiamento e dall'Educazione Tradizionale, che si costituiscono in tal senso come barriere o fattori ostacolante.

H5c: Si ipotizza che questa relazione sia mediata positivamente dalla Constatazione, che si costituisce in tal senso come facilitatore.

3.4 Metodo

3.4.1 Strumenti

Al fine di raggiungere gli obiettivi sopra descritti, è stata assemblata ad hoc una batteria di questionari self-report e somministrata on-line tramite Google Form. La batteria risulta così composta:

Ambivalent Sexism Inventory – short version, Scala del Sessismo Ambivalente (ASI; Glick & Fiske, 1996; versione italiana a cura di Rollero, Peter & Tartaglia, 2014) che valuta i livelli di Sessismo ambivalente nei confronti delle donne. La scala comprende 12 item misurati su una scala Likert a 6 passi (0=fortemente in disaccordo; 5= fortemente d'accordo). Si struttura attraverso due sotto-scale distinte. La prima sottoscala dell'ASI (6 item), misura il Sessismo Ostile (HS), inteso come una visione delle relazioni di genere in cui le donne sono viste come persone che cercano di controllare gli uomini e di avere il potere. Alcuni esempi di item sono: *"Le donne cercano di acquisire potere tenendo a freno gli uomini"; "Quando una donna ha indotto un uomo a dichiararsi, generalmente cerca di mettergli il guinzaglio"*. La seconda sottoscala (6 item), invece, misura il Sessismo Benevolo (BS) inteso come l'idealizzazione delle donne come creature pure che hanno bisogno di protezione e supporto e il cui amore è necessario per rendere gli uomini completi. Alcuni esempi di item sono: *"Molte donne hanno una qualità di purezza che pochi uomini possiedono"; "gli uomini sono incompleti senza le donne"*. L'attendibilità della componente del sessismo ostile è $\alpha = .82$; mentre della componente del sessismo benevolo è $\alpha = .85$.

Gender/sex diversity beliefs scale, Scala sulle credenze sulle diversità di sesso/genere (GSBD; Schudson & van Anders, 2021) che valuta le Credenze ontologiche rispetto alle diversità sessuali e di genere attraverso la misurazione di 5 fattori: "Constatazione", "Normatività di Genere", "Uniformità", "Chirurgia" e "Educazione". L'attendibilità della scala nel fattore relativo alla "Constatazione" è $\alpha = .88$, nel fattore Normatività di Genere ($r = .40$)¹, Uniformità

¹ Per quanto riguarda i fattori delle scale composti da un numero di item inferiore a 3 abbiamo considerato il coefficiente r di Pearson come indicatore di attendibilità.

$\alpha = .81$, Chirurgia $r = .92$, Educazione è $\alpha = .62$. Tutti i 24 item che compongono la scala sono presentati in ordine sparso e valutati secondo una scala Likert da 7 punti (1=fortemente in disaccordo; 7=fortemente d'accordo). Alcuni esempi di item sono: *"Le identità di genere non binarie sono legittime"*; *"Le persone transgender sono nate così come sono"*; *Le persone dello stesso genere tendono ad essere simili fra loro"*.

Child-rearing sex-role attitude scale, Scala di Atteggiamento di Educazione Parentale (CRSRAS; Burge, 1981) per misurare gli Atteggiamenti Stereotipici di Genere nell'Educazione Parentale all'interno di un continuum tradizionale - non tradizionale. La scala è composta da 28 item valutati attraverso una scala Likert a 5 punti (1=fortemente d'accordo; 5=fortemente in disaccordo). L'attendibilità della scala è $\alpha = .84$. Alcuni esempi di item sono: *"I ragazzi che mostrano comportamenti da femminuccia non saranno mai ben inseriti"*, *"Sarei deluso/a se mia figlia si comportasse come un maschiaccio"*.

Social Norms Scale, Scala di misura della Norme Sociali (adattata da Fornara et al., 2011; Fornara et al., 2016). La scala è composta da 4 item che misurano la percezione dell'approvazione degli/le altri/e significativi/e se ci si dovesse impegnare per il miglioramento della parità di genere. Alcuni esempi di item sono: *"Molte persone che conosco sono a favore della parità di genere"*, *"Molte persone che conosco potrebbero non approvare se sapessero che ho aiutato un'organizzazione che promuove la parità di genere"*. L'attendibilità della Scala sulle Norme Sociali è di $\alpha = .48$, $r = .17^2$. Le risposte sono misurate attraverso una scala Likert a 7 punti (1=per niente d'accordo; 7= del tutto d'accordo).

Moral Norms Scale, Scala di misura delle Norme Morali (adattata da Abrahamse & Steg, 2009). La scala è composta da 3 item che misurano la forza delle costrizioni morali nell'investire sulla parità di genere a scuola. Alcuni esempi di item sono: *"Mi sento moralmente obbligato/a ad impegnarmi sulla parità di genere indipendentemente da ciò che fanno gli/le altri/e"*; *"Mi sento in colpa se non mi impegno nel miglioramento della parità tra i generi nella mia scuola"*; *"Sto bene con me stesso/a se mi impegno sulla parità di genere nella mia scuola"*. L'attendibilità della Scala Norme Morali è di $\alpha = .78$. Le risposte sono misurate attraverso una scala Likert a 7 punti (1=per niente d'accordo; 7= del tutto d'accordo).

Teacher's self-efficacy scale – short version, Scala di Misura di Auto-Efficacia delle/degli Insegnanti (TSES-12; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; versione italiana a cura di Biasi & Domenici, 2013) che misura il senso di Autoefficacia delle/i docenti attraverso 3 fattori: efficacia nelle strategie didattiche, efficacia nella gestione della classe e nel coinvolgimento di studenti e studentesse. La scala è composta da 12 item misurati tramite una scala Likert a 5 punti (1 = niente; 5 = molto). Alcuni esempi di item sono: *"Quanto puoi fare per portare gli studenti e le studentesse a credere di poter riuscire a svolgere bene il lavoro scolastico"*, *"Quanto puoi fare per tranquillizzare uno/a studente/ssa distruttivo/a o rumoroso/a"*, *"Quanto puoi fare per attuare strategie alternative nella tua classe"*.

L'attendibilità della scala nel fattore del Coinvolgimento è di $\alpha = .80$; nel fattore delle Strategie di Insegnamento è $\alpha = .84$; nel fattore della Gestione è $\alpha = .85$.

The Change Attitude Scale, Scala di Atteggiamento nei confronti del cambiamento (Oreg, 2006) che misura la Resistenza al Cambiamento nelle sue tre componenti: *"Affettiva"*, che riguarda come una persona si sente rispetto al cambiamento (ansiosa, paurosa, etc), *"Cognitiva"*, che riguarda cosa una persona pensa sul cambiamento, e *"Comportamentale"* che riguarda le azioni che una persona mette in atto per fronteggiare il cambiamento. La scala è composta da 15 item misurati tramite una scala Likert a 7 punti (1 = fortemente in disaccordo; 7 = fortemente d'accordo). L'attendibilità della scala sulla Resistenza al Cambiamento nella

² Poiché i valori dell'alfa di Cronbach sono sensibili al numero di item della scala, quando tale numero è basso, è comune trovare valori dell'alfa di Cronbach piuttosto bassi, come in questo caso. Per questo motivo, abbiamo riportato la correlazione media tra gli item e questi risultati sono compresi nell'intervallo ottimale per la correlazione tra gli item (cioè tra 0.20 e 0.40) raccomandato da Briggs e Cheek (1986).

componente Affettiva è di $\alpha = .85$, nella componente Comportamentale è $\alpha = .80$ e nella componente Cognitiva è $\alpha = .76$. Alcuni esempi di item sono: *“Ho paura del cambiamento”*, *“Parlo piuttosto bene del cambiamento con le altre persone”*, *“Penso di poter personalmente beneficiare dal cambiamento”*.

Inclusive Teaching Practices Scale – Teacher General Version, Scala di misurazione di pratiche inclusive (ITPS-T; Schwab et al., 2022) per misurare l'utilizzo delle Pratiche Educative Inclusive da parte delle/degli insegnanti. È costituita da 14 item e due sotto-scale (personalizzazione e differenziazione) valutate attraverso una scala Likert a 4 punti (1=non del tutto vero; 4=certamente vero). Nel presente studio è stato utilizzato il punteggio totale. L'attendibilità della scala è di $\alpha = .81$. Alcuni esempi di item sono: *“Durante la lezione spiego le regole chiaramente”*, *“Durante la lezione Vario le attività didattiche per promuovere diversi stili di apprendimento”*.

Scheda socio-anagrafica costruita ad hoc per rilevare informazioni di base quali l'età, il sesso, titolo di studio, anzianità di servizio, provincia sarda di insegnamento, ordine scolastico di insegnamento e disciplina.

3.4.2 Procedura

Per il presente lavoro è stato utilizzato il metodo di ricerca quantitativo che ha visto il coinvolgimento di 823 persone che hanno risposto al questionario strutturato dal team di ricerca. Tale strumento, elaborato in seguito ad un'approfondita analisi della letteratura scientifica, è stato divulgato tramite e-mail indirizzate alle/ai dirigenti scolastiche/i di tutti gli Istituti Comprensivi della Sardegna.

La partecipazione alla ricerca, tramite la compilazione della batteria di questionari, è stata volontaria, previa sottoscrizione di un consenso informato. Tutte/i le/i partecipanti hanno compilato il questionario in forma anonima. I dati così raccolti sono stati analizzati mediante programmi statistici di analisi dei dati.

Terminata la fase di elaborazione statistica dei dati e dopo un'accurata riflessione sui risultati scaturiti, si è proceduto alla stesura del presente report.

3.5 Risultati

3.5.1 Analisi Statistiche

Le analisi dei dati sono state svolte con SPSS versione 25, inclusa la macro denominata PROCESS (Hayes & Preacher 2014, si veda <http://www.processmacro.org/index.html> per maggiori dettagli) per condurre analisi di mediazione.

Sono state calcolate le statistiche descrittive e le correlazioni di ordine zero, riportate nella **Tabella 2**.

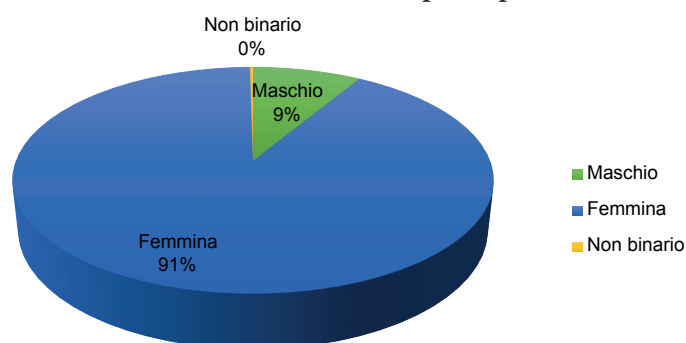
Abbiamo condotto due MANOVA (Analisi della Varianza Multivariata) con diversi fattori tra i soggetti: 1) Ordine e Grado Scolastico a 3 livelli (Infanzia, Primaria, Secondaria Primo Grado); 2) Anzianità di Servizio a 3 livelli (a. 0-8; b. 9-21; c. 22-43 anni) su tutte le variabili misurate: Norme Sociali e Morali rispetto alla parità di genere, Sessismo Benevolo ed Ostile, Auto-efficacia delle/gli insegnanti nel contesto scolastico (*“Coinvolgimento”*, *“Tecniche gestione della classe”*, *“Strategie di Insegnamento”*), Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell'Educazione Parentale, Credenze sulla Diversità di Genere, Resistenza al Cambiamento (*“Cognitiva”*, *“Affettiva”* e *“Comportamentale”*) e Strategie di Educazione Inclusiva. Le dimensioni degli effetti sono state calcolate utilizzando l'età quadrato parziale (η^2p) (Lakens, 2013), con 0,01, 0,06 e 0,14 considerati rispettivamente effetti piccoli, medi e grandi (Cohen, 1988). La significatività è stata fissata a $p < 0,05$. Infine, abbiamo condotto quattro analisi di mediazione con l'Auto-efficacia nelle *“Strategie di Insegnamento”*, Auto-efficacia nelle *“Tecniche di Gestione della classe”*, Auto-efficacia nel *“Coinvolgimento”* degli/delle studenti/esse, Norme Morali come variabili indipendenti, Pratiche Educative Inclusive come variabile dipendente e la Resistenza

al Cambiamento (“Cognitiva”, “Affettiva” e “Comportamentale”), Credenze sulla Diversità di Genere (“Constatazione”), Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell’Educazione Parentale come mediatori.

3.5.2 Campione

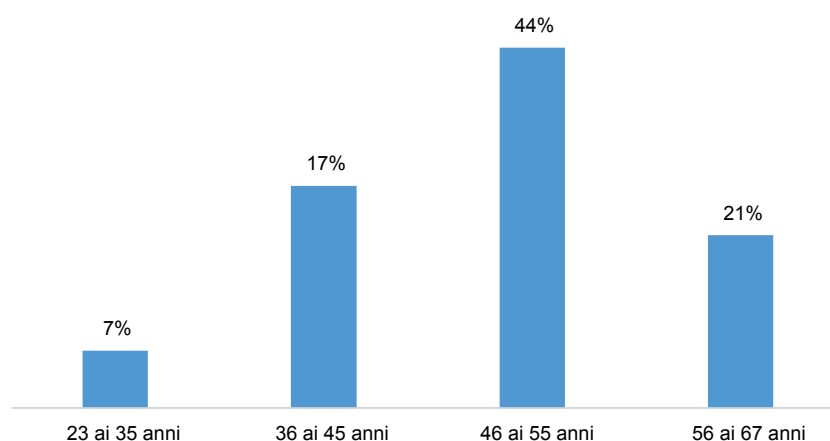
Le/i partecipanti della ricerca sono rappresentate/i da insegnanti che lavorano negli Istituti Comprensivi di tutta la Regione Sardegna. Il campione raggiunto durante la somministrazione online è composto da 823 tra insegnanti della Scuola dell’infanzia, della Scuola primaria e della Secondaria di primo grado.

Grafico 6. Distribuzione del campione per sesso.



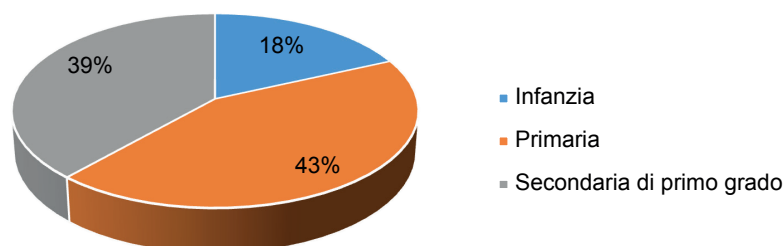
Dall’analisi del campione emerge che tra le/gli 823 rispondenti alla ricerca il 91% è di sesso femminile (N=750), mentre solo il 9% è di sesso maschile (N=71) e (N=2) è non binario. La distribuzione campionaria risulta disomogenea, questo fattore è dovuto al già presente disequilibrio di genere nella popolazione di riferimento.

Grafico 7. Distribuzione del campione per età.



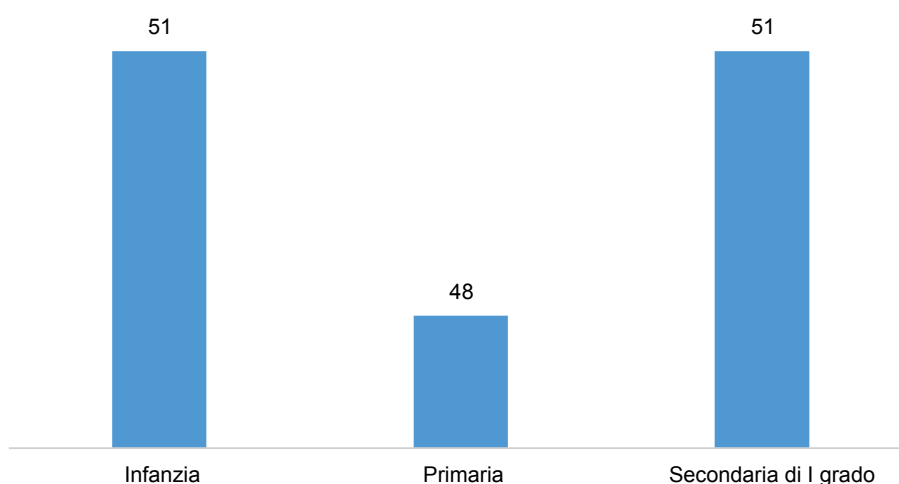
Dall’analisi descrittiva del campione preso in esame, si nota che l’età media è di 48 anni, e che nella distribuzione per età, la fascia con un maggior numero di rispondenti è quella compresa tra i 46 ed i 55 anni, con valore pari al 44% del campione totale.

Grafico 8. Distribuzione del campione per Ordine e Grado Scolastico.



Nelle descrittive del campione la distribuzione delle/dei partecipanti rispetto all'Ordine e Grado Scolastico prevede che il 43,4% (N=357) delle/gli insegnanti lavora nella Scuola Primaria, il 38,4% (N=316) nella Scuola Secondaria di I° grado mentre il restante 18,2% (N=150) nella Scuola dell'Infanzia. Nel **Grafico 9** viene riportata l'età media delle/dei partecipanti alla ricerca e nella Scuola primaria l'età media delle/degli insegnanti è 48 anni, mentre sia nella Scuola primaria che in quella Secondaria di primo grado l'età media è 51.

Grafico 9. Distribuzione del campione per età media e Ordine e Grado Scolastico.



Nella **tabella 1** e nel **grafico 10** sono riportati i dati relativi alla distribuzione del campione per titolo di studio conseguito. Emerge che il 47,2% (N=389) ha conseguito una Laurea universitaria, il 29% (N=239) ha conseguito il Diploma di Scuola Media Superiore, il 19,3% (N=159) ha conseguito titoli superiori quali Master, Dottorati e Specializzazioni, il 2,9% ha conseguito un Diploma di laurea e il restante 1,4% ha l'abilitazione al sostegno, il Diploma Istituto Professionale e il Diploma di scuola Media Inferiore.

Nel **grafico 11** viene riportata la distribuzione delle provincie di insegnamento delle/i partecipanti alla ricerca. Dall'analisi dei dati emerge che su un campione di 823 partecipanti alla ricerca, 195 (24%) insegna nella Provincia di Sassari, 122 (15%) nella Provincia di Oristano, 164 (20%) nella Provincia di Nuoro, 168 (20%) nella Provincia del Sud Sardegna e 174 (21%) nella Città metropolitana di Cagliari.

Tabella 1. Titolo di studio.

Titolo di studio	Frequenza	Percentuale
Diploma Scuola Media Inferiore	4	0,5%
Diploma Scuola Media Superiore	239	29%
Diploma Istituto Professionale	4	0,5%
Laurea universitaria	389	47,2%
Diploma di laurea (es.: scienze infermieristiche, tecnico di laboratorio)	24	2,91%
Sostegno (TFA).	4	0,5%
Titolo superiore (master, specializzazione, dottorato)	159	19,3%
Totale	823	100%

Grafico 10. Distribuzione del campione per titolo di studio.

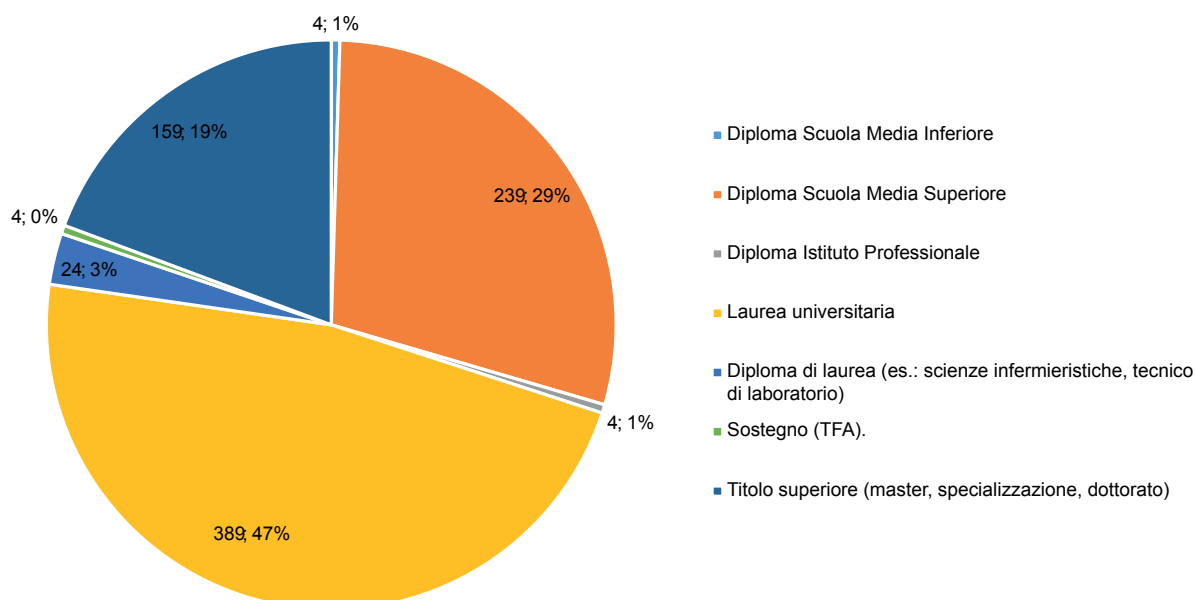


Grafico 11. Distribuzione del campione per Provincia di insegnamento.

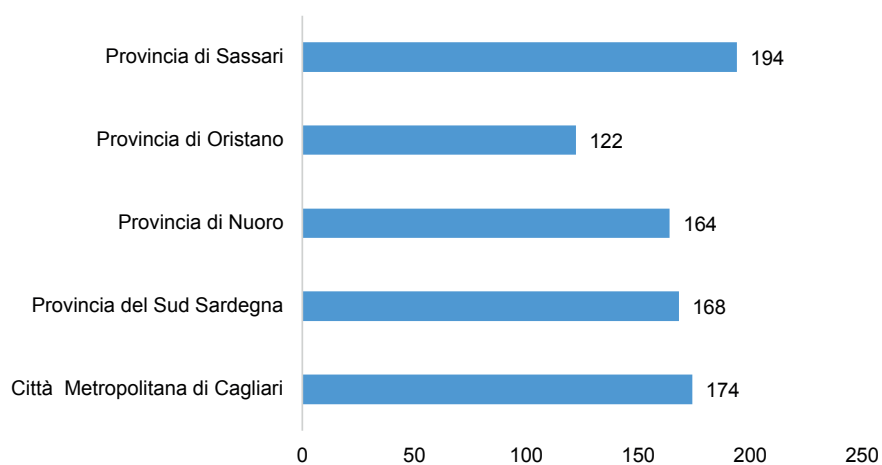
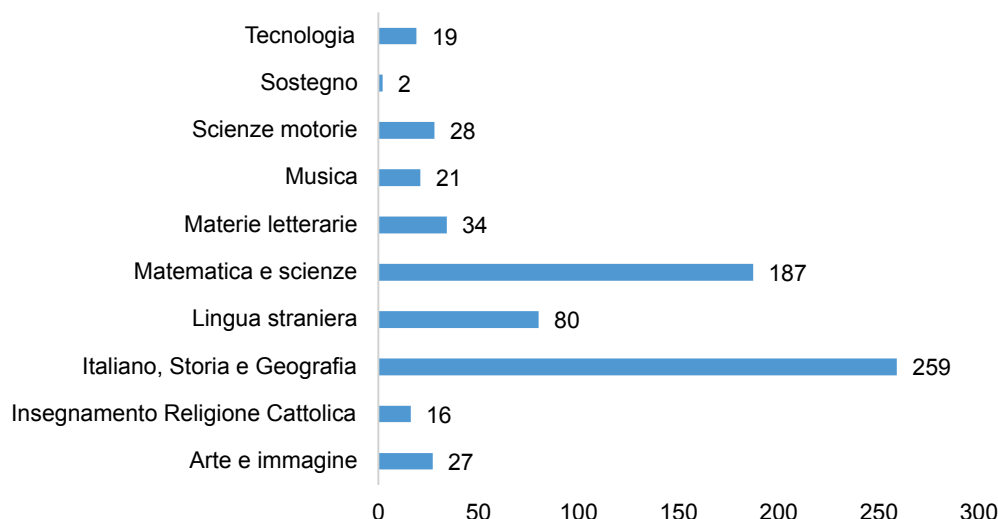
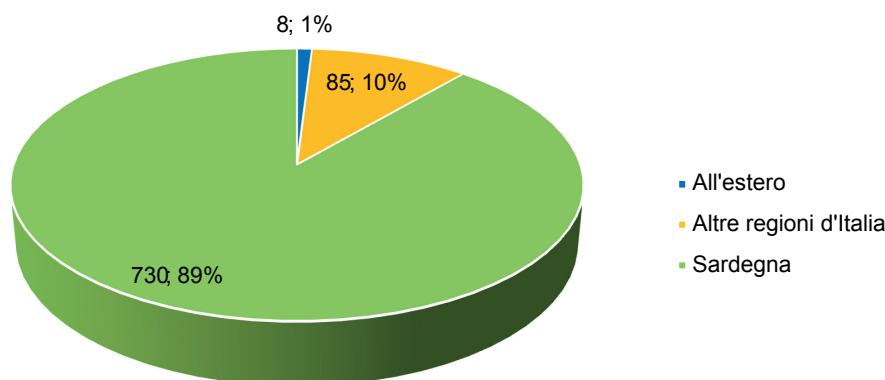


Grafico 12. Distribuzione del campione per disciplina di insegnamento.



Nel **grafico 12** viene riportata la distribuzione del campione per disciplina di insegnamento delle/dei partecipanti alla ricerca. Dall'analisi dei dati emerge che in percentuale rispetto alla numerosità campionaria (N=823) il 31,5% (N=259) insegna Italiano, Storia e Geografia, il 23% (N= 187) insegna Matematica e Scienze, il 10% (N= 80) insegna Lingue straniere, il 4% (N=34) Materie letterarie, il 3% (N=27) circa insegna Arte e Immagine, Scienze Motorie(N=28) e Musica (N=21), il 2% (N=16) insegna Religione Cattolica e Tecnologie (N=19), lo 0,1% (N=2) sono insegnanti di sostegno.

Grafico 13. Distribuzione del campione per luogo di conseguimento titolo di studio.



Emerge che la maggior parte del campione (89%) ha conseguito il titolo di studio in Sardegna, il 10% in altre regioni d'Italia e l'1% all'estero.

3.5.3. Statistiche descrittive scale utilizzate

Nella Tabella seguente sono riportati i punteggi medi ottenuti dalle/dai partecipanti alla ricerca relativi alle scale utilizzate nel presente studio.

Tabella 2. Statistiche Descrittive.

	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
NORME SOCIALI	1,00	7,00	5,26	1,09
NORME MORALI	1,00	7,00	5,89	1,36
SESSISMO OSTILE	0,00	4,67	1,14	1,00
SESSISMO BENEVOLO	0,00	5,00	1,62	1,19
CONSTATAZIONE	1,00	7,00	4,98	1,17
NORMATIVITÀ DI GENERE	1,00	7,00	1,87	1,19
UNIFORMITÀ DI GENERE	1,00	7,00	2,47	1,40
RUOLO DELL'EDUCAZIONE	1,00	7,00	3,18	1,67
CHIRURGIA GENITALE	1,00	7,00	2,23	1,44
ATTEGGIAMENTI VERSO I RUOLI DI GENERE NELL'EDUCAZIONE PARENTALE	1,43	4,86	3,98	0,44
RESISTENZA AL CAMBIAMENTO_COMP	1,00	7,00	2,19	1,10
RESISTENZA AL CAMBIAMENTO_COGN	1,00	6,20	2,19	1,05
RESISTENZA AL CAMBIAMENTO_AFF	1,00	6,60	2,50	1,25
AUTOEFFICACIA_COINVOLG	1,00	5,00	4,38	0,56
AUTOEFFICACIA_STRAT	1,00	5,00	4,48	0,54
AUTOEFFICACIA_GESTIONE	1,25	5,00	4,33	0,59
PRATICHE EDUCATIVE INCLUSIVE	2,07	4,00	3,70	0,31

Correlazioni tra le variabili

L'analisi delle correlazioni tra le variabili ha permesso di verificare le ipotesi H1, H2 ed H3 tramite l'interpretazione del coefficiente r di Pearson, che fornisce indicazioni sull'esistenza di relazioni (valore significativo o meno), sulla polarità della relazione (positiva o negativa) e sulla grandezza dell'effetto. L'analisi della correlazione di Pearson tra le variabili ha evidenziato i risultati esposti nella **tabella 3**.

Per una maggiore leggibilità sono state assegnate convenzionalmente delle sigle alle variabili prese in esame. La leggenda con le abbreviazioni delle variabili utili alla comprensione delle tabelle è riportata di seguito.

La **tabella 3** mette in evidenza le correlazioni significative tra le variabili prese in esame. I fattori positivi maggiormente associati all'adozione di Pratiche Educative Inclusive sono l'Auto-efficacia delle/degli insegnanti in tutte le sotto-componenti, l'Adesione alle Norme e la componente legata alla "Constatazione" relativa alla scala delle Credenze sulla diversità di genere. La "Constatazione delle diversità sessuali e di genere" riguarda l'accettazione e il riconoscimento dell'esistenza di diverse identità di genere e sessuali (Schudson & van Anders, 2021).

I fattori negativi maggiormente associati all'adozione di Pratiche Educative Inclusive sono legati alle sotto-componenti della Resistenza al Cambiamento.

Tabella 3. Correlazioni

	NORM_ SOC	NORM_ MOR	ASI_HOST	ASI_BEN	CONST	NORM_ GEN	UNI_GEN	RUOLO_ EDU	CHIR	INCL_ED	CRS	RTC_COM	RTC_COGN	RTC_AFF	AUT_C	AUT_ST	AUT_GEST
NORM_ SOC	1																
NORM_ MOR	,213**	1															
ASI_ HOST	-,167**	-,235**	1														
ASI_ BEN	-,111**	-,183**	,549**	1													
CONST	,117**	,423**	-,255**	-,216**	1												
NORM_ GEN	-,134**	-,208**	,454**	,498**	-,223**	1											
UNI_ GEN	-,177**	-,105**	,302**	,410**	-,144**	,423**	1										
RUOLO_ EDU	-,098**	-,082**	,172**	,162**	-,080**	,221**	,196**	1									
CHIR	-0,050	-,150**	,157**	,235**	-,181**	,256**	,251**	,216**	1								
INCL_ ED	,117**	,157**	-0,065	-0,023	,157**	-0,068	-0,044	0,007	-0,063	1							
CRS	0,051	0,037	-,073*	-0,036	0,011	-0,029	-0,017	-0,022	-0,068	0,045	1						
RTC_ COM	-,172**	-,213**	,258**	,239**	-,257**	,329**	,251**	,105**	,145**	-,261**	-0,049	1					
RTC_ COGN	-,279**	-,312**	,293**	,249**	-,357**	,319**	,291**	,154**	,187**	-,205**	-0,054	,626**	1				
RTC_ AFF	-,213**	-,252**	,261**	,216**	-,268**	,276**	,257**	,121**	,116**	-,304**	-,094**	,665**	,628**	1			
AUT_C	,095**	,118**	-0,060	0,011	,144**	-0,066	-0,065	-0,054	-,085**	,398**	,089*	-,175**	-,185**	-,202**	1		
AUT_ ST	,125**	,160**	-,147**	-,118**	,194**	-,135**	-,104**	-0,013	-,114**	,474**	0,058	-,224**	-,244**	-,275**	,714**	1	
AUT_ GEST	,122**	,123**	-,076*	-0,005	,202**	-,072**	-,106**	-0,044	-,101**	,380**	0,066	-,217**	-,213**	-,225**	,723**	,703**	1

** Significatività positiva

**Significatività negativa

Sessismo: ASI_H = Sessismo Ostile; ASI_B = Sessismo Benevolo;

Pratiche educative inclusive: INCL_EDU;

Resistenza al cambiamento: B/C/A= (comportamentale, cognitiva, affettiva);

Autoefficacia: AUT_C= coinvolgimento delle /gli/ gli studentesse/i, AUT_STR= strategie di insegnamento, AUT_GEST= tecniche di gestione della classe;

Adesione alle norme: NORM_SOC= Norme sociali, NORM_MOR= Norme morali;

Credenze sulle differenze di genere: CONST= constatazione, NORM_GEN= normatività di genere, UNI_GEN= uniformità di genere, RUOLO_EDU= ruolo dell'educazione, CHIR= chirurgia genitale,

Atteggiamenti verso i ruoli di genere nell'educazione parentale: CRS.

MANOVA per Ordine e Grado Scolastico

Dopo le prime considerazioni legate alle correlazioni tra le variabili prese in esame nella ricerca, procediamo con ulteriori analisi che descrivono sempre più nel dettaglio come queste si differenzino in base ad alcuni fattori tra i soggetti. La MANOVA ha rivelato un effetto principale significativo per l'Ordine e Grado Scolastico [$F(34; 1608) = 2,40$, $p = 0,000$, Λ di Wilks = $.91$, η^2 parziale = $.048$]. L'età ed il sesso non sono stati inseriti come covariate nei modelli in quanto estremamente disomogenee (vedi sezione Descrittive Campione).

Tabella 4. MANOVA per Ordine e Grado Scolastico

Variabile indipendente	Variabile dipendente	GI	Media quadratica	F	Sign.	Eta quadrato parziale
	RUOLO DELL'EDUCAZIONE	2	9,400	3,389	,034	,008
	EDUC_INCLUSIVA	2	,781	8,239	,000	,020
	CRS	2	,824	4,257	,014	,010
	RTC_COMP	2	5,833	4,891	,008	,012
	AUT_COINVOLG.	2	2,856	9,344	,000	,022

L'analisi dei valori della F ottenuti e riportati nella **tabella 4**, mostrano solo gli effetti risultati significativi della variabile indipendente (Ordine e Grado Scolastico) e le variabili dipendenti prese in esame. Si evidenziano differenze significative nella sotto-scala relativa al "Ruolo dell'Educazione", nelle Credenze sulla Diversità di Genere, nelle Pratiche Educative Inclusive, negli Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell'Educazione Parentale, nella componente "Comportamentale" della Resistenza al Cambiamento e nell'Autoefficacia delle/gli insegnanti nel coinvolgimento degli studenti e delle studentesse.

Considerate le differenze legate all'Ordine e Grado Scolastico è necessario svolgere una ulteriore analisi oltre alla MANOVA, per individuare quali medie siano differenti tra loro.

Tabella 5. Post Hoc

Confronti multipli

Bonferroni

Variabile dipendente	In quale ordine scolastico insegni?	In quale ordine scolastico insegni?	Differenza della media	Errore std.	Sign.	Intervallo di confidenza 95%	
						Limite inferiore	Limite superiore
PRATICHE EDUCATIVE INCLUSIVE	Infanzia	Primaria	,0415	,02995	,500	-,0304	,1133
		Secondaria di primo grado	,1134*	,03052	,001	,0402	,1866
	Primaria	Infanzia	-,0415	,02995	,500	-,1133	,0304
		Secondaria di primo grado	,0719*	,02378	,008	,0149	,1290
	Secondaria di primo grado	Infanzia	-,1134*	,03052	,001	-,1866	-,0402
		Primaria	-,0719*	,02378	,008	-,1290	-,0149

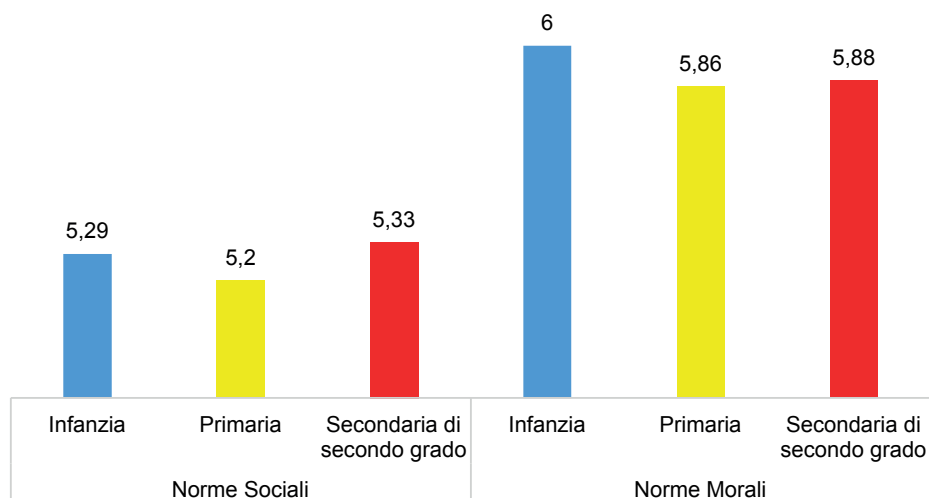
Variabile dipendente	In quale ordine scolastico insegna?	In quale ordine scolastico insegna?	Differenza della media	Errore std.	Sign.	Intervallo di confidenza 95%	
						Limite inferiore	Limite superiore
AUTOEFFICACIA COINVOLGIMENTO	Infanzia	Primaria	,0675	,05380	,630	-,0616	,1965
		Secondaria di primo grado	,2114*	,05482	,000	,0799	,3429
	Primaria	Infanzia	-,0675	,05380	,630	-,1965	,0616
		Secondaria di primo grado	,1440*	,04270	,002	,0415	,2464
	Secondaria di primo grado	Infanzia	-,2114*	,05482	,000	-,3429	-,0799
		Primaria	-,1440*	,04270	,002	-,2464	-,0415

Si procede quindi attraverso il Test Post Hoc a verificare le differenze tra le medie; in questo specifico test i risultati vengono analizzati solo in seguito alla presenza di un effetto della Lambda di Wilks nel test multivariato e nel test di effetti tra i soggetti.

Il test Post Hoc e nello specifico il test di Bonferroni mostra quali siano gli effetti nello specifico in riferimento all'Ordine e Grado Scolastico.

Dalla **tabella 5** si evince che le Pratiche Educative Inclusive vengono messe in atto maggiormente dalle/gli insegnanti della Scuola dell'infanzia e della Secondaria di primo grado. L'Autoefficacia nel "Coinvolgimento" degli studenti e delle studentesse risulta significativa in tutti gli ordini e gradi scolastici. Le/gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca appartenenti alla Scuola dell'infanzia, alla Scuola primaria e alla Scuola secondaria di primo grado mostrano alti livelli di Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti e delle studentesse. I grafici che seguono riportano nello specifico i punteggi medi registrati nelle variabili perse in esame in relazione all'Ordine e Grado Scolastico.

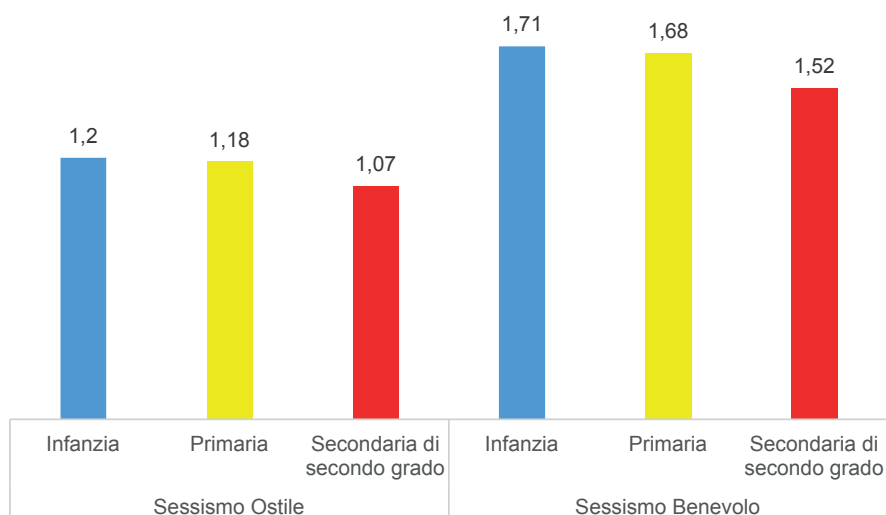
Grafico 14. Distribuzione punteggi medi dell'adesione alle Norme.



Il **grafico 14** mostra i risultati delle statistiche descrittive tra le medie dei punteggi della scala sulle Norme Sociali e Morali e i differenti ordini e gradi scolastici delle/i rispondenti alla ricerca.

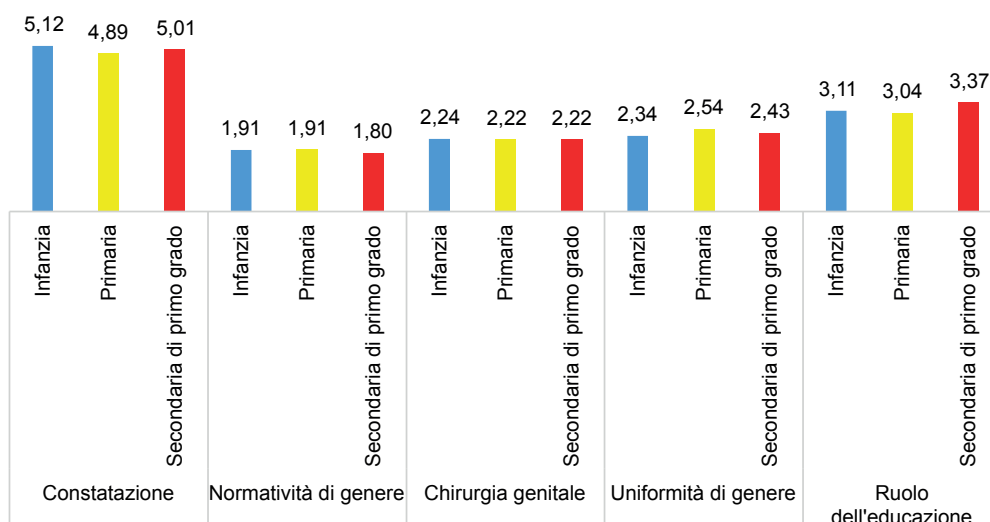
Per quanto riguarda le Norme Sociali il punteggio medio minore viene registrato tra le/gli insegnanti della Primaria ed un punteggio medio maggiore nella Secondaria di primo grado. I punteggi medi maggiori delle Norme Morali sono riportati nella Scuola dell'infanzia mentre risultano più o meno simili i punteggi relativi agli altri ordini e gradi della scuola di insegnamento (Primaria e Secondaria di primo grado).

Grafico 15 Distribuzione punteggi medi Sessismo



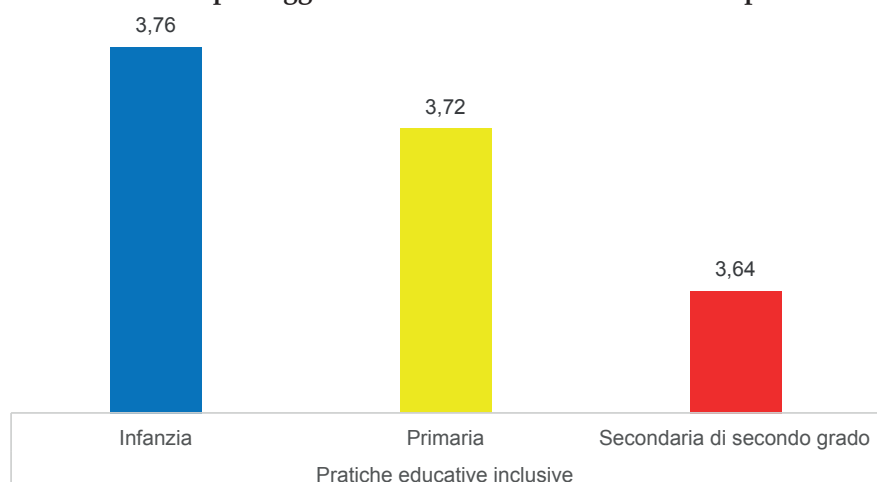
Sono rappresentati nel **grafico 15** i punteggi medi ottenuti dal campione preso in esame legati al Sessismo Ostile e Benevolo. Il punteggio medio maggiore sul Sessismo ostile è stato registrato tra le/gli/i insegnanti della Scuola dell'infanzia, mentre il punteggio minore sul Sessismo ostile emerge tra i/le rispondenti della Secondaria di primo grado. Nel Sessismo benevolo invece i punteggi medi maggiori si registrano tra le/gli insegnanti della Scuola dell'infanzia, mentre il punteggio minore si presenta nella Secondaria di primo grado.

Grafico 16. Distribuzione punteggi medi Credenze sulla Diversità di Genere



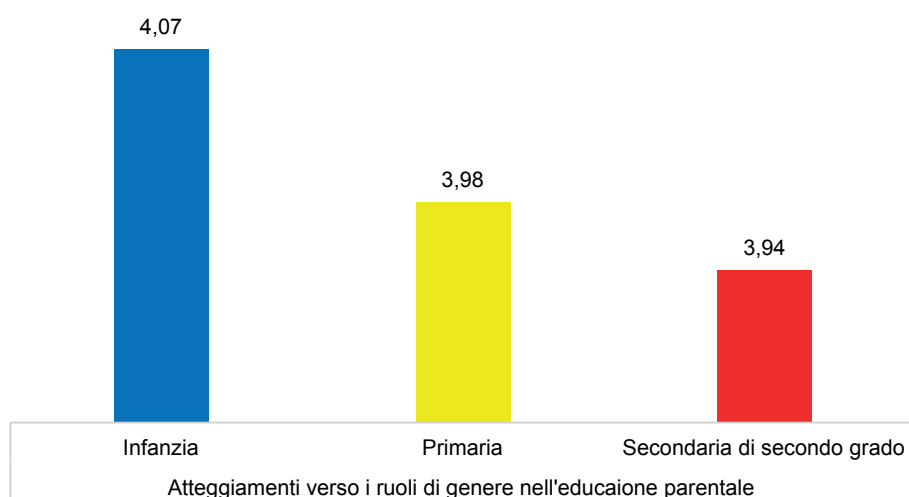
Il **grafico 16** mostra la media dei punteggi nelle differenti sotto scale relative alle Credenze sulle Diversità di Genere. I punteggi maggiori si evidenziano nella sotto-scala sulla “Constatazione” delle credenze sulle diversità di genere. I punteggi più bassi, invece, si misurano nelle sotto-scale della “Normatività di Genere” e di “Uniformità”. Questo risultato evidenzia che le/i partecipanti alla ricerca si discostano dai concetti tradizionali di conformità tra i generi e evidenziano una maggiore consapevolezza e apertura alle diversità di genere.

Grafico 17. Distribuzione punteggi medi Pratiche Educative Inclusive per Ordine e Grado Scolastico.

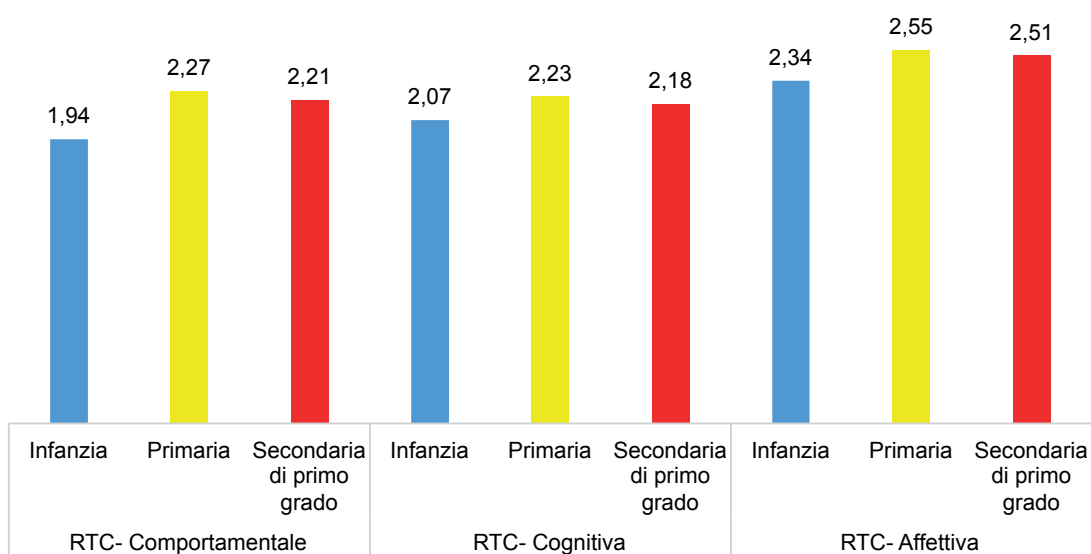


Nel **grafico 17** sono riportati i punteggi medi relativi alla scala sulle Pratiche Educative Inclusive. Si evince che i punteggi maggiori sono registrati tra le/gli insegnanti della Scuola dell’infanzia, mentre i punteggi minori nella Scuola Secondaria di primo grado. Questo evidenzia che le/gli insegnanti della Scuola dell’infanzia utilizzano maggiormente le Pratiche Educative Inclusive rispetto alle/ai colleghe/i che insegnano nella Scuola Secondaria di primo grado.

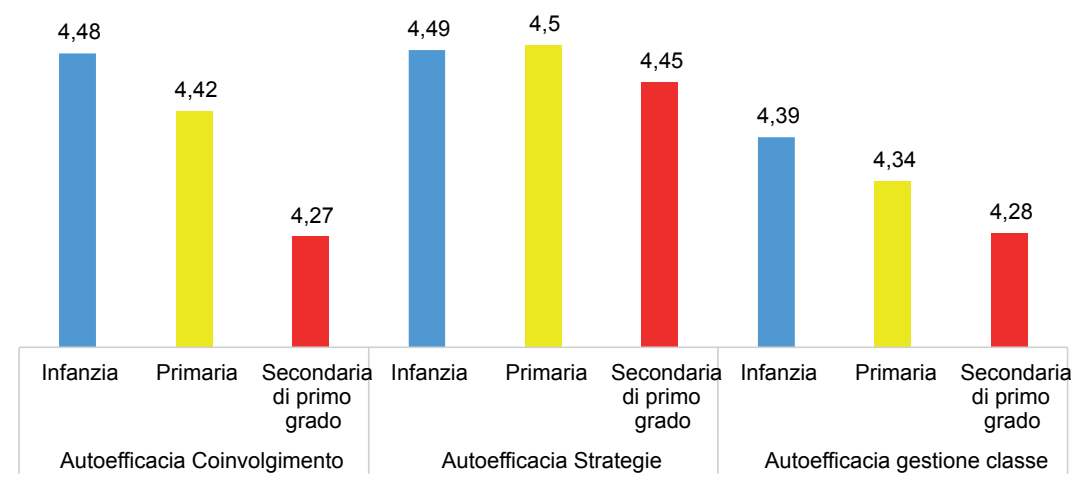
Grafico 18. Distribuzione punteggi medi sugli Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell’Educazione Parentale.



Dal grafico sopra riportato si evidenziano i punteggi medi delle/gli insegnanti in relazione alla scala sugli Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell’Educazione Parentale e al loro Ordine e Grado Scolastico. Il punteggio maggiore è registrato tra le/gli insegnanti della Scuola dell’infanzia, per cui i punteggi alti registrati corrispondono ad atteggiamenti non tradizionali nell’educazione rivolta a bambini e bambine. Di contro i punteggi minori registrati tra le/gli insegnanti della Scuola secondaria di primo grado corrispondono ad atteggiamenti tradizionali nell’educazione.

Grafico 19. Distribuzione punteggi medi sulla Resistenza al Cambiamento.

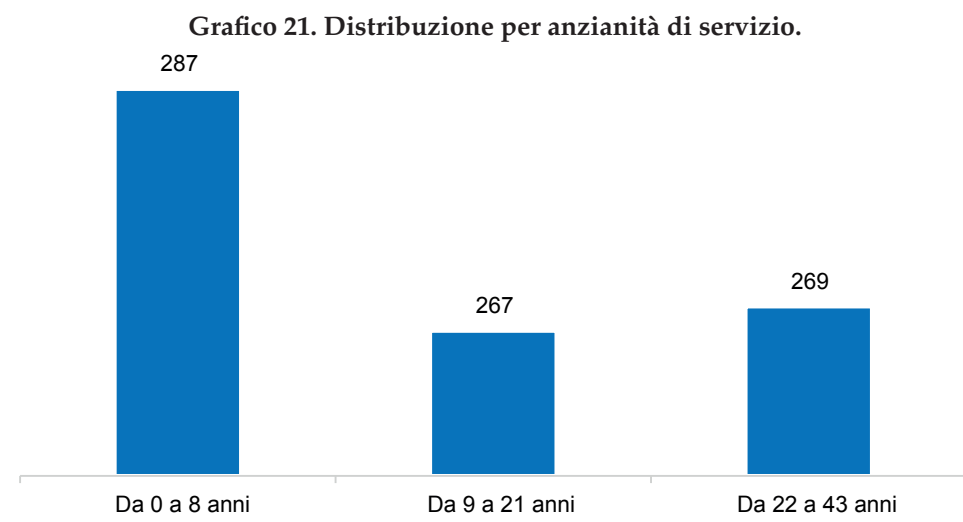
Nel grafico sopra sono rappresentati i punteggi medi della Resistenza al Cambiamento nei differenti Ordini e Gradi Scolastici del campione di riferimento. Il punteggio maggiore si riscontra nella "Componente Affettiva" della Resistenza al Cambiamento tra le/gli insegnanti della Scuola Secondaria di primo grado.

Grafico 20. Distribuzione punteggi medi Autoefficacia.

Il **grafico 20** mostra i punteggi medi sull'Autoefficacia riscontrati tra le/gli insegnanti in base all'Ordine e Grado Scolastico. Si evidenzia che le/gli insegnanti della Scuola Secondaria di primo grado hanno punteggi minori nell'Autoefficacia legata al "Coinvolgimento" degli studenti e delle studentesse e nella "Gestione" della classe. I punteggi più alti legati all'Autoefficacia nel "Coinvolgimento" degli studenti e delle studentesse e alle "Strategie di Insegnamento" si evidenziano tra le/gli insegnanti della Scuola dell'Infanzia.

MANOVA per anzianità di servizio.

La MANOVA ha rivelato un effetto principale significativo per anzianità di servizio [$F(34; 1608) = 2,40, p = 0,000, \Lambda \text{ di Wilks} = .91, \eta^2 \text{ parziale} = .045$].



Nel **grafico 21** è rappresentata la distribuzione del campione per anni di servizio come insegnante della Scuola dell'Infanzia, della Primaria e della Secondaria di primo grado. Si evince che le/ gli insegnanti con minore anzianità di servizio sono un numero maggiore (N= 287) circa il 35% del campione totale, le/ gli insegnanti con anni di servizio compresi tra i 22 ed i 43 sono circa il 33% del totale (N=269) e il restante 32% circa dichiara dai 9 ai 22 anni di servizio come insegnante (N= 267).

Tabella 6. MANOVA per anzianità di servizio

Test di effetti tra soggetti							
Variabile indipendente	Variabili dipendenti	Somma dei quadrati di tipo III	gl	Media quadratica	F	Sign.	Eta quadrato parziale
ANZIANITÀ DI SERVIZIO	NORM_MOR	24,508 ^b	2	12,254	6,736	,001	,016
	CONSTATAZIONE	12,725 ^e	2	6,362	4,678	,010	,011
	EDUC_INCLUSIVA	,582 ^j	2	,291	3,032	,049	,007
	CRS	2,713 ^k	2	1,357	7,052	,001	,017
	RTC_AFF	11,353 ⁿ	2	5,676	3,632	,027	,009
	AUT_GESTIONE	3,118 ^q	2	1,559	4,506	,011	,011

I dati riportati nella **tabella 6** mostrano gli effetti della variabile indipendente (Anzianità di servizio delle/ gli insegnanti) e le variabili dipendenti: "Adesione alle norme sull'uguaglianza di genere", "Sessismo", "Credenze sulla diversità di genere", "Pratiche Educative Inclusive", "Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell'Educazione Parentale", "Resistenza al Cambiamento", "Autoefficacia delle/ gli insegnanti".

Nello specifico vi sono differenze significative nelle seguenti dimensioni: Norme Morali delle/ gli insegnanti, Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell'Educazione Parentale, Autoefficacia delle/ gli insegnanti sulla "Gestione della classe".

Si procede quindi attraverso il Test Post Hoc a verificare le differenze tra le medie; in questo specifico test i risultati vengono analizzati solo in seguito alla presenza di un effetto della Lambda di Wilks nel test multivariato e nel test di effetti tra i soggetti.

Il test Post Hoc e nello specifico il test di Bonferroni mostra quali siano gli effetti nello specifico in riferimento agli anni di esperienza nel ruolo di insegnanti.

Tabella 7. Post Hoc.

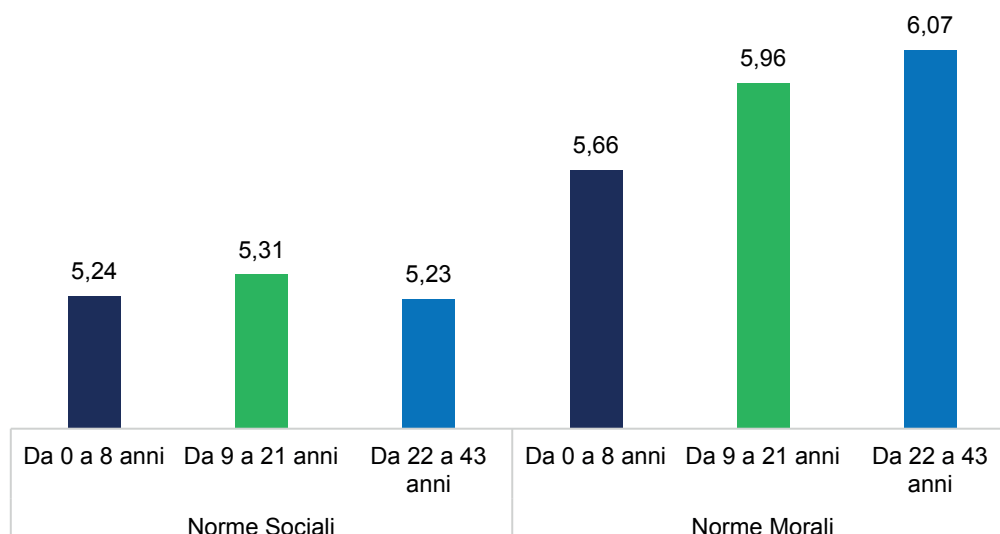
Confronti multipli
Bonferroni

Variabile dipendente	(I) Percentile Group of Anzianità di servizio	(J) Percentile Group of Anzianità di servizio	Differenza della media (I-J)	Errore std.	Sign.	Intervallo di confidenza 95%	
						Limite inferiore	Limite superiore
NORME MORALI	Da 0 a 8 anni	2	-,2934*	,11468	,032	-,5685	-,0183
		3	-,4052*	,11446	,001	-,6798	-,1306
	Da 9 a 21 anni	1	,2934*	,11468	,032	,0183	,5685
		3	-,1118	,11652	1,000	-,3913	,1677
	Da 22 a 43 anni	1	,4052*	,11446	,001	,1306	,6798
		2	,1118	,11652	1,000	-,1677	,3913
		2	,0170	,08685	1,000	-,1913	,2254
ATTEGGIAMENTI VERSO I RUOLI DI GENERE NELL'EDUCAZIONE PARENTALE	Da 0 a 8 anni	2	-,1216*	,03729	,003	-,2110	-,0321
		3	-,1194*	,03722	,004	-,2087	-,0301
	Da 9 a 21 anni	1	,1216*	,03729	,003	,0321	,2110
		3	,0022	,03789	1,000	-,0887	,0931
	Da 22 a 43 anni	1	,1194*	,03722	,004	,0301	,2087
		2	-,0022	,03789	1,000	-,0931	,0887
AUTOEFFICACIA GESTIONE	Da 0 a 8 anni	2	-,1501*	,05002	,008	-,2701	-,0302
		3	-,0737	,04992	,420	-,1935	,0460
	Da 9 a 21 anni	1	,1501*	,05002	,008	,0302	,2701
		3	,0764	,05082	,399	-,0455	,1983
	Da 22 a 43 anni	1	,0737	,04992	,420	-,0460	,1935
		2	-,0764	,05082	,399	-,1983	,0455

Dalla **tabella 7** si evince che le/ gli insegnanti appartenenti alla fascia più bassa di insegnamento e nella fascia più alta mostrano punteggi maggiori nell'adesione alle Norme Morali. Per quanto riguarda la scala relativa agli Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell'Educazione Parentale tutte e tre le fasce di anzianità di servizio corrispondono ad atteggiamenti non tradizionali nell'educazione rivolta a bambini e bambine. Le/ gli insegnanti del campione di riferimento mostrano ideologie non tradizionali nell'educazione parentale rivolta a bambini e bambine.

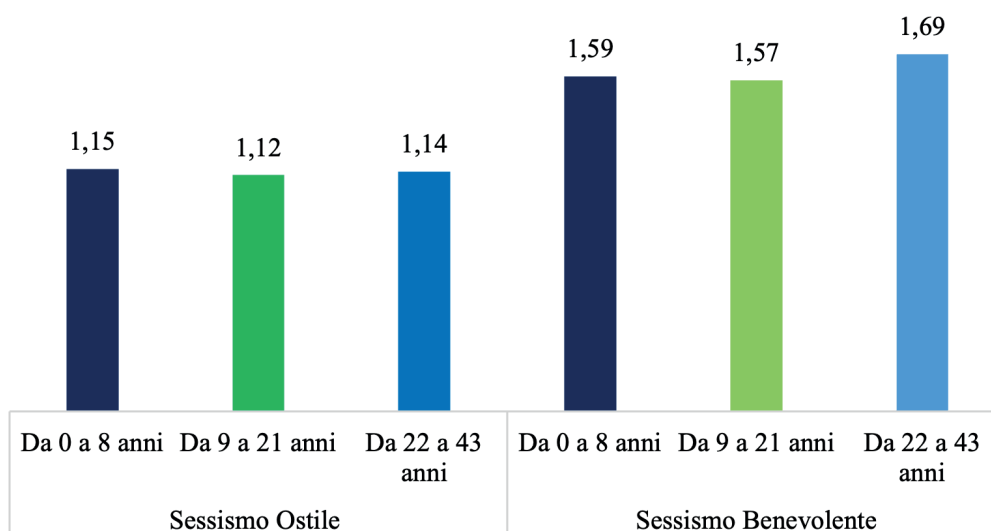
I punteggi relativi all'Autoefficacia degli insegnanti nelle tecniche di gestione della classe risultano significativi nella fascia di insegnanti con anni di servizio compresi tra 0 e 8 e tra 9 e 21. Questo dato evidenzia che nel campione di riferimento i livelli di Autoefficacia nella gestione della classe sono maggiori negli/ lle insegnanti con minori anni di servizio.

Grafico 22. Distribuzione punteggi medi adesione alle Norme e anni di servizio.



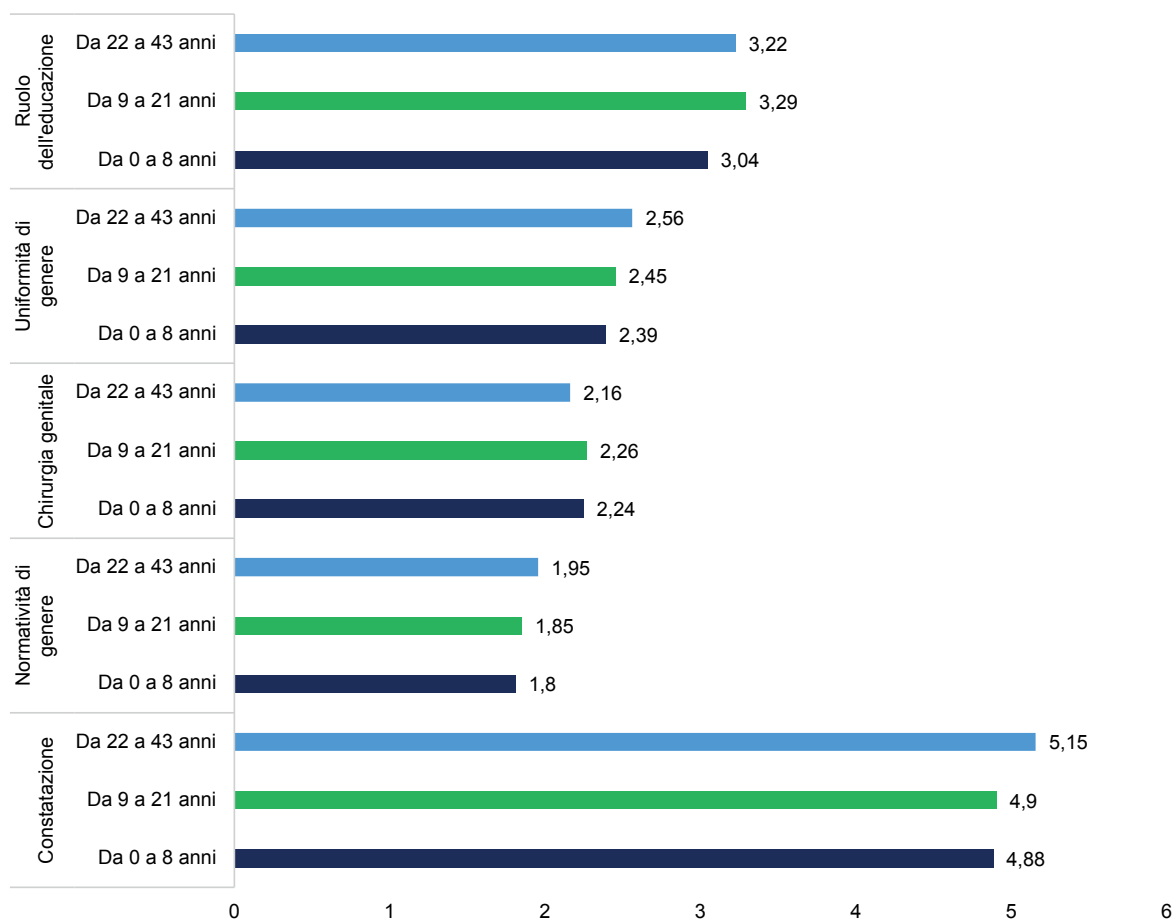
I dati riportati nel grafico 22 mostrano i punteggi medi nella scala di Adesione alle Norme differenziata per anni di anzianità di servizio come insegnante. I punteggi medi minori si registrano tra le/gli insegnanti con anzianità di servizio più alta e più bassa. Le/gli insegnanti che riportano punteggi più bassi nell'adesione alle Norme Sociali hanno anzianità di servizio compresa tra i 22 e 43 anni mentre i punteggi maggiori registrati nelle Norme Sociali si evidenziano tra le/gli insegnanti con anzianità di servizio compresa tra i 9 ed i 21 anni. Per quanto riguarda i punteggi medi di adesione alle Norme Morali emerge che le/gli insegnanti con anni di servizio compresi tra i 22 e 43 anni riportano punteggi tra i più alti rispetto alle altre fasce di anzianità di servizio.

Grafico 23 Distribuzione punteggi medi Sessismo per anzianità di servizio



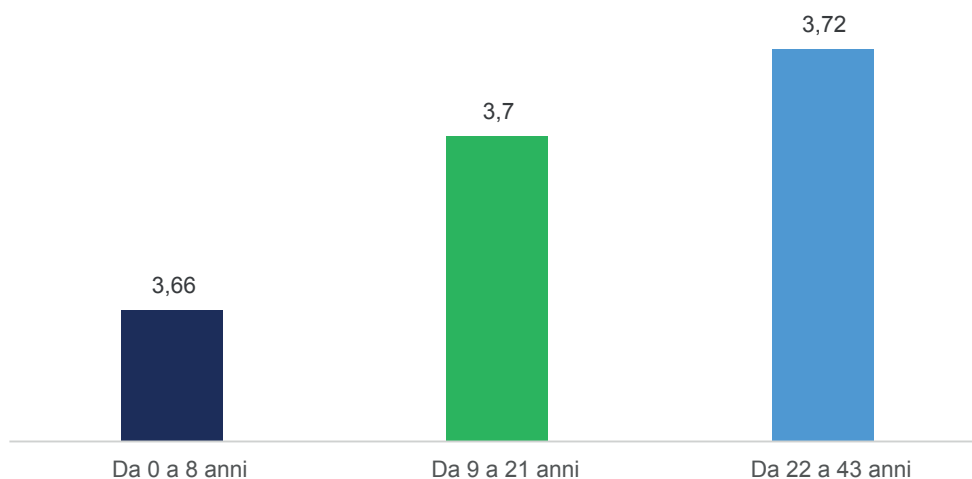
Il **grafico 23** mostra i punteggi medi relativi al Sessismo Ostile e Benevolo per le differenti fasce di anzianità di servizio. Nello specifico i punteggi maggiori si registrano per il Sessismo Ostile nella fascia compresa tra 0 e 8 anni di servizio mentre per il Sessismo Benevolo nella fascia di anzianità di servizio più alta compresa tra i 22 ed i 43 anni.

Grafico 24. Distribuzione punteggi medi scala Credenze sulle Diversità di Genere e anzianità di servizio.



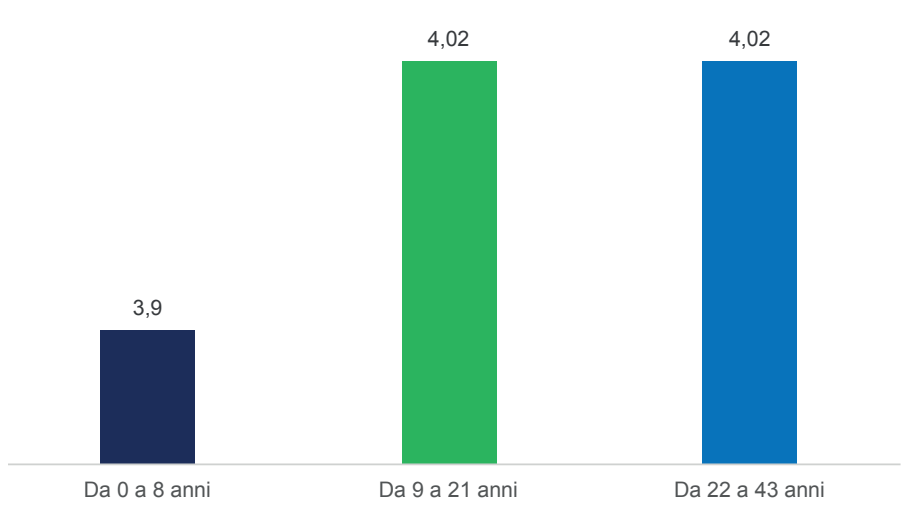
Il **grafico 24** riporta i punteggi medi emersi nella scala delle Credenze sulla Diversità di Genere in relazione agli anni di insegnamento del campione di riferimento. I punteggi più alti si registrano nella sotto scala della “Costatazione”. Le/gli insegnanti che ricoprono il ruolo da più tempo (da 22 a 43 anni) sono coloro che mostrano maggiore consapevolezza riguardo l’esistenza delle diversità di genere e sessuali.

Grafico 25. Distribuzione punteggi medi Pratiche Educative Inclusive per anzianità di servizio.



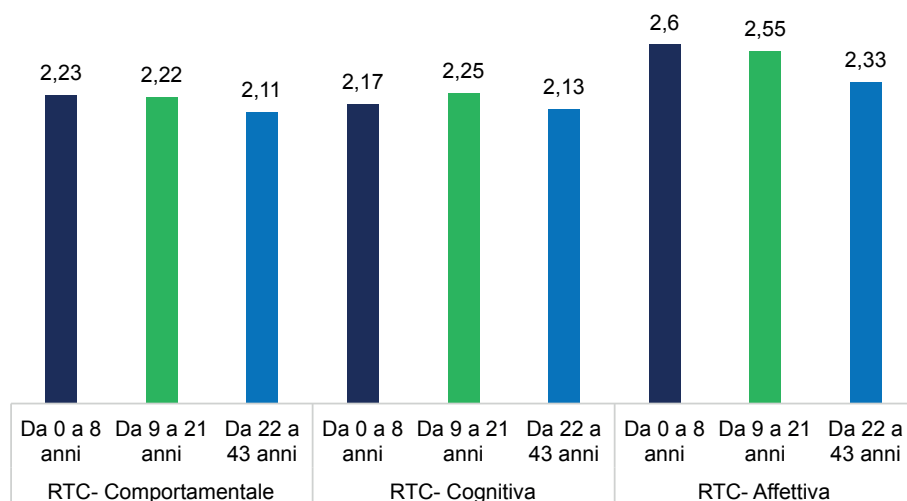
Il grafico sopra mostra i punteggi medi della scala sulle Pratiche Educative Inclusive rispetto agli anni di insegnamento del campione preso in esame. Si evince che le/gli insegnanti appartenenti alla fascia con maggiore esperienza di insegnamento hanno dei punteggi medi maggiori rispetto ai/lle colleghi/e con meno anni di insegnamento. Le/gli insegnanti con maggiori anni di servizio utilizzano Pratiche Educative Inclusive.

Grafico 26. Distribuzione punteggi medi Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell'Educazione per anzianità di servizio.



Il **grafico 26** mostra i punteggi medi ottenuti nella scala degli Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell'Educazione Parentale in relazione alle diverse fasce di anzianità di servizio. I punteggi medi non differiscono di tanto ma quelli più alti sono registrati tra le/gli insegnanti con anni di servizio compresi tra i 9 ed i 21.

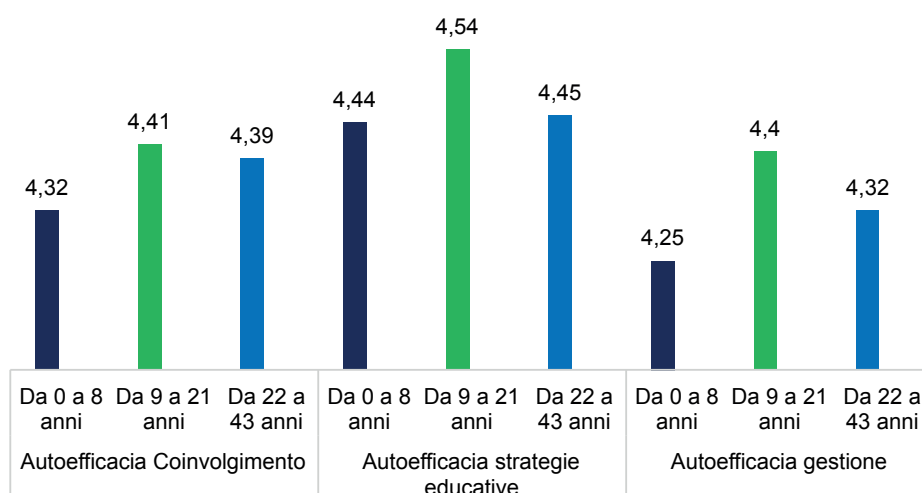
Grafico 27. Distribuzione punteggi medi Resistenza al Cambiamento per anzianità di servizio.



Il **grafico 27** evidenzia i punteggi della scala sulla Resistenza al Cambiamento tra le diverse fasce relative agli anni di servizio. Si nota che i punteggi maggiori sono registrati nella "Componente Affettiva" della Resistenza al Cambiamento in particolar modo tra le/gli insegnanti con anni di servizio compresi tra 0 e 8.

Il **grafico 28** mostra i punteggi medi della scala sull'Autoefficacia delle/gli insegnanti in relazione agli anni di servizio nel ruolo di insegnante. I punteggi maggiori si evidenziano nelle "Strategie di Insegnamento" tra le/gli insegnanti con anni di servizio compresi tra 9 e 21 anni, mentre i punteggi minori nell'Autoefficacia nelle tecniche di "Gestione della classe" tra le/gli insegnanti con anni di insegnamento compresi tra 0 e 8.

Grafico 28. Distribuzione punteggi medi Autoefficacia per anzianità di servizio.



Regressione

I risultati relativi all'uso della didattica inclusiva da parte delle/gli insegnanti hanno evidenziato un R-quadrato adattato pari a ,265 e una $F = 19,570$ con un $p = ,000$.

Tabella 13. Regressione

Coefficienti ^a						
Modello B		Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	T	Sign.
		Errore standard	Beta			
1	(Costante)	2,473	,146		16,994	,000
	CRS	-,031	,012	-,108	-2,479	,013
	RTC_COGN	-,040	,011	-,162	-3,691	,000
	AUT_COIN-VOLG.	,190	,027	,333	6,962	,000
a. Variabile dipendente: Pratiche educative inclusive						

Nella **tabella 13** si mostra il contributo relativo a ciascuna variabile predittrice nello spiegare la variabile dipendente. Il coefficiente β può avere dei valori positivi e negativi.

β positivo indica che all'aumentare del predittore aumenta la variabile dipendente

β negativo indica che all'aumentare del predittore diminuisce il valore della variabile dipendente.

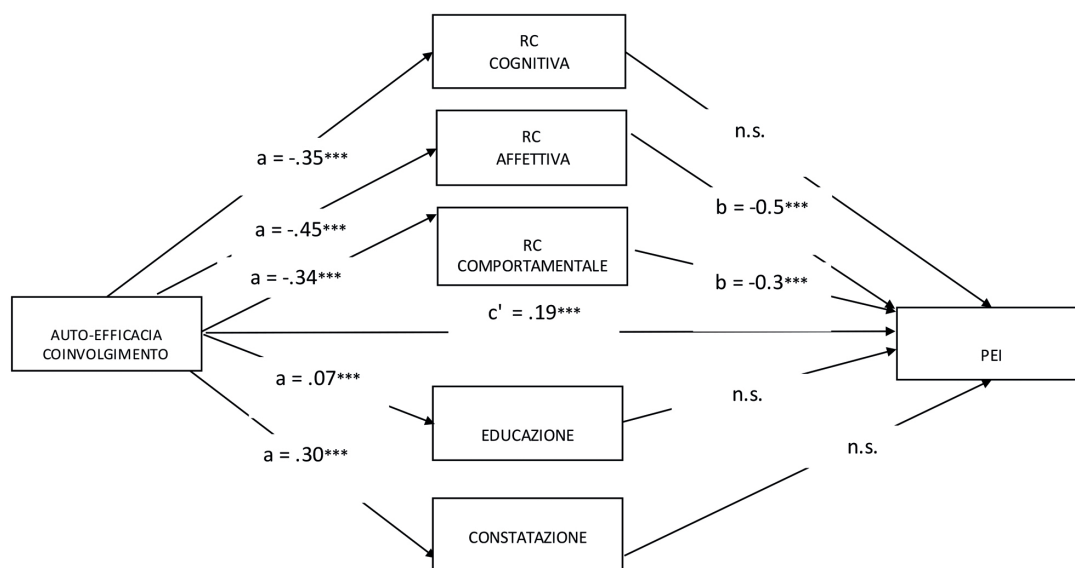
La Resistenza al Cambiamento nella componente "Cognitiva" ha un $\beta = -,162$, $p = .000$, minore è la Resistenza al Cambiamento nella componente "Cognitiva" maggiore saranno le Pratiche Educative Inclusive.

L'Autoefficacia delle/gli insegnanti relativa alle "Strategie di Insegnamento" ha un $\beta = ,333$, $p = .000$. Maggiore è l'Autoefficacia nelle "Strategie di Insegnamento" maggiore sarà l'utilizzo di Didattica Inclusiva da parte delle/gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca.

Gli Atteggiamenti verso i Ruoli di Genere nell'Educazione Parentale hanno un $\beta = -,108$, $p = .013$. Minore è l'atteggiamento di tipo tradizionale nell'Educazione Parentale verso i Ruoli di Genere maggiore sarà l'utilizzo delle Pratiche Educative Inclusive.

MEDIAZIONI

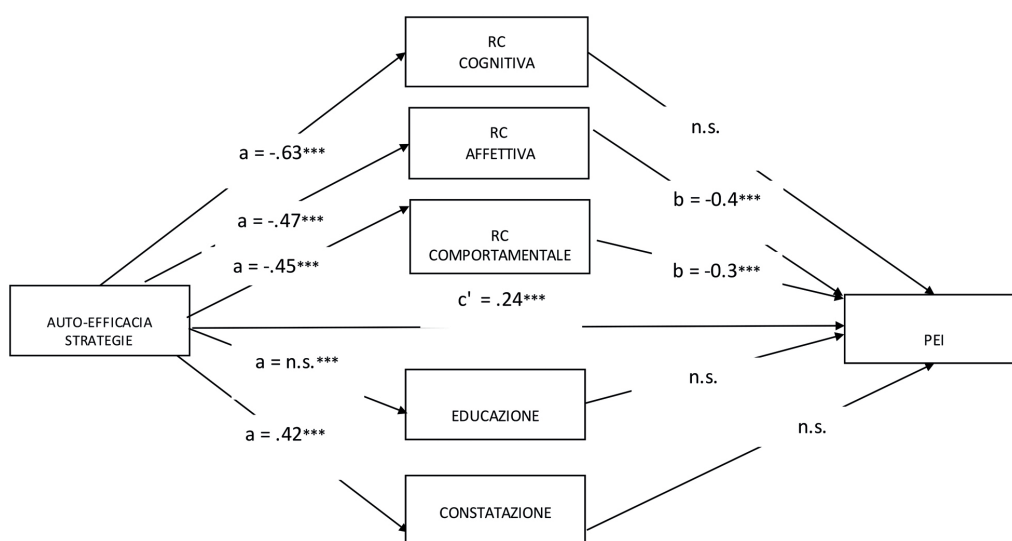
a. Relazione Auto-efficacia coinvolgimento e Pratiche di Educazione Inclusiva



L'equazione complessiva è risultata significativa [$R^2 = 0.22$; $F(6, 816) = 37.76$, $p < 0.001$; vedi Figura]. L'analisi bootstrap con 5.000 ri-campionamenti ha mostrato gli effetti indiretti dell'Auto-efficacia nel coinvolgimento degli/le studenti/esse da parte delle/degli insegnanti sull'adozione di Pratiche Educative Inclusive attraverso la Resistenza al Cambiamento "Comportamentale" ($b = -.03$; 95% CI: LLCI = -0.05; ULCI = 0.00) ed "Affettiva" ($b = -.05$; 95% CI: LLCI = -0.07; ULCI = -0.03). L'effetto diretto, al netto delle influenze dei mediatori, era ancora significativo ($b = 0.19$; 95% CI: LLCI = 0.16; ULCI = 0.23). In altre parole, l'Auto-efficacia nel "Coinvolgimento" degli/le studenti/esse da parte delle/degli insegnanti sull'adozione di Pratiche Educative Inclusive risulta avere un effetto significativo anche dopo aver controllato per gli effetti indiretti negativi della Resistenza al Cambiamento.

L'ipotesi H4a è stata confermata. L'ipotesi 4b è stata confermata parzialmente: i mediatori negativi sono stati esclusivamente la resistenza al cambiamento di tipo affettivo e comportamentale. L'ipotesi H4c non è stata confermata.

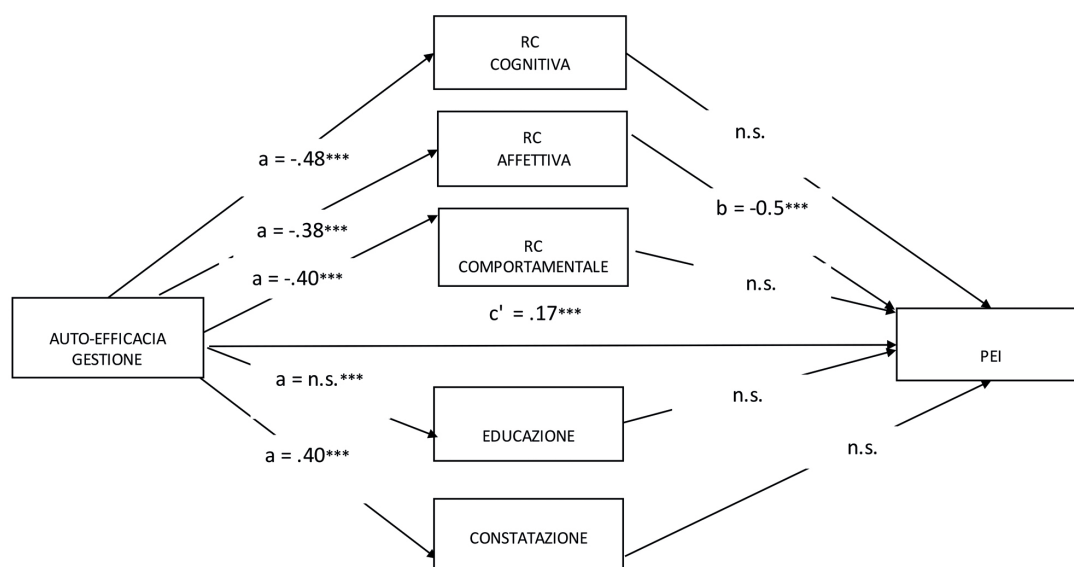
b. Relazione Auto-efficacia strategie e Pratiche di Educazione Inclusiva



L'equazione complessiva è risultata significativa [$R^2 = 0.26$; $F(6, 816) = 48.57$, $p < 0.001$; vedi Figura]. L'analisi bootstrap con 5.000 ri-campionamenti ha mostrato gli effetti indiretti dell'Auto-efficacia nelle "Strategie Educative" sull'adozione di pratiche educative inclusive attraverso la resistenza al cambiamento comportamentale ($b = -.03$; 95% CI: LLCI = -0.05; ULCI = 0.00) ed affettiva ($b = -.04$; 95% CI: LLCI = -0.06; ULCI = -0.02). L'effetto diretto, al netto delle influenze dei mediatori, era ancora significativo ($b = 0.27$; 95% CI: LLCI = 0.24; ULCI = 0.30). In altre parole, l'auto-efficacia nelle strategie educative da parte delle/degli insegnanti sull'adozione di pratiche educative inclusive risulta avere un effetto significativo anche dopo aver controllato per gli effetti indiretti negativi della resistenza al cambiamento comportamentale ed affettiva.

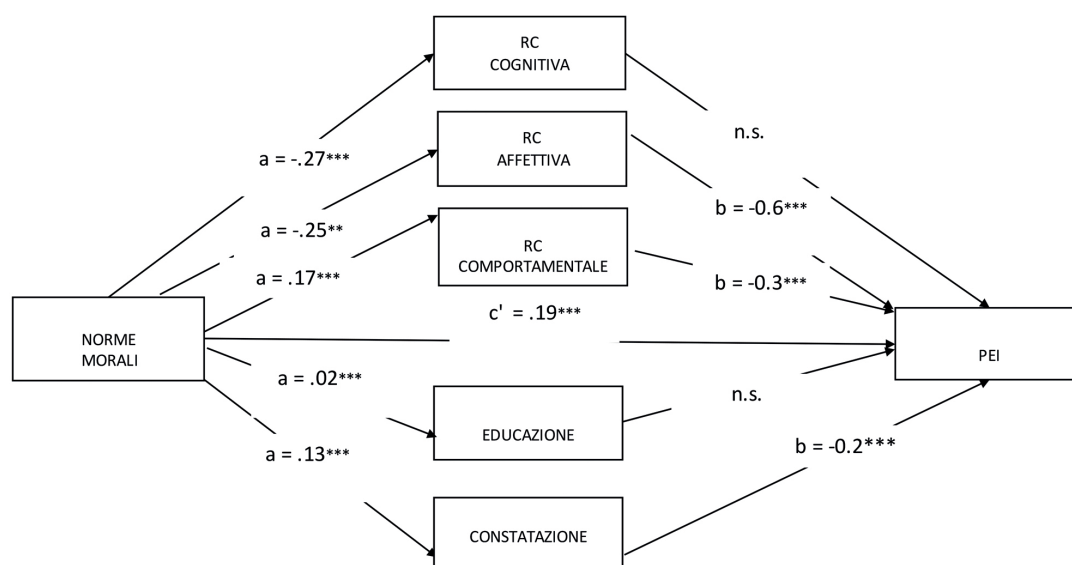
L'ipotesi H4a è stata confermata. L'ipotesi 4b è stata confermata parzialmente: i mediatori negativi sono stati esclusivamente la resistenza al cambiamento di tipo affettivo e comportamentale. L'ipotesi H4c non è stata confermata.

c. Relazione Auto-efficacia nella gestione e Pratiche di Educazione Inclusiva



L'equazione complessiva è risultata significativa [$R^2 = 0.20$; $F(6, 816) = 33.83$, $p < 0.001$; vedi Figura]. L'analisi bootstrap con 5.000 ri-campionamenti ha mostrato gli effetti indiretti dell'Auto-efficacia nella gestione della classe sull'adozione di Pratiche Educative Inclusive attraverso la Resistenza al Cambiamento "Affettiva" ($b = -.05$; 95% CI: LLCI = -0.07; ULCI = -0.03). L'effetto diretto, al netto delle influenze dei mediatori, era ancora significativo ($b = 0.20$; 95% CI: LLCI = 0.17; ULCI = 0.23). In altre parole, l'Auto-efficacia nella gestione della classe da parte delle/degli insegnanti sull'adozione di Pratiche Educative Inclusive risulta avere un effetto significativo anche dopo aver controllato per gli effetti indiretti negativi della Resistenza al Cambiamento "Affettiva". L'ipotesi H4a è stata confermata. L'ipotesi 4b è stata confermata parzialmente: l'unico mediatore negativo è stata la resistenza al cambiamento di tipo affettivo. L'ipotesi H4c non è stata confermata.

d. Relazione Norme Morali e Pratiche di Educazione Inclusiva



L'equazione complessiva è risultata significativa [$R^2 = 0.11$; $F(6, 816) = 16.48$, $p < 0.001$; vedi Figura]. L'analisi bootstrap con 5.000 ri-campionamenti ha mostrato gli effetti indiretti delle Norme Morali rispetto alla parità di genere sull'adozione di Pratiche Educative Inclusive attraverso la Resistenza al Cambiamento "Affettiva" ($b = -.06$; 95% CI: LLCI = -0.08; ULCI = -0.03) e "Comportamentale" ($b = -.03$; 95% CI: LLCI = -0.06; ULCI = -0.01). L'effetto diretto, al netto delle influenze dei mediatori, era ancora significativo ($b = 0.04$; 95% CI: LLCI = 0.02; ULCI = 0.05). In altre parole, le Norme Morali delle/degli insegnanti sull'adozione di Pratiche Educative Inclusive risultano avere un effetto significativo anche dopo aver controllato per gli effetti indiretti negativi della Resistenza al Cambiamento "Affettiva" e "Comportamentale".

L'ipotesi H4a è stata confermata. L'ipotesi 4b è stata confermata parzialmente: i mediatori negativi sono stati esclusivamente la resistenza al cambiamento di tipo affettivo e comportamentale. L'ipotesi H4c è stata confermata.

3.6 Discussione

La ricerca PARIS ha messo in evidenza i seguenti risultati:

- **Distinzione tra fattori facilitanti** (i.e. l'Auto-efficacia delle/degli insegnanti in tutte le sotto-componenti, l'adesione alle Norme Sociali e Morali, Constatazione delle diversità sessuali e di genere) e **barriere** (i.e. Resistenza al Cambiamento "Cognitiva", "Emotiva" e "Comportamentale") nell'implementazione di Pratiche Educative Inclusive (PEI);

- **Importanza dell'Auto-efficacia delle/degli insegnanti** nel coinvolgere attivamente studenti/esse, nel gestire la classe e nel promuovere strategie nell'implementazione di Pratiche Educative Inclusive nel rispetto delle differenze di genere; il ruolo centrale dell'Auto-efficacia è stato confermato tramite diversi tipi di analisi. L'analisi delle correlazioni ha permesso di evidenziare che l'AEI è il fattore facilitante maggiormente associato con le Pratiche di Educazione Inclusiva. Le analisi di mediazione hanno permesso di evidenziare sia l'associazione diretta con le PEI sia l'impatto di fattori ostacolanti (i.e. Resistenza al Cambiamento e Atteggiamento tradizionale nell'educazione parentale) che mediano tale relazione;

- **Ruolo dell'ordine e grado scolastico nell'orientare le PEI**: i livelli maggiori sono stati registrati nella scuola dell'infanzia;

- **Ruolo dell'anzianità di servizio**: i punteggi più alti nelle PEI sono stati rilevati nelle/negli insegnanti nella fascia di anzianità di servizio maggiore (22-43 anni);

- **Resistenza al cambiamento sia “Affettiva” che “Comportamentale” come mediatore negativo** nella relazione tra l’Auto-efficacia e PEI. Questo ruolo di barriera riduce il ruolo positivo dell’Auto-efficacia;

- **Resistenza al Cambiamento sia “Affettiva” che “Comportamentale” come mediatore negativo nella relazione tra Norme Morali e PEI.** Inoltre, non si evidenzia una relazione diretta tra Norme Morali e PEI.

Nonostante la spinta globale e l’aumento della produzione di leggi verso il miglioramento delle pratiche inclusive in campo educativo, il concetto di Educazione Inclusiva (EI) rimane complesso ed i sistemi educativi (prendendo in esame vari livelli, dalla Scuola dell’Infanzia alla fine della scuola dell’obbligo) devono affrontare sfide per soddisfare gli impegni delineati negli accordi globali riconosciuti dalle loro amministrazioni (Bruggink, Goei, & Koot, 2016; de Bruin, 2019; Forlin, Loreman, & Sharma, 2014). È ampiamente riconosciuto che la pratica dell’insegnamento è fondamentale per il successo dell’inclusione di tutti gli/le studenti/esse (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Engelbrecht, 2013; Florian & Black-Hawkins, 2011; Sharma & Jacobs, 2016). Affinché i sistemi scolastici possano adempiere ai loro obblighi legislativi e raggiungere gli obiettivi politici nell’ambito dell’EI, bisogna innanzitutto conoscere cosa influenza le pratiche di EI efficaci (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). Le ricerche dimostrano che esistono fattori coerenti che contribuiscono alle pratiche inclusive nelle scuole, tra cui: l’atteggiamento delle/degli insegnanti nei confronti dell’EI; l’intenzione delle/degli insegnanti di utilizzare le pratiche di EI e il minor grado di preoccupazione delle/degli insegnanti per l’insegnamento in classi inclusive (Sharma, Sokal, Wang, & Loreman, 2021). Un tema comune a tutti gli studi rivela che una maggiore Autoefficacia delle/degli insegnanti (AEI) è un fattore significativo che contribuisce a spiegare l’uso dell’istruzione inclusiva (Opoku, Cuskelly, Pedersen, & Rayner, 2020; Sharma, Sokal, et al., 2021; Wilson, Marks Woolfson, & Durkin, 2020; Yada, Leskinen, Savolainen, & Schwab, 2021). La disponibilità delle/degli insegnanti a offrire compiti differenziati (Weiss, Lerche, Muckenthaler, Heimlich, & Kiel, 2019) è stata riscontrata in ambienti di insegnamento in cui l’AEI è più elevata. Negli ultimi trent’anni sono state raccolte solide prove empiriche a sostegno della relazione tra l’Auto-efficacia delle/degli insegnanti e migliori risultati per gli/le studenti/esse, tra cui buoni risultati scolastici e motivazione (Sharma & George, 2016). La nozione di AEI è sostenuta da teorie che collegano la cognizione all’ambiente e al comportamento, tra cui il locus of control di Rotter (1966), la Teoria del comportamento pianificato di Ajzen (1991) e la teoria cognitiva sociale di Bandura (1997). Bandura (1997) ha classificato il costrutto di Autoefficacia in quattro domini: esperienza di padronanza; esperienza vicaria; persuasione sociale; stati psicologici e affettivi o somatici. Per quanto riguarda il settore dell’istruzione, Tschannen-Moran et al. (1998) spiegano che l’AEI è la convinzione dell’insegnante di essere in grado di pianificare e svolgere con successo i compiti didattici in contesti specifici. Inoltre, Yada, Leskinen et al. (2021) nella loro recente meta-analisi, che esamina la relazione tra l’AEI e gli atteggiamenti delle/degli insegnanti verso l’EI, riconoscono che l’AEI per l’EI è un costrutto che combina sia la specificità del dominio che la generalizzabilità. Nel corso del tempo si è cercato di quantificare la percezione delle/degli insegnanti della loro influenza all’interno del contesto scolastico: nelle prime ricerche l’auto-efficacia in campo educativo è stata misurata basandosi sul quadro teorico di Rotter (1966) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Il team di ricerca della Rand Corporation (Armor et al., 1976) ha inizialmente creato due item per misurare la percezione che le/gli insegnanti hanno del loro potere personale nel migliorare i risultati degli/delle studenti/esse. Inoltre, Bandura (n.d.) ha sviluppato uno strumento di 30 item che ha permesso una comprensione più versatile, sfumata e specifica del dominio dell’auto-efficacia (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). La Teacher Self-efficacy Scale (TSES) di Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) è stata sviluppata utilizzando la scala di Bandura (n.d.) con l’aggiunta di specifiche capacità delle/degli insegnanti per riflettere meglio il contesto in cui lavorano.

Nella ricerca PARIS, per misurare le Pratiche Didattiche Inclusive, è stata utilizzata la scala sviluppata da Schwab e collaboratori (2022). L'insegnamento inclusivo richiede competenze specifiche: la capacità di collaborare efficacemente; differenziare l'apprendimento sulla base di regolari pratiche di valutazione formativa; applicare strategie di apprendimento interdipendenti; mettere in atto supporti comportamentali positivi in classe (Sharma et al., 2012; Sharma & George, 2016). In letteratura si evince che le/ gli insegnanti con un Auto-efficacia più elevata per l'EI sono più propense/i ad impiegare le strategie di competenze sopra citate, coltivando ambienti di apprendimento inclusivi e programmi educativi flessibili (Sharma et al., 2012; Urton, Wilbert, & Hennemann, 2014; Weiss et al., 2019; Yada, Leskinen, et al, 2021). Tuttavia, si riconosce che un'elevata autoefficacia generale delle/ degli insegnanti non si traduce automaticamente in un'elevata Autoefficacia dell'insegnante per le pratiche di EI (Sharma & George, 2016). Considerando i risultati emersi dall' indagine PARIS ed il ruolo cardine che occupa l'Auto-efficacia, comprendere i fattori che influenzano l'AEI per l'EI è imperativo se vogliamo che le nostre scuole diano a tutte le studentesse e tutti gli studenti l'opportunità di imparare a conoscere e rispettare le differenze di genere, a partire dai banchi di scuola.

Abbiamo preso in considerazione una recente sintesi della ricerca (Wray, Sharma, & Subban, 2022) che ha esaminato le variabili che influenzano l'AEI nell'adozione di pratiche inclusive allo scopo di fornire a chi opera nell'istruzione, ai/ lle ricercatori/ trici e ai/ lle responsabili delle politiche educative una panoramica della ricerca e di come le pratiche di AEI per l'EI potrebbero essere migliorate anche in relazione ai risultati della ricerca PARIS.

Da questi studi sono emersi cinque fattori che possono influenzare la percezione di auto-efficacia nell'implementazione di pratiche educative inclusive: 1. fattori demografici, 2. attributi interni dell'insegnante, 3. formazione delle/ degli insegnanti, 4. l'esperienza nell'interazione con persone che non si conformano ai ruoli di genere tradizionali ed il 5. clima scolastico.

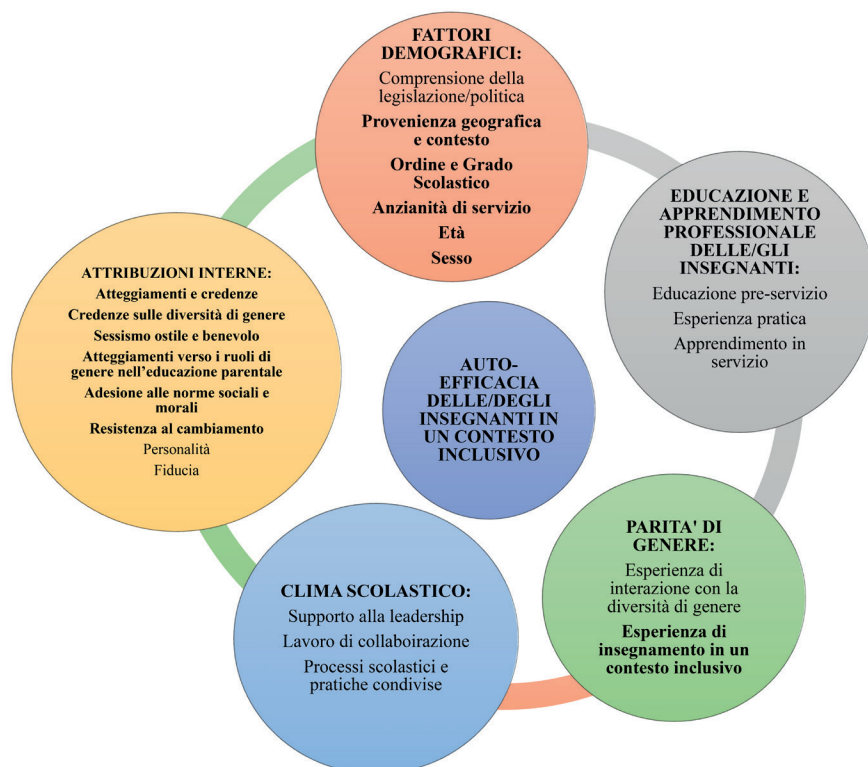


Figura 1. Fattori che influenzano l'auto-efficacia delle/ degli insegnanti in un contesto inclusivo.

FONTE: adattato da Wray, Sharma & Subban (2022)

Nota. In grassetto sono evidenziati i fattori analizzati nella ricerca PARIS all'interno della classificazione proposta da Wray, Sharma & Subban (2022) nella ricerca sulla didattica inclusiva in relazione alla disabilità.

I fattori sono analizzati nel confronto con i risultati ottenuti dalla ricerca PARIS.

Variabili demografiche

La revisione sistematica della letteratura (Wray, Sharma & Subban, 2022) ha evidenziato sei variabili demografiche che influenzano l'adozione di pratiche di educazione inclusiva. Gli studi analizzati si riferiscono per la maggior parte all'inclusione di persone con disabilità ma il concetto di educazione inclusiva riguarda anche il superamento degli stereotipi di genere legati a ciò che una bambina o un bambino dovrebbe fare in termini di giochi, vestiario, emotività in base al sesso di nascita. Laddove le/gli insegnanti hanno riferito un più alto livello di comprensione della conoscenza delle politiche e della legislazione sono stati riscontrati punteggi maggiori di auto-efficacia. Nella rassegna sono state rilevate differenze significative anche tra sistemi giurisdizionali, impostazione/orientamento didattico delle/degli insegnanti, esperienza, età e sesso. La conoscenza della politica e della legislazione in materia di EI, rilevante per il contesto delle e dei partecipanti, è stato un fattore demografico significativo osservato in diversi Paesi. È importante per questo verificare che le/gli insegnanti conoscano il quadro legislativo di riferimento ed il livello di gender gap della propria nazione di appartenenza. Insegnanti meglio informate/i sulle politiche e le legislazioni locali comprenderanno meglio i loro ruoli e le loro responsabilità per l'inclusione di tutti gli studenti/esse. Inoltre, quando le/gli insegnanti hanno a disposizione risorse coerenti con eventuali riforme legislative, queste/i potranno avere l'opportunità di incrementare il proprio senso di auto-efficacia. La letteratura ha anche rivelato che l'insegnamento svolto nel contesto della scuola primaria piuttosto che in quella secondaria è un fattore che incide sulla percezione di auto-efficacia.

Infatti, anche nella ricerca PARIS le/gli insegnanti di bambine e bambini più piccoli hanno riportato una percezione di auto-efficacia maggiore (Specht et al., 2016). E' stato ipotizzato che, poiché le/gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria hanno una sola coorte di studenti/esse, hanno una maggiore capacità di costruire relazioni con gli/le studenti/esse e le loro famiglie e ciò influisce positivamente sui livelli di auto-efficacia per la collaborazione.

Ekins et al. (2016) hanno inoltre riscontrato che, in Inghilterra, le/gli insegnanti in servizio con studenti/esse più giovani avevano un senso di AEI più alto rispetto alle/agli insegnanti di studenti/esse più grandi.

Una maggiore attenzione all'erogazione di contenuti piuttosto che alle opportunità di apprendimento personalizzato è stata evidenziata come una possibile ragione per un senso di auto-efficacia più basso per l'EI nelle/negli insegnanti della scuola secondaria. Specht e Met-sala (2018) hanno postulato che le convinzioni delle/degli insegnanti sono responsabili delle differenze tra insegnanti della scuola primaria e secondaria. Hanno osservato che le/gli insegnanti della scuola secondaria sono più propense/i a ritenere che le capacità degli/delle studenti/esse sia fissa, con conseguenti livelli più bassi di AEI per questa coorte. Analogamente, anche San Martin et al. (2021) hanno riportato punteggi di autoefficacia più bassi per le/gli insegnanti della scuola secondaria. Tuttavia, alcuni studi hanno riportato il contrario. Chao, Lai, Ji, Lo e Sin (2018) hanno riscontrato che le/gli insegnanti di scuola primaria in servizio ad Hong Kong avevano punteggi più alti di autostima, ma che le/gli insegnanti in servizio nella scuola secondaria avevano un senso di auto-efficacia più alto per la gestione del comportamento. Inoltre, Ahsan et al. (2012) hanno osservato che le/gli insegnanti in servizio con formazione secondaria avevano in genere un senso di AE più alto rispetto alle/agli insegnanti con formazione primaria in Bangladesh, ma hanno attribuito questo risultato ad incongruenze nelle aspettative del curriculum di EI all'epoca dello studio.

Gli anni di esperienza nell'insegnamento sono stati segnalati come un fattore significativo che influenza l'AEI per l'EI nella ricerca PARIS e in alcuni studi. Ad esempio, Ekins et al. (2016) hanno osservato che le/gli insegnanti in servizio con maggiore esperienza in Inghilterra avevano un senso di efficacia più alto per l'EI, così come Subban, Round e Sharma (2021) per gli insegnanti in servizio. Risultati simili sono stati riportati per le/gli insegnanti di scuola primaria olandesi (Bruggink et al., 2016), per gli insegnanti tedeschi di scuola primaria (Knauder & Koschmieder, 2019) e gli insegnanti di Hong Kong (Forlin & Sin, 2010). Tuttavia, Yada, Tolvanen, e Savolainen (2018) hanno notato una differenza significativa nell'efficacia percepita

in relazione agli anni di esperienza dell'insegnante: le/gli insegnanti giapponesi si sentivano più efficaci con più anni di insegnamento mentre le/gli insegnanti finlandesi con maggiore esperienza si sentivano meno efficaci. Le differenze culturali e di sistema sono state annoverate come possibili ragioni di risultati contrastanti.

L'età delle/degli insegnanti è stata rilevata come un fattore significativo: Ekins et al. (2016) e Subban et al. (2021) hanno riscontrato che le/gli insegnanti in servizio più anziane/i avevano un'autoefficacia maggiore per l'EI rispettivamente in Inghilterra ed in Australia. I loro risultati, tuttavia, hanno mostrato alcune incongruenze con altri studi. Ad esempio, mentre Engelbrecht e Savolainen (2018) hanno riscontrato che gli insegnanti più anziani in Sudafrica hanno livelli più elevati di auto-efficacia, non hanno riscontrato la stessa cosa per gli insegnanti anziani finlandesi. Inoltre, risultati di alcuni studi hanno mostrato che l'età non era significativa per l'AEI (Neville et al., 2020; Schwab et al., 2017).

Oltre all'età, considerare il livello di esperienza delle/degli insegnanti è essenziale. Infatti, le/gli insegnanti con maggiore esperienza hanno una percezione di auto-efficacia maggiore rispetto a chi non ne ha. Questo risultato della ricerca PARIS è in linea con Bandura (1997) riguardo all' "esperienza di padronanza". La dirigenza scolastica dovrebbe prendere in considerazione moduli formativi per aumentare la collaborazione e le esperienze di mentoring e tutoraggio tra insegnanti, per favorire l'inserimento nel mondo della scuola di insegnanti nuovi alla professione. Sono necessari partenariati tra università e scuole per favorire cambiamenti positivi nelle pratiche di insegnamento delle/dei laureati (Sharma, Grove, et al., 2021).

L'età delle/degli insegnanti si è dimostrata come fattore significativo nell'influenzare l'adozione di AEI, ma i risultati relativi a questo fattore non possono essere disgiunti completamente dalla variabile dell'esperienza di insegnamento. È ragionevole aspettarsi che le/gli insegnanti più anziane/i abbiano più esperienza nell'insegnamento, e quindi l'interazione tra questi due fattori deve essere presa in considerazione.

Nella revisione della letteratura il sesso è stato riportato come significativo in otto studi esaminati, ma i risultati sono stati incoerenti. Alcuni studi hanno rilevato che le donne avevano livelli più elevati di AEI (San Martin et al., 2021; Shaukat et al., 2013; Specht et al., 2016). Al contrario, Forlin e Sin (2010) e Van Mieghem et al. (2020) hanno riscontrato negli uomini livelli più elevati. Specht e Metsala (2018) hanno riferito che le/gli insegnanti di scuola primaria di sesso maschile in Canada hanno una percezione di auto-efficacia più alta. Malinen et al. (2013) e Ahsan et al. (2012) hanno entrambi osservato una debole correlazione con il sesso, notando che gli uomini avevano un senso di auto-efficacia leggermente più alto delle donne, ma solo per la gestione del comportamento (Hutchinson et al. (2015) hanno osservato che gli uomini hanno livelli di AEI significativamente più alti rispetto alle donne ma hanno riconosciuto che solo il 12% dei partecipanti allo studio erano uomini. Allo stesso modo, altri studi hanno riportato che l'appartenenza al sesso femminile o maschile non fa alcuna differenza (e.g. Buttner, Pijl, Bijstra, & Van den Bosch, 2016).

Fattori individuali ed attribuzioni interne

Wray, Sharma, & Subban (2022) hanno rilevato una relazione non lineare e reciproca tra atteggiamenti positivi nei confronti dell'EI ed auto-efficacia delle/degli insegnanti (Engelbrecht & Savolainen, 2018; Hernandez et al., 2016; Knauder & Koschmieder, 2019; Malak, Sharma, & Deppeler, 2018; Narkun & Smogorzewska, 2019). Miesera e Gebhardt (2018) hanno notato che gli atteggiamenti positivi delle/degli insegnanti verso l'EI è uno dei due fattori più importanti nel prevedere l'AEI per le/gli insegnanti in servizio in Canada e in Germania; l'altro fattore era l'esperienza di insegnamento. Opoku et al. (2020) hanno descritto una forte associazione tra atteggiamenti e autoefficacia nel loro studio sugli insegnanti della scuola primaria e secondaria in Ghana. Un'indagine canadese di Specht e Metsala (2018) ha rilevato che le credenze positive sull'inclusione hanno predetto un aumento dell'auto-efficacia nell'area dell'inclusione. È importante notare che non tutti gli studi presenti nella revisione della letteratura descrivono una connessione multi-dimensionale e relazionale tra auto-efficacia ed atteggiamenti delle/

degli insegnanti nei confronti dell'Educazione Inclusiva. In effetti, molti studi, semplicisticamente, impiegano l'AEI come variabile predittiva per misurare gli atteggiamenti delle/degli insegnanti in modo lineare (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012; Malinen et al., 2012; Sokal & Sharma, 2014; Yada et al., 2018). Anche Sharma, Shaukat e Furlonger (2015) hanno riscontrato che atteggiamenti positivi verso l'EI correlano con livelli più bassi di auto-efficacia nel loro studio condotto tra le/gli insegnanti in servizio in Pakistan. Tuttavia, hanno osservato che questo risultato non è coerente con altre ricerche. Hanno ipotizzato che le/gli insegnanti del loro studio avessero avuto una scarsa esposizione all'EI e che, man mano che la loro conoscenza dell'EI aumentava attraverso la formazione, le preoccupazioni degli insegnanti e la loro percezione dell'auto-efficacia per l'adozione di pratiche educative inclusive è diminuita dopo la formazione.

Gli studi revisionati da Wray, Sharma, & Subban (2022), basandosi per la maggior parte su studi condotti in relazione all'inclusione di persone disabili, hanno citato la fiducia nell'insegnamento a studenti con disabilità come attributo interno significativo nel predire l'auto-efficacia tra le/gli insegnanti in servizio e pre-servizio (Ahsan et al., 2012; Chao et al., 2016; Forlin & Sin, 2010; Loreman et al., 2013; Romero-Contreras et al., 2013; Sokal & Sharma, 2014; Subban et al., 2021). Ai fini di questa analisi, la fiducia comprende l'auto-percezione delle/degli insegnanti sull'insegnamento a studenti/esse diversi/e, comprese le loro capacità e il livello di abilità in aree pertinenti all'inclusività (come l'istruzione inclusiva, la collaborazione e la gestione del comportamento). Questo fattore risulta un importante predittore a livello cross-culturale: studi condotti ad Hong Kong, in Indonesia, Australia, Canada, USA confermano la fiducia come fattore centrale (Forlin et al., 2014, Loreman et al., 2013, Frankel et al., 2014, Gotshall & Stefanou, 2011).

Gli studi di questa rassegna hanno riportato che aspetti della personalità come motivazione, coscienziosità, apertura all'esperienza, speranza e senso di coerenza possono influenzare l'AEI. Ad esempio, Schwab et al. (2017), nel loro studio su insegnanti di scuola primaria tedeschi e austriaci in età prescolare, hanno riscontrato che una maggiore motivazione può essere predetta dagli interessi personali delle/degli insegnanti. Buttner et al. (2016) hanno notato che coscienziosità e modestia, e l'apertura all'esperienza e alle idee potrebbero predire l'AE nelle/negli insegnanti olandesi di scuola primaria per l'inclusione di studenti e studentesse con difficoltà emotive e comportamentali. Levi, Einav, Raskind, Ziv e Margalit (2013) hanno riportato che gli attributi personali di speranza e senso di coerenza, intesa come visione di un mondo comprensibile, gestibile e significativo, erano importanti predittori dell'adozione di pratiche educative inclusive.

Anche la ricerca PARIS ha confermato l'importanza delle credenze e degli atteggiamenti nello studio dell'AE nelle/gli insegnanti. E' emerso che l'AE nelle/negli insegnanti sarde è legata positivamente ad una maggiore adesione alle norme sia sociali che morali, alla componente della constatazione delle diversità di genere e alle pratiche di educazione inclusiva. I risultati evidenziano che le persone che riconoscono e accettano in misura maggiore l'esistenza di diversità di genere e sessuali e aderiscono alle norme sociali e morali, riportano maggiore AE sia nella "Gestione della classe", nelle "Strategie Educative" utilizzate sia nel "Coinvolgimento" di studenti e studentesse nell'apprendimento in classe.

Formazione delle/degli insegnanti

La formazione delle/degli insegnanti è vista come un canale essenziale per migliorare l'auto-efficacia nell'adozione di pratiche educative inclusive (Loreman et al., 2013; Malinen et al., 2012; Miesera & Gebhardt, 2018; Peebles & Mendaglio, 2014; Sharma & Sokal, 2015). La differenza di risultati tra i vari studi, tuttavia, riflette la natura eterogenea dei programmi di formazione. Loreman et al. (2013) hanno riportato che la formazione delle/degli insegnanti pre-servizio ha influenzato i livelli di auto-efficacia. È stato osservato che laddove nei programmi di formazione delle/degli insegnanti sono state combinate l'esperienza pratica a forti elementi teorici (tra cui la comprensione della legislazione e politiche per l'EI) le/gli insegnanti hanno

riportato livelli più elevati di AEI. Inoltre, Romero-Contreras et al. (2013) hanno riscontrato che i/le frequentanti dell'ultimo anno di formazione pre-servizio avevano una percezione di auto-efficacia più elevata rispetto alla chi era in servizio. Al contrario, Sharma, Simi e Forlin (2015) non hanno rilevato alcun significativo aumento dell'auto-efficacia negli/nelle studenti/esse del primo anno del Diploma di Insegnamento che avevano frequentato un corso sull'EI nelle Isole Salomone. La durata della formazione pre-servizio delle/degli insegnanti si configura come fattore che predispone a risultati incoerenti in tutta la letteratura. Romero-Contreras et al. (2013) hanno osservato che le/gli insegnanti pre-servizio con 40 ore o più di corsi di corso in EI hanno riportato un AEI più elevata. Specht et al. (2016) hanno osservato che gli studenti e le studentesse di un programma biennale post-laurea avevano un auto-efficacia più alta per l'EI in nei campi della collaborazione e della gestione del comportamento rispetto alle/agli insegnanti in servizio in un programma di apprendimento professionale post-laurea di un anno in Canada. Allo stesso modo, Yada et al. (2018) hanno riscontrato che le/gli insegnanti in servizio in Finlandia hanno riportato una percezione di auto-efficacia più elevata con un maggior numero di corsi sull'inclusione, incluse le esperienze pratiche. Tuttavia, non hanno riscontrato lo stesso risultato per le/gli insegnanti giapponesi. Essi hanno ipotizzato che le minori ore di pratica richieste per la certificazione delle/degli insegnanti in Giappone potrebbe spiegare la differenza. Leyser et al. (2011) hanno riscontrato un aumento significativo dell'auto-efficacia per l'EI nei programmi di corsi più lunghi per le/gli insegnanti in servizio, ma solo nell'area delle relazioni sociali. Al contrario, Schwab et al. (2017) e Braksiek (2022) hanno riscontrato una relazione inversamente proporzionale tra durata degli studi ed adozione di pratiche di educazione inclusiva. Questo calo è stato attribuito a una maggiore consapevolezza delle complessità dell'insegnamento. Inoltre, Ahsan et al. (2012) hanno sottolineato l'importanza della formazione delle/degli insegnanti nell'aumentare l'AEI delle/degli insegnanti in servizio in Bangladesh. Tuttavia, hanno riferito che un corso di formazione per insegnanti della durata di un anno in Bangladesh ha avuto un impatto maggiore rispetto a un programma di formazione quadriennale per insegnanti. Essi hanno ipotizzato che la differenza potrebbe essere dovuta al fatto che i corsi di formazione per insegnanti ricevono più fondi governativi e che quindi, all'epoca dello studio, fornivano una formazione superiore. In tutta la letteratura, l'esperienza di tirocinio professionalizzante è riconosciuta come un fattore significativo per migliorare l'AEI delle/degli insegnanti pre-servizio. Schwab et al. (2017) hanno riferito che l'AEI può essere predetta dall'esperienza di tirocinio in EI delle/degli insegnanti pre-servizio. Allo stesso modo, Peebles e Mendaglio (2014) hanno riscontrato che le/gli insegnanti pre-servizio in Canada avevano un AEI più alto laddove avevano avuto una esperienza sul campo. L'unica ricerca che non riporta impatto significativo sull'auto-efficacia da parte dell'esperienza di pratica è stato lo studio australiano di Woodcock et al. (2012) sugli/lle insegnanti in servizio. La ricerca ha dedotto che il tirocinio di quattro settimane intrapreso dai/lle partecipanti non forniva tempo sufficiente alle/agli insegnanti in servizio per acquisire le competenze necessarie a migliorare i livelli di auto-efficacia per l'educazione inclusiva. Gli studi riportano che i corsi di formazione per insegnanti hanno aspettative molto diverse per quanto riguarda il tempo di apprendimento ed i tipi di esperienze che si incontrano per l'accreditamento. Inoltre, Specht et al. (2016) hanno riscontrato che le/gli insegnanti pre-servizio che hanno svolto un tirocinio per più di 30 giorni hanno rivelato un AEI più alta per l'insegnamento in classi inclusive. Anche Specht e Metsala (2018) hanno riscontrato che tirocini di insegnamento più lunghi hanno previsto un incremento significativo di AEI.

L'apprendimento professionale delle/degli insegnanti in servizio è un fattore ben noto in letteratura come essenziale per la promozione di pratiche educative inclusive (Carew, Deluca, Groce, & Kett, 2018; Ekins et al., 2016; Forlin et al, 2014; Forlin & Sin, 2010; Johnson et al., 2021; Malinen et al., 2013; Montgomery & Mirenda, 2014; Opoku et al., 2020). In Irlanda, l'apprendimento professionale ha migliorato l'auto-efficacia per l'inclusione di studenti/esse con difficoltà emotive e comportamentali.

La ricerca PARIS ha preso in esame gli anni di esperienza nel ruolo di insegnante e questa variabile è risultata avere un'influenza nell'adozione di Pratiche Educative Inclusive e nel riconoscimento delle Diversità di Genere e sessuali.

Clima scolastico

Tschannen-Moran et al. (1998) riconoscono l'importante relazione tra clima scolastico ed auto-efficacia. Hosford e O'Sullivan (2016) definiscono il clima scolastico come “... *l'atmosfera, la personalità, le norme condivise, le aspettative e la cultura di una scuola esemplificata attraverso le interazioni sociali e professionali all'interno del sistema scolastico*” (p. 606). Wray, Sharma, & Subban (2022) riportano che il clima scolastico è un fattore significativo che influenza l'AEI. Van Mieghem et al. (2020) hanno riferito che le fonti di supporto cooperativo (insegnamento in team, osservazione e feedback, supervisione e supporto agli/alle studenti/esse) hanno predetto livelli più elevati di AEI pre-servizio in Belgio. Hosford e O'Sullivan (2016) hanno riscontrato che un clima scolastico positivo potesse predire l'AEI per gli studenti/esse con problemi comportamentali in Irlanda. Bruggink et al. (2016), hanno osservato una significativa correlazione tra il supporto emotivo e l'aumento delle misure di auto-efficacia per le/gli insegnanti di scuola primaria olandesi. Wilson et al. (2020) hanno osservato che il clima scolastico può predire l'AEI in Scozia e come questa abbia agito da mediatore tra la percezione del clima scolastico da parte degli insegnanti e la loro percezione di comportamento inclusivo. Ahmmed, Sharma e Deppeler (2014) hanno riportato che il supporto della scuola per l'implementazione di pratiche inclusive ha avuto un'influenza indiretta sull'AEI in Bangladesh. Inoltre, Opoku et al. (2020) hanno sottolineato l'importanza dell'ambiente scolastico nel promuovere l'AEI in Ghana. La comprensione dei contesti scolastici e la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi ha importanti risvolti per i sistemi educativi e per le/i dirigenti scolastici. La letteratura suggerisce che quando scuole e sistemi investono in iniziative a supporto di un clima scolastico inclusivo, possono migliorare l'AEI (Sharma et al, 2018). Gli studi hanno dimostrato che quando l'AEI viene favorita all'interno delle scuole attraverso il sostegno della leadership, la collaborazione e il feedback delle/degli insegnanti vi sarà una naturale implementazione di pratiche educative inclusive.

3.7 Sviluppi futuri

Nell'indagine PARIS non è stato possibile indagare il ruolo dell'età perché l'età media delle/degli insegnanti che hanno risposto è di 48 anni, e dato che, nella distribuzione per età, la fascia con un maggior numero di rispondenti è quella compresa tra i 46 ed i 55 anni, con valore pari al 44% del campione totale. Il forte sbilanciamento nelle fasce di età ci ha precluso l'analisi di questa variabile. Sarebbe opportuno condurre nuove raccolte dati per raggiungere le fasce d'età sotto-rappresentate.

Indagini future dovranno indagare la differenziazione tra insegnanti pre-servizio (tirocini) ed in servizio. È auspicabile intervenire nell'accompagnamento delle/dei futuri insegnanti dalla fase di formazione universitaria a quella sul campo.

È emerso in letteratura che un fattore importante nell'implementazione della didattica inclusiva è la fiducia. Indagini future dovranno prendere in considerazione i fattori che influenzano la fiducia a più livelli: sia la fiducia riposta nelle/negli insegnanti da parte della dirigenza, che la fiducia verso studenti/esse che non si conformano a stereotipi di genere.

3.8 Conclusioni

La cultura inclusiva nelle scuole mira a creare una comunità che offra pari opportunità di apprendimento e allo stesso tempo instilli un senso di sicurezza, accettazione e cooperazione. Si tratta di un termine che descrive uno scenario in cui in cui tutti coloro che sono coinvolti nel processo educativo hanno accesso a conoscenze, competenze e informazioni in un ambiente efficiente, democratico e collaborativo (Hatzisotiriou & Angelidis, 2018). Più specificamente,

un sistema educativo con una cultura inclusiva è chiamato a rispondere alle sfide poste a partire dall'eterogeneità della popolazione studentesca, sia essa dovuta al genere, alla razza, all'etnia, alla lingua, al contesto socio-economico, alla religione nel modo più efficace possibile. La ricerca in campo educativo richiede un'indagine su ambienti sociali ricchi e complessi che non sono facilmente controllabili (Yada, Leskinen, et al., 2021). Le scuole inclusive aumentano il nostro capitale sociale e quindi costruiscono la nostra capacità di sviluppare le società inclusive di domani.

Dai nostri risultati emerge chiaramente il bisogno di aumentare nelle/negli insegnanti il livello di fiducia nella capacità di includere tutti/e gli/le studenti/esse e di aumentare la percezione di Auto-efficacia nell'adozione di Pratiche Inclusive.

Per promuovere un'effettiva parità e una cultura dell'equità di genere (Gamberi et al., 2010) sarà necessario dotare le nuove generazioni di strumenti utili a decostruire i retaggi sessisti che permeano la nostra società: dagli stereotipi di genere interiorizzati fin dalla primissima infanzia in ambito familiare e scolastico (Eagly, & Sczesny, 2019) fino agli stereotipi diffusi nei libri di testo adottati nelle scuole (Concordà, 2018). **Attivare processi di formazione per insegnanti e allieve/i finalizzati a sradicare gli stereotipi di genere in ambito scolastico, rappresenta un prerequisito per creare uno spazio di pensabilità libero e variegato in cui bambini e bambine e ragazze e ragazzi siano in grado operare scelte di vita autentiche, non orientate da un dover-essere socialmente imposto.**

Uno spazio pensabile è co-costruito. È per questo il coinvolgimento attivo delle figure che vi vivono, in questo caso insegnanti e studenti/esse, è determinante per favorire relazioni armoniose tra il contesto scuola e l'ambiente culturale che l'accoglie.

I nostri risultati sottolineano la necessità di partire dalla ricerca di una identità delle e degli individui che animano gli spazi scolastici, *li* organizzano e *si* organizzano in essi. "Questa consapevolezza è la base a partire dalla quale si possono progettare interventi sostenibili (intesi come duraturi nel tempo e accettati dalle comunità di utenti)" (Weyland, 2017, p. 44), caratterizzati da un dialogo continuo tra i diversi background culturali, epistemologici ed organizzativi di tutte/i i protagonisti del contesto educativo: studenti/esse, famiglie, insegnanti, personale scolastico amministrativo, e, soprattutto la dirigenza scolastica. Infatti, **uno strumento importante per la creazione di un'istruzione inclusiva è la dirigenza scolastica** (Ketikidou, & Saiti, 2022). Se la dirigenza è promotrice, stimolatrice di scenari inclusivi, le/gli insegnanti saranno a loro volta più capaci di accettare i cambiamenti, di ridurre le resistenze e potranno co-costruire nuovi mondi fondati sul rispetto e l'accettazione di tutte le diversità.

L'inclusione non deve essere confusa con il termine integrazione, poiché si tratta di due concetti diversi (Fortier, 2016; Thomas, 1997). L'integrazione si riferisce all'incorporazione sistematica di studenti/esse che non si conformano alle stereotipie di genere, senza cambiare il sistema educativo.

Una caratteristica importante dell'inclusione è, invece, che il sistema educativo stesso accetti e sostenga la diversità. L'onere non è a carico del/la singolo/a studente/essa (Lipsky & Gartner, 1996; Thomas, 1997) e/o del/la singolo/a insegnante.

Le Pratiche Educative Inclusive sono incentrate sulla diversità sessuale e di genere, si impegnano a rendere le scuole luoghi sicuri e rispettosi per tutte le studentesse e gli studenti affrontando in modo esplicito i silenzi e le stereotipie che permettono al sessismo e ad altre forme di oppressione di persistere.

L'educazione inclusiva mira a migliorare il clima scolastico sia per le studentesse e gli studenti appartenenti a minoranze sessuali e di genere e figli di genitori con identità LGBTQ, nonché per i molti studenti e studentesse eterosessuali che sono direttamente presi di mira o comunque angosciati dalle molestie e dalla emarginazione sulla base del genere e della sessualità.

Come forme di educazione anti-oppressive, le Pratiche Educative Inclusive implicano la formazione psicologica e pedagogica, curricolare, programmatica e normativa necessaria per

sfidare le molteplici forme di privilegio ed oppressione nelle scuole e nella comunità (Meyer, Quantz, Taylor, & Peter, 2019).

La ricerca PARIS ha dimostrato che le principali barriere per l'implementazione di Pratiche Educative Inclusive sono la Resistenza Affettiva nei confronti del Cambiamento, intesa come paura, ansia e stress sperimentate di fronte al cambiamento, e la Resistenza Comportamentale nei confronti del cambiamento, vale a dire azioni intraprese per ostacolare il cambiamento. Per questo motivo è fondamentale sostenere le/gli insegnanti nello sviluppare un senso di Auto-Efficacia multi-dimensionale che possa ridurre la paura dell'assunzione di rischio collegata a processi di cambiamento organizzativi che a volte scatenano proteste sia interne al contesto scolastico - da parte delle/degli insegnanti tradizionalisti - ed esterno ad esso - da parte di famiglie con concezione tradizionale dell'educazione.

Meyer, Quantz, Taylor, & Peter, 2019, nel delineare delle best practices nello sviluppo di PEI basate sulla diversità di genere suggeriscono che un fattore determinante è **non lasciare che la paura impedisca di fare un lavoro che avrà un impatto positivo sugli studenti, sulle studentesse e sulle comunità.**

Come? Programmando dei workshops/corsi di formazione per insegnanti per la costruzione di un clima di classe basato sulla fiducia, per la diffusione di conoscenza delle leggi e delle opportunità in materia.

In letteratura la paura di reazioni ostili o reclami è il motivo principale di resistenza nei confronti del cambiamento. Il timore delle conseguenze è molto più grande dei casi effettivi di realizzazione delle stesse. Spesso è la mancanza di fiducia o di conoscenza che impedisce alle/agli insegnanti di affrontare argomenti che possono percepire come controversi.

Crediamo che questo timore, così come le potenziali conseguenze, si ridurranno quando le/gli insegnanti saranno più formate/i e meglio collegate/i con altre/i professioniste/i (psicologi e psicologhe insieme a pedagogisti e pedagogiste) che lavorino per la riduzione delle stereotipie, dei pregiudizi e della discriminazione e quando saranno più supportate/i dalla dirigenza che dovrà essere coinvolta attivamente negli interventi.

Restare attoniti di fronte all'ingiustizia permette solo che l'ingiustizia persista.

Le/gli insegnanti hanno bisogno di più coraggio e fiducia per garantire che tutte le studentesse e gli studenti, insieme alle loro famiglie, vivano un contesto scolastico e sociale di promozione della diversità, accoglienza e sostegno in vista delle sfide che ci attendono.

Bibliografia

- Abrahamse, W., & Steg, L. (2009). How do socio-demographic and psychological factors relate to households' direct and indirect energy use and savings?. *Journal of economic psychology*, 30(5), 711-720.
- Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317e331.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological bulletin*, 82(2), 261.
- Allinder, R. M. (1994). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and special education*, 16(4), 247-254.
- Allport, F. H. (1954). The structuring of events: outline of a general theory with applications to psychology. *Psychological Review*, 61(5), 281.
- Armor, D. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools.
- Bandura, A., & Kupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(1), 1.
- Barro, R. J., & Lee, J. W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of development economics*, 104, 184-198.
- Bettcher, T. M. (2007). Evil deceivers and make-believers: On transphobic violence and the politics of illusion. *Hypatia*, 22(3), 43-65.
- Bhanot, R., & Jovanovic, J. (2005). Do parents' academic gender stereotypes influence whether they intrude on their children's homework? *Sex Roles*, 52, 597–607.
- Biasi, V., & Domenici, G. (2013). Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (SAED). Traduzione della Teacher Efficacy Scale di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001).
- Bisin, A., & Verdier, T. (2001). "The Economics of Cultural Transmission and the Dynamics of Preferences." *Journal of Economic Theory*, 97: 298-319.
- Bourdieu, P. (1998). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford University Press.
- Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: Measurement invariance and influence factors. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103547.
- Bruggink, M., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2016). Teachers' capacities to meet students' additional support needs in mainstream primary education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 448-460.
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J., & Van den Bosch, E. (2016). Personality traits of expert teachers of students with EBD: Clarifying a teacher's X-factor. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 569-587.
- Cabras, C., Marmillata, S., & Sechi, C. (2018). Sexual objectification in education: how do teachers perceive and evaluate students?. *Social Psychology of Education*, 21(3), 743-757.
- Carew, M. T., Deluca, M., Groce, N., & Kett, M. (2018). The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 229-244.

- Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142-1154
- Chao, C. N. G., Lai, F. T. T., Ji, M., Lo, S. K., & Sin, K. F. (2018). Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teacher Education*, 75, 164-173.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, 1(3), 98-101.
- Concordă, E. (2018). Gender stereotypes in school textbooks. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 65-81.
- Cuddy, A. J., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map: behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 92(4), 631.
- Cuddy, A. J., Wolf, E. B., Glick, P., Crotty, S., Chong, J., & Norton, M. I. (2015). Men as cultural ideals: Cultural values moderate gender stereotype content. *Journal of personality and social psychology*, 109(4), 622.
- Eagly, A. H., & Sczesny, S. (2019). Gender roles in the future? Theoretical foundations and future research directions. *Frontiers in psychology*, 10, 1965.
- Ekins, A., Savolainen, H., & Engelbrecht, P. (2016). An analysis of English teachers' self-efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 236-249.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., and Bakermans-Kranenburg, M. J. (2013). Gender stereotypes in the family context: mothers, fathers, and siblings. *Sex Roles* 68, 577–590.
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118.
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660-676.
- Erden, F., & Wolfgang, C. (2004). An exploration of the differences in teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. *Early Child Development and Care*, 174(1), 3-11.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718-730.
- Forlin, C., & Sin, K. F. (2010). Developing support for inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 7-26.
- Fornara, F., Carrus, G., Passafaro, P., & Bonnes, M. (2011). Distinguishing the sources of normative influence on proenvironmental behaviors: The role of local norms in household waste recycling. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(5), 623-635.
- Fornara, F., Pattitoni, P., Mura, M., & Strazzer, E. (2016). Predicting intention to improve household energy efficiency: The role of value-belief-norm theory, normative and informational influence, and specific attitude. *Journal of Environmental Psychology*, 45, 1-10.
- Fortier, M. P. (2016). Intégration et éducation inclusive... de quoi parle-t-on. *La foucade*, 16(2), 22-23.
- Frankel, E. B., Hutchinson, N. L., Burbidge, J., & Minnes, P. (2014). Preservice early childhood educators' and elementary teachers' perspectives on including young children with developmental disabilities: A mixed methods analysis. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(4), 373-391
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of women quarterly*, 21(1), 119-135.
- Glock, S. (2016). Stop talking out of turn: The influence of students' gender and ethnicity on preservice teachers' intervention strategies for student misbehavior. *Teaching and Teacher Education*, 56, 106-114.
- Goffman, E. (1976). Gender display. *Studies in Visual Communication*, 3(2), 69-77.
- Gotshall, C., & Stefanou, C. (2011). The effects of on-going consultation for accommodating students with disabilities on teacher self-efficacy and learned helplessness. *Education*, 132(2), 321-331.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3–25.
- Hamilton, D. L., & Trolie, T. K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach.

- Hamman, D., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., & Zhou, L. (2013). Beyond exposure to collaboration: Preparing general-education teacher candidates for inclusive practice. *The Teacher Educator*, 48(4), 244-256.
- Hartley, B. L., & Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child development*, 84(5), 1716-1733.
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2014). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British journal of mathematical and statistical psychology*, 67(3), 451-470.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 1-16.
- Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of educational psychology*, 101(3), 662.
- Holder, K., & Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective. *Social psychology of education*, 20(3), 471-490.
- Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: The relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.
- Hutchinson, N., Minnes, P., Burbidge, J., Dods, J., Pyle, A., & Dalton, C. J. (2015). Perspectives of Canadian teacher candidates on inclusion of children with developmental disabilities: A mixed-methods study. *Exceptionality Education International*, 25(2), 42-64.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Johnson, A., Soares, L., & Gutierrez de Blume, A. P. (2021). Professional development for working with students with autism spectrum disorders and teacher selfefficacy. *Georgia Educational Researcher*, 18(1), 1-25.
- Jones, S., & Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547-561.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155.
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies. In *Handbook of motivation at school* (pp. 363-394). Routledge.
- Ketikidou, G., & Saiti, A. (2022). The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-16.
- Kessels, U., & Hannover, B. (2008). When being a girl matters less: Accessibility of gender-related self-knowledge in single-sex and coeducational classes and its impact on students' physics-related self-concept of ability. *British journal of educational psychology*, 78(2), 273-289.
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), 220-229.
- Kingsbury, M. K., & Coplan, R. J. (2012). Mothers' gender-role attitudes and their responses to young children's hypothetical display of shy and aggressive behaviors. *Sex roles*, 66(7), 506-517.
- Knauder, H., & Koschmieder, C. (2019). Individualized student support in primary school teaching: A review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (TPB). *Teaching and Teacher Education*, 77, 66-76.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology*, 4, 863.
- Latsch, M., & Hannover, B. (2014). Smart girls, dumb boys!? How the discourse on "failing boys" impacts performances and motivational goal orientation in German school students. *Social Psychology*, 45(2), 112.
- Leaper, C., & Brown, C. S. (2014). Sexism in schools. *Advances in child development and behavior*, 47, 189-223.
- Leaper, C., & Friedman, C. K. (2007). "The Socialization of gender", in *Handbook of Socialization: Theory and Research*. eds J. E. Grusec and P.D. Hastings (New York, NY: The Guildford Press), 561-587.
- Lee Burge, P. (1981). Parental child-rearing sex-role attitudes related to social issue sex-role attitudes and selected demographic variables. *Home Economics Research Journal*, 9(3), 193-199.
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 427-439.

- Levine, J. M., Moreland, R. L., & Ryan, C. S. (1998). Group socialization and intergroup relations. *Intergroup cognition and intergroup behavior*, 283-308.
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education [Educational Administration & Personnel 3510]. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, 22(1), 13-25.
- Lippmann, W. (1922). Stereotypes.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796. <https://doi.org/10.17763/haer.66.4.3686k7x734246430>
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four-country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 1-19.
- Makarova, E., Aeschlimann, B., & Herzog, W. (2019). The gender gap in STEM fields: The impact of the gender stereotype of math and science on secondary students' career aspirations. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 60). Frontiers Media SA.
- Malak, M. S., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2018). Predictors of primary schoolteachers' behavioural intention to teach students demonstrating inappropriate behaviour in regular classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 48(4), 495-514.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J. J., Nel, M., Nel, N., et al. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychol. Bull.* 128, 903-933.
- Melby, L. C. (1995). Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behavior. University of California, Los Angeles.
- Meyer, E. J., Quantz, M., Taylor, C., & Peter, T. (2019). Elementary teachers' experiences with LGBTQ-inclusive education: Addressing fears with knowledge to improve confidence and practices. *Theory Into Practice*, 58(1), 6-17.
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103-114.
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707-722.
- Montgomery, A., & Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*, 24(1), 18-32
- Mustapha, A. (2014). Sex roles in English language textbooks in Nigerian schools. *Journal of ELT and Applied Linguistics (JELTAL)*, 2(2), 69-81.
- Narkun, Z., & Smogorzewska, J. (2019). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important: Polish adaptation of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale. *Exceptionality Education International*, 29(2), 110-126.
- Neville, R. D., Makopoulou, K., & Hopkins, W. G. (2020). Effect of an inclusive physical education (IPE) training workshop on trainee teachers' self-efficacy. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 91(1), 102-114.
- Norton, A. T., & Herek, G. M. (2013). Heterosexuals' attitudes toward transgender people: Findings from a national probability sample of US adults. *Sex roles*, 68(11), 738-753.
- Olsson, M., & Martiny, S. E. (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in psychology*, 9, 2264.
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & Rayner, C. S. (2020). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 673-691.

- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European journal of work and organizational psychology*, 15(1), 73-101.
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of Direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321-1336.
- Plante, I., De la Sablonnière, R., Aronson, J. M., & Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 225-235.
- Prislin, R., & Wood, W. (2005). *Social Influence in Attitudes and Attitude Change*.
- Ramaci, T., Pellerone, M., Ledda, C., Presti, G., Squatrito, V., & Rapisarda, V. (2017). Gender stereotypes in occupational choice: a cross-sectional study on a group of Italian adolescents. *Psychology research and behavior management*, 10, 109.
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360.
- Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: An inductive model. *Educational psychologist*, 44(2), 105-118.
- Robustelli, C. (2013). „Infermiera sì, ingegnere no“, *Accademia della Crusca*. Dostupno na: <http://www.accademidellacrusca.it/it/tema-del-mese/infermiera-ingegnere>.
- Robustelli, C. (2014). *Donne Grammatica e Media*. Con prefazione di N. Maraschio, presidente Accademia della Crusca.
- Rollero, C., Peter, G., & Tartaglia, S. (2014). Psychometric properties of short versions of the ambivalent sexism inventory and ambivalence toward men inventory.
- Romero-Contreras, S., Garcia-Cedillo, I., Forlin, C., & Lomeli-Hernandez, K. A. (2013). Preparing teachers for inclusion in Mexico: How effective is this process? *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 39(5), 509-522.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), 19-23.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1).
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Mu-noz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 1-18.
- 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.
- Scherz, Z., & Oren, M. (2006). How to change students' images of science and technology. *Science education*, 90(6), 965-985.
- Schwab, S., Hellmich, F., & Gorel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205-217.
- Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2022). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61-76.
- Schudson, Z. C., & van Anders, S. M. (2021). Gender / sex diversity beliefs: Scale construction, validation, and links to prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1368430220987595.
- Schwartz, S. H., & Fleishman, J. A. (1978). Personal norms and the mediation of legitimacy effects on helping. *Social Psychology*, 306-315.
- Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms. In *Asia-Pacific perspectives on teacher self-efficacy* (pp. 36-51). Sense Publishers

- Sharma, U., & Jacobs, D. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23.
- 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.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on preservice teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107.
- Shaukat, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2013). Pakistani and Australian pre-service teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education [Educational Administration & Personnel 3510]. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2), 1-16.
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of preservice teachers towards inclusion in Pakistan [Educational Administration & Personnel 3510]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105.
- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 1-15.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P., & Eccles, J. S. (2005). Parents' socializing behavior and children's participation in math, science, and computer out-of-school activities. *Applied Developmental Science*, 9, 14-30.
- Smart, J. B. (2009). Teacher-student interactions and domain-specific motivation: The relationship between students' perceptions of teacher interpersonal behavior and motivation in middle school science (Doctoral dissertation, Clemson University).
- Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59-71.
- Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 465.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., et al. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15.
- Specht, J. A., & Metsala, J. L. (2018). Predictors of teacher efficacy for inclusive practice in pre-service teachers. *Exceptionality Education International*, 28(3), 67-82
- Steffens, M. C., & Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: Implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex roles*, 64(5), 324-335.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 4(2), 171-187.
- Subban, P., Round, P., & Sharma, U. (2021). 'I can because I think I can': An investigation into victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 348-361.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social science information*, 13(2), 65-93.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British journal of psychology*, 54(2), 101-114.
- Tee, N., & Hegarty, P. (2006). Predicting opposition to the civil rights of trans persons in the United Kingdom. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 70-80.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 1-19.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British journal of special education*, 24(3), 103-107.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational psychology*, 92(1), 144.
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in mathematics*, 50(1), 49-62.
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., and Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: developmental or differential? *Infant Child Dev.* 14, 365-381.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Turban, J. L., & Ehrensaft, D. (2018). Gender identity in youth: Treatment paradigms and controversies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59, 1228-1243.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168
- Van Anders, S. M., Caverly, N. L., & Johns, M. M. (2014). Newborn bio/logics and US legal requirements for changing gender/sex designations on state identity documents. *Feminism & Psychology*, 24(2), 172-192.
- Van Anders, S. M., Schudson, Z. C., Abed, E. C., Beischel, W. J., Dibble, E. R., Gunther, O. D., ... & Silver, E. R. (2017). Biological sex, gender, and public policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 4(2), 194-201.
- Van den Broeck, L., Demanet, J., & Van Houtte, M. (2020). The forgotten role of teachers in students' educational aspirations. School composition effects and the buffering capacity of teachers' expectations culture. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103015.
- Van Miegheem, A., Struyf, E., & Verschueren, K. (2020). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.
- Weiss, S., Lerche, T., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Kiel, E. (2019). Making inclusive instruction succeed: What matters (most) from teachers' perspectives? The role of teachers' personal characteristics, joint professional work, and school-related parameters. *Educational Research and Evaluation*, 25(3e4), 145-162.
- Weyland, B. C. (2017). Progettare scuole insieme: strategie e processi tra spazi e didattiche. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 4, 44-55.
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2010). Gender. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology*, (Vol. 5, pp. 629-667). Hoboken: Wiley.
- Woodcock, S., Hemmings, B., & Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 1-11.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2021). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103521.
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355.
- Zysberg, L., & Berry, D. M. (2005). Gender and students' vocational choices in entering the field of nursing. *Nursing outlook*, 53(4), 193-198.

SITOGRAFIA

<https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021/>

<http://dati.istat.it/>

https://www.openpolis.it/cosa/scuola/?post_types=opmag-charts

<https://www.almalaurea.it/universita/indagini/rapporti-almalaurea-2021>

<https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tesem060/default/table?lang=en>

<https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagScu>

Cristina Cabras è Professoressa Associata di Psicologia Sociale, del Lavoro e delle Organizzazioni e insegna Psicologia Sociale e Psicologia Criminale e Forense nei Corsi di Laurea in Psicologia dell'Università degli Studi di Cagliari. Tra i suoi interessi di ricerca il tema della stereotipia di genere, dell'oggettivazione sessuale, della molestia sessuale nei diversi contesti sociali. Autrice di numerose pubblicazioni su riviste internazionali, è affiliata come socia ordinaria alle Società Scientifiche APA, SPSP, ISC, AIP, SIO, ESC. Direttrice del Master Universitario di II livello in Gender Equality: Strategie per l'equità di genere, Università degli Studi di Cagliari, dal 2014 al 2016. Coordinatrice dei Corsi di Studio in Scienze e Tecniche Psicologiche e Psicologia Clinica e di Comunità dell'Università di Cagliari.

Oriana Mosca (Ph.D.) è Ricercatrice in Psicologia Sociale presso il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia dell'Università di Cagliari. Docente di Interview and Questionnaire Tools nel Corso di Studi in Scienze e Tecniche Psicologiche della medesima Università, i suoi principali interessi di ricerca riguardano i metodi statistici applicati alla psicologia sociale, ambientale e della salute e la metodologia della ricerca. Ha pubblicato diversi articoli scientifici in riviste internazionali nei suoi ambiti di interesse di ricerca. È affiliata come socia ordinaria all'Associazione Italiana di Psicologia – sezione Psicologia Sociale (M-PSI/05) e alla SIPSA (Società Italiana di Psicologia della Salute).

Sara Atzara è psicologa sociale e del lavoro, collaboratrice del Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia dell'Università degli Studi di Cagliari in progetti di intervento focalizzati sulla stereotipia di genere e rivolti alle/agli insegnanti e alunne/i delle Scuole Secondarie Superiori della Città Metropolitana di Cagliari. Titolare di Borsa di ricerca per il progetto PARIS “La **PA**rità impa**RI**amola a **S**cuola”. Ha partecipato a ricerche sul tema degli stereotipi di genere anche in ambito lavorativo.

Francesca Muggianu è laureata in Psicologia Sociale e del Lavoro presso l'Università degli Studi di Cagliari. Titolare di Borsa di Ricerca per il progetto PARIS “La **PA**rità impa**RI**amola a **S**cuola”. Nell'ambito della collaborazione con il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia dell'Università di Cagliari, sul tema degli stereotipi di genere a scuola, ha partecipato anche alla realizzazione del progetto Aster II rivolto alle/agli insegnanti, agli studenti e alle studentesse delle Scuole Secondarie di II grado della Città Metropolitana di Cagliari.

ISBN 978-88-3312-063-8 (versione online)
978-88-3312-064-5 (versione cartacea)

DOI <https://doi.org/10.13125/unicapress.978-88-3312-063-8>