

## **La formazione online degli insegnanti di sostegno. Una ricerca sull’autoefficacia verso l’inclusione degli alunni con disabilità in educazione fisica**

**Lorenzo Cioni, Angela Magnanini, Alessandra De Maria,  
Antonio Ferraro, Paolo Lucattini**

**Abstract** – *The study intends to verify whether an online course of methods and didactics in physical activities improves the self-efficacy of future support teachers toward the inclusion of pupils with disabilities in physical education. The adapted form of the SEPE-TE-D was administered to a sample of 124 students attending the sixth cycle (2021/22) of the specialization for support activities in lower and upper secondary schools before and after participation in the course. Analyzes indicate that the questionnaire used has good psychometric properties and confirm that at the end of the course students show a significantly higher level of self-efficacy.*

**Riassunto** – *Il presente studio intende verificare se un laboratorio online di metodi e didattiche delle attività motorie migliora l’autoefficacia dei futuri insegnanti di sostegno verso l’inclusione degli alunni con disabilità durante le ore di educazione fisica. A tal fine la forma adattata del SEPE-TE-D è stata somministrata ad un campione di 124 studenti frequentanti il VI ciclo (2021/22) del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola secondaria di primo e secondo grado prima e dopo la partecipazione al laboratorio. Le analisi condotte indicano che il questionario utilizzato possiede buone proprietà psicometriche e confermano che al termine del laboratorio gli studenti mostrano un livello di autoefficacia significativamente maggiore.*

**Keywords** – support teachers, self-efficacy, physical education, students with disabilities, online training

**Parole chiave** – insegnanti di sostegno, autoefficacia, educazione fisica, studenti con disabilità, formazione online

**Lorenzo Cioni** è Docente di *Linguaggi e tecniche comunicative non verbali* nel corso di specializzazione per il sostegno didattico, e Ricercatore a progetto presso l’Università degli studi di Roma “Foro Italico”. Svolge inoltre attività di tutoraggio didattico per gli studenti dell’area pedagogica dell’Università UniMarconi. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Posso giocare anche io? Sport e disabilità: dalla teoria ai dati sulle pari opportunità* (Padova, Soares, 2023); *Le barriere ambientali alla pratica sportiva: uno studio di comparazione tra bambini con e senza disabilità* (in coll. con A. Magnanini, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, 10(2), 2022, pp. 211-220).

**Angela Magnanini** è Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l’Università degli studi di Roma Foro Italico. Nello stesso Ateneo è Delegata del Rettore per la disabilità, Dsa e supporto all’inclusione, Direttrice del Corso di Specializzazione sul Sostegno e Responsabile del Laboratorio di Didattica e Pedagogia speciale. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Unicuique suum. Artistic and educational interweavings for a new culture of the body* (in coll. con F. Battista, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, 10(1), 2022, pp. 146-155); *Sessualità & Disabilità: uno studio esplorativo*, in “QTimes”, 2(1), 2023, pp. 212-225).

**Alessandra De Maria** è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute dell'Università degli Studi di Roma "Foro Italico", cultrice di *Psicologia Generale e dello Sport* e Tutor nel Corso di Specializzazione per il sostegno didattico. Tra le sue recenti pubblicazioni: *The Personal and Interpersonal Components of Perfectionism: The Italian Validation of "Multidimensional Inventory of Perfectionism in Sport"* (in coll. con L. Mallia, C. Lombardo, M. Vacca, A. Zelli, in "Int J Environ Res Public Health", 18(5), 2021, pp. 1-17); *Perfectionism and eating behavior in the COVID-19 pandemic* (in coll. con M. Vacca, L. Mallia, C. Lombardo, in "Front Psychol", 12, 2021, pp. 1-13).

**Antonio Ferraro** è Docente di *Scienze Motorie e Sportive* nella scuola secondaria, componente dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, docente di Laboratorio di *Metodi e Didattiche delle attività motorie e sportive nel corso* di specializzazione per il sostegno didattico presso l'Università "Foro Italico" di Roma. Tra le sue recenti pubblicazioni: *L'ICF-CY in Educazione Fisica* (in coll. con P. Moliterni P., A. Magnanini, in "Formazione & Insegnamento", 16(1), 2018, pp. 83-94); *Integrated Sport: Keywords of an Inclusive Model* (in coll. con A. Magnanini, P. Moliterni, L. Cioni, in *Proceedings Book - 3rd International Eurasian Conference on Sport Education and Society*, Ankara, International Science Culture and Sport Association, 2018, pp. 294-304).

**Paolo Lucattini** è Docente a contratto presso l'Università di Pisa e l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico". Tra le sue recenti pubblicazioni: *Children and Context-aware Inclusive Tuning of Cartoons. Design of multimedia contents in an inclusive perspective* (in coll. con C. Di Bari, S. Jayousi, L. Mucchi, in "Media Education. Studi, ricerche e buone pratiche", 13(1), 2022, pp. 68-80); *Migrant children with disabilities in Italian schools: educational and sport-related experiences* (in A.M. Colombo-Dougovito, T. Everbach, K. Weiller-Abels (Eds), *Not Playing Around. Intersectional Identities, Media Representation, and the Power of Sport*, Lanam, Roman & Littlefield, 2022, pp. 255-269).

**Il presente lavoro è frutto della collaborazione tra i diversi autori. In particolare, Lorenzo Cioni ha coordinato il progetto e curato i paragrafi 2, 3, 4, 5, 7 e 9; Angela Magnanini ha curato il paragrafo 1; Alessandra De Maria ha curato il paragrafo 8; Antonio Ferraro ha curato il paragrafo 6; Paolo Lucattini ha curato le conclusioni.**

## 1. Introduzione

La pandemia da Covid 19 ha costretto le istituzioni educative a ripensare la propria didattica, consentendo l'implementazione di strategie didattiche-comunicative e di gestione della classe attraverso modalità on line<sup>1</sup>. Il Corso di specializzazione per il Sostegno didattico degli alunni con disabilità ha erogato per i cicli V e VI le proprie attività in modalità telematica, riprogettando le proprie attività formative e ripensando la struttura dei Laboratori, che da DM 30.06.2011 erano previsti attraverso modalità di apprendimento cooperativo e collaborativo, ricerca-azione e apprendimento metacognitivo. Il modello laboratoriale doveva privilegiare,

<sup>1</sup> Cfr. G. Mascheroni, M. Saeed, M. Valenza, D. Cino, T. Dreesen, L.G. Zaffaroni, D. Kardefelt-Winther, *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*, Firenze, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, 2021.

secondo le indicazioni ministeriali, l'apprendimento tramite lavori di gruppo, simulazioni, approfondimenti, esperienze applicative in situazioni reali o simulate, esperienze applicative relative ad attività formative nei settori disciplinari caratterizzanti la classe (DM, 2011, allegato b).

L'Università degli Studi di Roma Foro Italico, tenendo presente le suddette modalità, ha organizzato il corso in modalità sincrona tramite la piattaforma Teams, nella piena consapevolezza che ogni laboratorio doveva supportare processi come la partecipazione attiva, la connessione al mondo reale e la facilitazione del lavoro di squadra<sup>2</sup>. Il laboratorio di metodi e didattiche delle attività motorie e sportive (per il primo e secondo grado) è stato progettato proprio in questa direzione al fine di consentire la partecipazione attiva più ampia possibile degli specializzandi, attraverso la proposta di lavori di gruppo cooperativo per aiutare l'insegnante di sostegno a prendere consapevolezza dell'importanza della corporeità e delle attività motorie e sportive a scuola per sviluppare processi di inclusione.

La valenza inclusiva delle attività motorie e sportive è stata studiata ed evidenziata da più ricerche sia in ambito nazionale<sup>3</sup>, sia in ambito internazionale<sup>4</sup>. Nel contesto della classe l'insegnante di sostegno può essere una preziosa risorsa nel rendere accessibili le varie proposte, lavorando in sinergia con l'insegnante di educazione fisica. Le attività motorie e sportive hanno, infatti, su tutti gli alunni, un impatto positivo sia in termini fisici (miglioramento funzionale dell'apparato cardio-circolatorio, miglioramento delle funzioni neuro-degenerative, ad esempio), sia cognitivi (conoscenza dello schema corporeo, conoscenza di sé, conoscenza delle dimensioni spazio-temporali); sia psicologici (gioia di muoversi, auto-controllo, soddisfazione generale, auto-efficacia) sia relazionali (stare con gli altri, avere maggiori relazioni interpersonali)<sup>5</sup>, sia nella direzione delle soft skills che rappresentano le competenze psico-sociali personali, interpersonali, cognitive e fisiche che rendono le persone capaci di controllare e indirizzare la propria esistenza e di sviluppare la capacità di convivere nel proprio ambiente, risultando essenziali per il benessere della persona<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> Cfr. P. Limone, G.A. Toto, *Ambienti di apprendimento digitale e ubiquitous learning: prospettive applicative e di didattica nella scuola post-Covid-19*, in "Dirigenti Scuola", 39, 2021, pp. 10-20.

<sup>3</sup> Cfr. A. Magnanini, *Educazione fisica inclusiva a scuola*. Uno studio pilota, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13(22), 2021, pp. 104-121; M. Benetton, S. Visentin, *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*, Milano, Guerini, 2021.

<sup>4</sup> Cfr. L.J. Lieberman, A.R. James, N. Ludwa, *The impact of inclusion in general physical education for all students*, in "Journal of Physical Education, Recreation & Dance", 75(5), 2004, pp. 37-41; J. Qi, A.S. Ha, *Inclusion in Physical Education: A review of literature*, in "International Journal of Disability, Development and Education", 59(3), 2012, pp. 257-281; S. Heck, O. Solenes, A. Magnanini, N. Campbell, *History of inclusive physical education in Western and Northern Europe*, in S. Heck, M. E. Block (Eds.), *Inclusive physical Education Around the world. Origins, cultures, practices*, New York, Routledge, 2020, pp. 46-68.

<sup>5</sup> Cfr. R. Bailey, *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes* in "Journal of School Health", 76(8), 2006, pp. 397-401.

<sup>6</sup> Cfr. R. Rosa, T. De Vita, *La valenza educativa della Corporeità e delle Attività Motorie nell'apprendimento delle Life Skills Education nella Scuola*, in "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva", 2(1), 2018, pp. 56-72.

Nel Corso di sostegno, consapevoli di tale importanza, ogni futuro insegnante, indipendentemente dalla propria formazione di base, viene condotto a scoprire le potenzialità insite nelle attività motorie e sportive, a comprenderne la valenza educativa e inclusiva per metterle in gioco nel processo di apprendimento dello studente con disabilità, insieme agli altri. In questa maniera, l'insegnante di sostegno diviene l'anello di congiunzione tra le attività, la classe e i colleghi, supportando ogni azione formativa dell'intera classe.

Il presente lavoro, sullo sfondo delineato, intende esplorare l'efficacia del laboratorio di metodi e didattiche delle attività motorie e sportive indagando il costrutto dell'autoefficacia.

## 2. L'autoefficacia

L'autoefficacia rappresenta la fiducia nelle proprie capacità di raggiungere determinati obiettivi, o, in modo più specifico, il giudizio della persona circa la propria capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni richieste per eseguire determinati tipi di performance<sup>7</sup>. L'autoefficacia gioca un ruolo fondamentale nella regolazione della motivazione e dei comportamenti finalizzati al raggiungimento di obiettivi, in particolare quando implicano azioni protratte nel tempo e/o il superamento di sfide e difficoltà. In breve è possibile affermare che gli individui con alti livelli di autoefficacia tendono ad essere più orientati verso gli obiettivi che si sono prefissati e perseverano nel raggiungerli poiché sentono di avere la capacità di affrontare gli ostacoli e sono convinti che riusciranno a superarli. Viceversa gli individui con scarsi livelli di autoefficacia tendono a desistere più facilmente poiché dubitano di possedere i mezzi necessari per raggiungere gli obiettivi desiderati<sup>8</sup>.

Poiché l'autoefficacia è legata sia al contesto che al compito, tale costrutto è stato oggetto di ricerca e riflessione scientifica in diversi ambiti, inclusi i contesti educativi<sup>9</sup>. In questo quadro diversi studi hanno evidenziato che gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia verso l'inclusione degli alunni con BES hanno tendenzialmente atteggiamenti più favorevoli, adottano più frequentemente strategie didattiche inclusive e tendono ad essere maggiormente cooperativi all'interno del corpo docente<sup>10</sup>. In modo non sorprendente, anche gli studi focalizzati sui

---

<sup>7</sup> Cfr. A. Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1986.

<sup>8</sup> Cfr. A. Bandura, *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York, W. H. Freeman and Company, 1997.

<sup>9</sup> Cfr. F. Pajares, *Current Directions in Self-Efficacy Research*, in M. Maehr, P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, Greenwich, JAI Press, 1997, pp. 1-49; R.M. Klassen, V.M Tze, *Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis*, in "Educational Research Review", 12, 2014, pp. 59-76; J.A. Ross, *Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement*, in "Canadian Journal of Education", 17, 1992, pp. 51-65; E.M. Skaalvik, S. Skaalvik, *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*, in "Journal of Educational Psychology", 99(3), 2007, pp. 611-625; M. Tschannen-Moran, H.A. Woolfolk, *Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct*, in "Teaching and Teacher Education", 17, 2007, pp. 783-805.

<sup>10</sup> Cfr. D.A. Hernandez, S. Hueck, C. Charley, *General education and special education teachers' attitudes towards inclusion*, in "Journal of the American Academy of Special Education Professionals", 2016, pp. 79-93.

docenti di educazione fisica confermano il legame tra autoefficacia percepita sia con gli atteggiamenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità, sia con gli sforzi e la persistenza nel mettere in atto comportamenti e strategie finalizzate alla creazione di ambienti inclusivi di apprendimento durante le attività fisiche curricolari<sup>11</sup>.

Alcune ricerche hanno inoltre identificato le caratteristiche sociodemografiche associate ai livelli di autoefficacia degli insegnanti di educazione fisica<sup>12</sup>. Esiste a tal proposito sostanziale accordo nel sostenere che le precedenti esperienze personali e professionali con le persone con disabilità e il livello e la specificità della formazione effettuata rappresentano le variabili maggiormente capaci di predire i livelli di autoefficacia. L'importanza della formazione sarebbe inoltre confermata anche da diversi studi longitudinali in cui i livelli di autoefficacia sono stati misurati prima e dopo la partecipazione a corsi afferenti all'ambito della Pedagogia speciale e delle Adapted Physical Activity<sup>13</sup>. I risultati di questi studi suggeriscono che la formazione risulta efficace a patto che fornisca sorgenti multiple per lo sviluppo dell'autoefficacia. In particolare, in accordo con la teoria di Bandura<sup>14</sup>, viene riconosciuta l'importanza delle *Esperienze di padronanza*, in cui viene offerta la possibilità di sperimentarsi direttamente nella modifica dei materiali e delle attività didattiche; delle *Esperienze vicarie*, che consistono nel guardare gli altri modificare materiali e attività per includere gli studenti con diverse tipologie di disabilità; e delle *Persuasioni* che consistono nel ricevere feedback dal docente sulle attività svolte.

<sup>11</sup> Cfr. S. Elliott, *The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education*, in "International Journal of Special Education", 23(3), 2006, pp. 48-55; Y. Hutzler, E. Shama, *Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities*, in "International journal of social science studies", 5, 2017, pp. 28-42; Y. Hutzler, S. Meier, S. Reuker, M. Zitomer, *Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature*, in "Physical Education & Sport Pedagogy", 24(3), 2019, pp. 249-266; I. Obrusnikova, *Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities*, in "Perceptual and Motor Skills", 106(2), 2008, pp. 637-644.

<sup>12</sup> Cfr. M.M. Alhumaid, S. Khoo, T. Bastos, *The Effect of an Adapted Physical Activity Intervention Program on Pre-Service Physical Education Teachers' Self-Efficacy towards Inclusion in Saudi Arabia*, in "Sustainability", 13(6), 2021, pp. 1-13; B. Antala, M. Průžek, M. Popluhárová, *Self-Efficacy and Attitudes of Physical Education Teachers towards Inclusion of Pupils with Disabilities*, in "Sustainability", 14(20), 2022, pp. 1-14. L. Jovanović, M. Kudláček, M.E. Block, I. Djordjević, *Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia*, in "European Journal of Adapted Physical Activity", 7(2), 2014, pp. 32-46; Y. Hutzler, E. Shama, *Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities*, cit.; D. Selickaite, T. Selickas, *Physical education teachers' self-efficacy toward inclusion of children with autism spectrum disorders: a lithuanian perspective*, in "Journal of Sport and Kinetic Movement", 33(1), 2019, pp. 5-16.

<sup>13</sup> Cfr. M.M. Alhumaid, S. Khoo, T. Bastos, T. *The Effect of an Adapted Physical Activity Intervention Program on Pre-Service Physical Education Teachers' Self-Efficacy towards Inclusion in Saudi Arabia*, cit.; L. Jiménez-Monteagudo, R. Reina, A. Roldan, *Effectiveness of an undergraduate course on the self-efficacy of Spanish sports sciences university students for the inclusion of individuals with disabilities*, in "European Journal of Special Needs Education", 2022; R. Reina, S. Healy, A. Roldán, I. Hemmelmayr, A. Kļaviņa, *Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion*, in "Physical Education and Sport Pedagogy", 24, 2019, pp. 319-331.

<sup>14</sup> Cfr. A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, cit.; A. Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, cit.

Nonostante i possibili svantaggi della formazione a distanza<sup>15</sup>, risultati analoghi sono emersi anche in studi che hanno testato l'efficacia dei corsi online<sup>16</sup>.

La totalità degli studi sopra citati si è tuttavia focalizzata sugli insegnanti curricolari mentre nessuna ricerca ha ancora preso in considerazione gli insegnanti di sostegno.

### 3. Obiettivi

Sulla base delle suddette premesse, il presente lavoro intende colmare una lacuna della letteratura scientifica verificando se un laboratorio di metodi e didattiche delle attività motorie online migliora l'autoefficacia verso l'inclusione degli alunni con disabilità durante le ore di educazione fisica degli specializzandi per le attività di sostegno.

### 4. Strumenti

Per valutare l'autoefficacia è stata utilizzato il *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors to Children with Disabilities (SE-PETE-D)*<sup>17</sup>. Il SE-PETE-D è un questionario self-report composto da 33 items suddivisi in 3 scale: la prima scala, composta da 11 items, è dedicata alla disabilità intellettiva (ID); la seconda scala, composta da 12 items, è dedicata alla disabilità fisica (PD); e la terza scala, composta da 10 items, è dedicata alla disabilità visiva (VI). Ognuna di queste scale è preceduta da una vignetta che descrive le tipiche difficoltà incontrate da un alunno avente ciascuna disabilità nel corso di una lezione di educazione fisica. Dopo aver letto la vignetta, l'insegnante deve indicare quanto si sente capace di svolgere una serie di attività ritenute fondamentali per promuovere la partecipazione e l'apprendimento dell'alunno utilizzando una scala likert a 5 punti (da 1=per nulla capace a 5= completamente capace).

Le attività individuate sono raggruppate nelle seguenti dimensioni: capacità di istruire i pari affinché aiutino l'alunno con disabilità (PI), capacità di adattare i compiti e i materiali (SA), capacità di garantire la sicurezza (S), e capacità di fare in modo che l'alunno rimanga concentrato sul compito e le attività in corso (ST). La scala ID comprende le dimensioni PI, SA e ST, mentre le scale PD e VI comprendono le dimensioni PI, SA e S. Lo strumento originale è stato

---

<sup>15</sup> Cfr. S. Healy, M.E. Block, J. Judge, *Certified adapted physical educators' perceptions of advantages and disadvantages of online teacher development*, in "Palestra", 28(4), 2014, pp. 14-16.

<sup>16</sup> Cfr. M.E. Block, E.H. Kwon, S. Healy, *Preparing future physical educators for inclusion: changing the physical education teacher training program*, in "Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.", 17(1), 2016, pp. 9-12; A. Roldan, R. Reina, *Are Self-Efficacy Gains of University Students in Adapted Activity Influenced by Online Teaching Derived From the COVID-19 Pandemic?*, in "Frontiers in Psychology", 12, 2021, pp. 1-11. E.H. Kwon, M.E. Block, *Implementing the adapted physical education E-learning program into physical education teacher education program*, in "Res. Dev. Disabil.", 69, 2017, pp. 18-29.

<sup>17</sup> Cfr. M.E. Block, Y. Hutzler, S. Barak, A. Klavina, *Creation and validation of the situational specific self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion*, in "Adapted Physical Activity Quarterly", 29, 2013, pp. 184-205.

tradotto secondo il metodo della traduzione inversa suggerito da Brislin<sup>18</sup> e successivamente è stato adattato al profilo dell'insegnante di sostegno<sup>19</sup>. Oltre agli items del SE-PETE-D, il questionario utilizzato in questo studio comprende anche items sulle principali variabili socio-demografiche (età, sesso, formazione ed esperienza pregressa). La versione integrale dello strumento è stata somministrata al campione prima e dopo il laboratorio di metodi e didattiche delle attività motorie-sportive.

## 5. Campione

Il campione è stato selezionato per convenienza<sup>20</sup> ed è composto da 124 studenti frequentanti il VI ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola secondaria di primo e secondo grado dell'Università degli studi di Roma "Foro Italico".

Gli studenti hanno un'età compresa tra 23 e 64 anni ( $M=37,5$ ;  $SD=8,2$ ) e sono 33 maschi (26,6%) e 91 femmine (73,4%). 77 studenti (62,1%) sono iscritti al corso per la scuola secondaria di primo grado, mentre 47 (37,9%) sono iscritti al corso per la scuola secondaria di secondo grado. 112 studenti (90,3%) hanno conseguito una laurea magistrale, 6 studenti (4,8%) hanno conseguito un dottorato di ricerca e 6 (4,8%) hanno un diploma.

Le aree disciplinari delle lauree di provenienza sono molteplici. Il settore disciplinare più rappresentato è quello delle scienze motorie che totalizza complessivamente 25 unità, pari al 20,2% del campione. A seguire troviamo lingue ( $N=13$ ; 10,5%) e lettere ( $N=10$ ; 8%), mentre le lauree afferenti alle scienze dell'educazione totalizzano solamente 4 unità (3,2%). I restanti percorsi di laurea totalizzano complessivamente 72 unità (58,1%) e comprendono economia, biologia, architettura e beni culturali, ingegneria, psicologia, scienze politiche e giurisprudenza.

Relativamente all'esperienza professionale pregressa, 64 (51,6%) hanno lavorato come insegnanti di sostegno e 43 (34,7%) dichiarano di aver lavorato come insegnanti di sostegno durante le ore di educazione fisica.

## 6. Contenuti del laboratorio

Il laboratorio di metodi e didattiche delle attività motorie è stato strutturato in modo tale da attivare esperienze multiple per lo sviluppo dell'autoefficacia. In particolare, l'esperienza di padronanza è stata promossa mediante la progettazione di attività motorie e sportive modificate direttamente dai corsisti; l'esperienza vicaria attraverso l'osservazione di attività motorie

<sup>18</sup> Cfr. A. Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, cit.

<sup>19</sup> La versione adattata del SE-PETE-D utilizzata in questo studio è visionabile all'indirizzo <https://sites.google.com/view/se-pete-d/home-page>, consultato in data 03/01/2023.

<sup>20</sup> Cfr. G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015.

e sportive modificate per l'inclusione già esistenti, presentate con video e illustrazioni, o progettate e realizzate dagli altri corsisti; l'esperienza persuasiva mediante continui feedback valutativi che il docente ha fornito ai corsisti durante tutte le fasi al fine di intervenire e rendere più efficace l'intervento motorio proposto.

Il laboratorio si è svolto per un totale di 20 ore distribuite in 5 settimane. Di seguito la strutturazione nel dettaglio:

– 2 ore: introduzione teorica ai concetti fondamentali dell'Educazione Fisica Inclusiva<sup>21</sup> e ai metodi per modificare le attività motorie e sportive proposte basandosi sul modello S.T.E.P. dell'Inclusion Spectrum<sup>22</sup>.

– 6 ore: attività laboratoriale per modificare i test motori (es. Sit-Up, Push-Up) finalizzati a valutare le capacità motorie degli alunni con diverse tipologie di disabilità al fine di progettare interventi didattici inclusivi. Nella prima parte sono state fornite ai corsisti dimostrazioni pratiche su metodi di personalizzazione (es. scomposizione del compito in compiti più semplici), esecuzione tecnica del gesto, supporti iconici, istruzioni verbali per favorire una maggiore comprensione e mantenimento di concentrazione sul compito, guida e assistenza per la sicurezza, coinvolgimento attivo dei pari anche per favorire la motivazione e l'incoraggiamento; nella seconda i corsisti hanno progettato e realizzato, presentandoli agli altri corsisti, test motori modificati su casi scolastici in cui sono presenti studenti con disabilità fisica, sensoriale e intellettiva.

– 2 ore: attività laboratoriale su metodi e strategie didattiche da applicare in educazione fisica in presenza di diverse tipologie di disabilità. I corsisti hanno riportato i casi reali presenti nelle classi in cui lavorano e hanno individuato, in ambito cooperativo e con feedback del docente, i metodi e le strategie didattiche ritenute più efficaci per l'inclusione (es. cooperative learning e peer tutoring).

– 10 ore: attività laboratoriale per modificare attività motorie e sportive individuali e di squadra. Nella prima parte sono state proposte attività motorie e sportive modificate già esistenti (es. corsa con guida per alunni con disabilità visiva, giochi sportivi di squadra con modifica spazi, materiali e regole con assegnazione ruoli e compiti differenziati sulla base delle capacità motorie possedute). Nella seconda parte, i corsisti, organizzati in gruppi cooperativi, hanno progettato giochi sportivi di squadra per favorire l'inclusione degli alunni con diverse tipologie di disabilità (motorie, sensoriali, intellettive). Diversi corsisti, nell'ambito della loro esperienza di tirocinio diretto a scuola, hanno sperimentato nelle proprie classi le proposte progettate riportando nel gruppo cooperativo valutazioni ed eventuali ulteriori modifiche progettuali. Infine, ciascun gruppo ha proposto agli altri gruppi i giochi sportivi modificati confrontandosi in un ambito di autovalutazione formativa collettiva.

---

<sup>21</sup> Cfr. M. Block, M. Grenier, Y. Hutzler, *Strategies to maximize social participation and inclusive of students with disabilities in physical education*, in A.J.S. Morin, C. Maïano, D. Tracey, R.G. Craven (Eds.), *Inclusive physical activities: International perspectives*, Charlotte, Information Age Publishing, 2017, pp. 109–132; J.P. Winnick, D.L. Porretta, *Adapted physical education and sport*, Champaign, Human Kinetics, 2016.

<sup>22</sup> Cfr. K. Black, P. Stevenson, *The Inclusion Spectrum*. Disponibile in <http://www.sportdevelopment.org.uk/index.php/browse-all-documents/748-the-inclusion-spectrum>, consultato in data 28/01/2023.

## 7. Metodi impiegati per l'analisi dei dati

Prima dell'analisi dei dati, tutti gli items sono stati testati per la normalità e nessuno di essi ha presentato valori di asimmetria superiori ad 1. Per testare la validità dello strumento sulla base del modello teorico proposto dagli autori del questionario originale<sup>23</sup> è stata effettuata un'analisi fattoriale confermativa (CFA). L'adattamento del modello è stato valutato esaminando diversi indici, quali il chi quadrato ( $\chi^2$ ), il comparative fit index (CFI), il Tucker–Lewis Index (TLI), il root mean square error of approximation (RMSEA), e il standardized root mean square residual (SRMR). I seguenti valori limite sono stati considerati per un adattamento accettabile del modello: CFI e TLI  $\geq 0,90$ , RMSEA  $< 0,08$  e SRMR  $< 0,10$ <sup>24</sup>. Successivamente, è stata verificata la consistenza interna di ciascuna scala e dimensione del questionario utilizzando l'alfa ( $\alpha$ ) di Cronbach. Per individuare eventuali differenze nei livelli di autoefficacia rispetto alle principali variabili sociodemografiche è stato utilizzato il test *t* per campioni indipendenti sui dati del pre-test (T0) mentre per verificare l'ipotesi che il laboratorio migliora l'autoefficacia sono state confrontate le medie delle scale e delle dimensioni della versione adattata del SE-PETE-D al T0 e al T1 utilizzando il test *t* per campioni appaiati. Per quantificare la dimensione degli effetti, è stato utilizzato l'indice D di Cohen per le misure ripetute (Cohen's D for Repeated Measures). D'accordo con Cohen (1988), i valori di D compresi tra 0 e 0,1 sono stati considerati insignificanti, i valori tra 0,2 e 0,4 piccoli, i valori tra 0,5 e 0,7 intermedi e i valori maggiori di 0,8 grandi.

La CFA è stata eseguita utilizzando il software M-Plus-7, l'indice D di Cohen è stato calcolato con l'ausilio del sito internet Psychometrica<sup>25</sup>, mentre le restanti analisi sono state effettuate utilizzando SPSS-22.

## 8. Analisi fattoriale confermativa

I risultati della CFA suggeriscono che la struttura a 3 dimensioni ha fornito un adattamento adeguato ai dati per ciascuna scala del SE-PETE-D: ID ( $\chi^2 = 75.968$ ,  $p < 0.001$ ,  $df = 39$ , CFI = 0.97; TLI = 0.96, RMSEA = 0.087, 90% CI [0.058, 0.117], SRMR = 0.037; correlando l'item 11 con l'item 8 e l'item 4), PD ( $\chi^2 = 97.492$ ,  $p < 0.001$ ;  $df = 51$ , CFI = 0.97; TLI = 0.96, RMSEA = 0.086, 90% CI [0.060, 0.111], SRMR = 0.030), e VI ( $\chi^2 = 69.661$ ,  $p < 0.001$ ;  $df = 32$ , CFI = 0.97; TLI = 0.96, RMSEA = 0.097, 90% CI [0.066, 0.129], SRMR = 0.029). Inoltre, la consistenza interna è risultata ottimale per tutte le scale e le dimensioni del questionario con valori

<sup>23</sup> Cfr. M.E. Block, Y. Hutzler, S. Barak, A. Klavina, A., *Creation and validation of the situational specific self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion*, cit.

<sup>24</sup> Cfr. L.T. Hu, P.M. Bentler, *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, in "Structural equation modeling: a multidisciplinary journal", 6(1), 1999, pp. 1-55.

<sup>25</sup> Psychometrica. in [https://www.psychometrica.de/effect\\_size.html#cohen](https://www.psychometrica.de/effect_size.html#cohen), consultato in data 03/01/2023.

di  $\alpha$  compresi tra 0,89 e 0,96<sup>26</sup>.

## 9. Verifica delle ipotesi

Come è possibile notare in tabella 1, emergono differenze statisticamente significative per il genere e la formazione ma non per l'età e grado<sup>27</sup>. In particolare, per tutte e tre le tipologie di disabilità i maschi mostrano un livello di autoefficacia significativamente maggiore rispetto alle femmine (ID:  $M=3,91$  vs  $F=2,92$ ;  $t=3,08$ ;  $p<0,01$ . PD:  $M=3,11$  vs  $F=2,71$ ;  $t=3,08$ ;  $p<0,01$ . VI:  $M=3,05$  vs  $F=2,74$ ;  $t=2,21$ ;  $p<0,05$ ) e coerentemente con quanto emerso in altri studi<sup>28</sup>, coloro che provengono dalle scienze motorie si percepiscono maggiormente efficaci rispetto a coloro che provengono da altri ambiti di studio (ID:  $Si=3,66$  vs  $No=2,90$ ;  $t=5,09$ ;  $p<0,01$ . PD:  $Si=3,33$  vs  $No=2,68$ ;  $t=3,75$ ;  $p<0,01$ . VI:  $Si=3,27$  vs  $No=2,71$ ;  $t=3,95$ ;  $p<0,01$ ).

Prima del laboratorio gli studenti si sentono tendenzialmente più efficaci nel promuovere l'inclusione degli alunni con disabilità intellettiva rispetto sia agli alunni con disabilità fisica (ID=3,05 vs PD: TOT=2,81;  $t=6,45$ ;  $p<0,01$ ) che visiva (ID=3,05 vs VI=2,82;  $t=4,21$ ;  $p<0,01$ ). A livello speculativo, ciò potrebbe dipendere sia dalla convinzione, più o meno fondata, che gli alunni con disabilità fisiche e visive possano avere più difficoltà nella partecipazione alle attività motorie, sia da una generale maggiore esperienza con gli alunni con disabilità intellettiva. Ricordiamo a tal proposito che quella intellettiva rappresenta la tipologia di disabilità in assoluto più diffusa nelle scuole (MI, 2022) e, nello stesso tempo, che più della metà del campione incluso in questo studio ha una pregressa esperienza professionale come insegnante di sostegno.

Infine, come è possibile notare in tabella 2, i punteggi di autoefficacia al post-test (T1) sia totali che relativi a ciascuna delle dimensioni del questionario, risultano essere maggiori e statisticamente diversi rispetto ai corrispettivi punteggi al pre-test (T0) e la dimensione degli effetti appare media per la scala della disabilità intellettiva e grande per le disabilità fisica e visiva (ID: TOT-T1=3,52 vs TOT-T0=3,05;  $t=8,10$ ;  $p<0,01$ ,  $d=0,75$ . PD: TOT-T1=3,50 vs TOT-T0=2,81;  $t=10,75$ ;  $p<0,01$ ,  $d=0,99$ . VI: TOT-T1=3,49 vs TOT-T0=2,82;  $t=10,43$ ;  $p<0,01$ ,  $d=0,95$ ).

Premesse le limitazioni dello studio a cui si accennerà nel prossimo paragrafo, possiamo

<sup>26</sup> La tabella con le saturazioni fattoriali standardizzate e la consistenza interna delle scale e delle dimensioni della versione adattata del SE-PETE-D è visionabile all'indirizzo <https://sites.google.com/view/se-pete-d/home-page>, consultato in data 03/01/2023.

<sup>27</sup> La variabile quantitativa "età" è stata trasformata in una variabile nominale dicotomica utilizzando la mediana (36,5) per dividere il campione in due parti uguali.

<sup>28</sup> Cfr. B. Antala, M. Průžek, M. Popluhárová, *Self-Efficacy and Attitudes of Physical Education Teachers towards Inclusion of Pupils with Disabilities*, cit.; Y. Hutzler, E. Shama, *Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities*, cit.; D. Selickaite T. Selickas, *Physical education teachers' self-efficacy toward inclusion of children with autism spectrum disorders: a lithuanian perspective*, cit.

pertanto concludere che il laboratorio ha incrementato in modo significativo i livelli di autoefficacia dei futuri insegnanti di sostegno verso l'inclusione degli alunni con disabilità intellettiva, fisica e visiva durante le ore di educazione fisica.

	Età			Sesso			Grado			Formazione <sup>1</sup>		
	< 36,5	> 36,5	t	M	F	t	1°	2°	t	Si	No	t
ID	3,07	3,03	0,32	3,91	2,92	3,08**	3,12	2,93	1,60	3,66	2,90	5,09**
PD	2,82	2,80	0,16	3,11	2,71	3,08**	2,86	2,75	0,38	3,33	2,68	3,75**
VI	2,85	2,79	0,43	3,05	2,74	2,21*	2,88	2,73	0,23	3,27	2,71	3,95**
N	62	62		33	91		77	47		25	99	

ID= disabilità intellettiva; PD= Disabilità fisica; VI = Disabilità visiva. \*p<0,05; \*\*p<0,01; <sup>1</sup> SI = laureato in scienze motorie; No = Non laureato in Scienze motorie. I valori di t sono stati scelti tenendo conto dei risultati del test di Levene per l'eguaglianza delle varianze. Le analisi sono state effettuate sui dati del pre-test (T0).

*Tabella 1 – Differenze di autoefficacia per le principali variabili sociodemografiche*

	ID				PD				VI			
	PI	SA	ST	TOT	PI	SA	S	TOT	PI	SA	S	TOT
T1	3,61	3,49	3,47	3,52	3,55	3,47	3,48	3,50	3,58	3,47	3,41	3,49
T0	3,26	2,88	3,10	3,05	3,05	2,66	2,84	2,81	3,03	2,67	2,80	2,82
t	5,26*	9,76*	5,93*	8,10*	6,99*	11,99*	9,52*	10,75*	7,69*	11,43*	8,47*	10,43*
d	0,46	1,17	0,55	0,75	0,61	1,11	0,80	0,99	0,69	1,06	0,75	0,95

ID= disabilità intellettiva; PD= Disabilità fisica; VI = Disabilità visiva. PI = Istruzione dei pari; SA = Adattamenti di materiali e attività; ST = Stare sul compito; S = garantire la sicurezza. T1 = post-test; T0= pre-test; Tutti i valori di t sono stati calcolati sul campione di 124 studenti. \*significativo per p<0,01.

*Tabella 2 – Differenze di autoefficacia tra pre-test e post-test*

## 10. Conclusioni

La formazione universitaria rappresenta il primo fondamentale passo verso la costruzione della professionalità dell'insegnante di sostegno. L'avvento della pandemia ha costretto ad una rapida riorganizzazione della formazione e all'uso massiccio della didattica a distanza in assenza di dati che potessero supportare empiricamente l'efficacia dei corsi erogati secondo queste nuove modalità.

Nel tentativo di colmare una lacuna della letteratura scientifica, in questo studio abbiamo tentato di verificare se un laboratorio di metodi e didattiche delle attività motorie erogato online incrementi i livelli di autoefficacia dei futuri insegnanti di sostegno nel promuovere l'inclusione degli alunni con disabilità durante le ore di educazione fisica.

La ricerca effettuata presenta almeno due importanti limitazioni di carattere metodologico che è opportuno considerare. In primo luogo, il campione è stato selezionato per convenienza

e pertanto i risultati non possono essere in alcun modo generalizzati<sup>29</sup>. In secondo luogo, in questo studio è stato utilizzato un disegno quasi-sperimentale privo del gruppo di controllo che è invece fondamentale per isolare l'effetto della variabile indipendente rispetto ad altri possibili effetti dovuti al caso<sup>30</sup>.

Premesse tali limitazioni, le analisi condotte evidenziano che il questionario somministrato possiede buone proprietà psicometriche, e confermano, coerentemente con i dati emersi da altri studi<sup>31</sup>, che i partecipanti mostrano al termine del laboratorio livelli effettivamente maggiori e significativamente diversi di autoefficacia.

Si tratta di un primo pionieristico tentativo di supportare empiricamente un modello didattico nato dalle esigenze legate all'avvento della pandemia che potrebbe tuttavia rivelarsi utile anche con il ritorno ad una didattica in presenza. Infatti, tale modalità presenta numerose limitazioni ma anche diversi vantaggi, ad esempio la maggiore flessibilità e l'incremento delle opportunità di apprendimento, che potrebbero essere valorizzati all'interno di corsi di formazione blended al fine di ottimizzarne i risultati<sup>32</sup>.

## 11. Bibliografia di riferimento

Alhumaid M.M., Khoo S., Bastos T., *Self-Efficacy of Pre-Service Physical Education Teachers Toward Inclusion in Saudi Arabia*, in "Sustainability", 12, 2020, pp. 1-14.

M.M. Alhumaid, Khoo, T. Bastos, *The Effect of an Adapted Physical Activity Intervention Program on Pre-Service Physical Education Teachers' Self-Efficacy towards Inclusion in Saudi Arabia*, "Sustainability", 13(6), 2021, pp. 1-13.

Antala B., Průžek M., Popluhárová M., *Self-Efficacy and Attitudes of Physical Education Teachers towards Inclusion of Pupils with Disabilities*, in "Sustainability", 14(20), 2022, pp. 1-14.

Bailey R., *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcome*, in "Journal of School Health", 76(8), 2006, pp. 397-401.

Bandura A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, in "Psychological Review", 84(2), 1977, pp. 191-215.

Bandura A., *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1986.

<sup>29</sup> Cfr. G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*. cit.

<sup>30</sup> Cfr. J.R. Thomas, J.K. Nelson, S.J. Silverman, *Metodologia della ricerca per le scienze motorie e sportive*, Perugia, Calzetti-Mariucci, 2012.

<sup>31</sup> Cfr. M.E. Block, E.H. Kwon, S. Healy, *Preparing future physical educators for inclusion: changing the physical education teacher training program*, cit.; A. Roldan, R. Reina, *Are Self-Efficacy Gains of University Students in Adapted Physical Activity Influenced by Online Teaching Derived From the COVID-19 Pandemic?* cit.; E.H. Kwon, M.E. Block, *Implementing the adapted physical education E-learning program into physical education teacher education program*, cit.

<sup>32</sup> Cfr. S. Healy, M.E. Block, J. Judge, *Certified adapted physical educators' perceptions of advantages and disadvantages of online teacher development*, cit.

Bandura A., *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, W. H. Freeman and Company, 1977.

Benetton M., Visentin S., *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*, Milano, Guerini, 2021.

Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015.

Black K., Stevenson P., *The Inclusion Spectrum*, in <http://www.sportdevelopment.org.uk/index.php/browse-all-documents/748-the-inclusion-spectrum>, consultato in data 28/01/2023.

Block M.E., Grenier M., Hutzler, Y. *Strategies to maximize social participation and inclusive of students with disabilities in physical education*, in A.J.S. Morin, C. Maiano, D. Tracey, R.G. Craven (Eds.), *Inclusive physical activities: International perspectives* Charlotte, Information Age Publishing, 2017, pp. 109-132.

Block M.E., Hutzler Y., Barak S., Klavina A. *Creation and validation of the situational specific self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion*, in "Adapted Physical Activity Quarterly", 29, 2013, pp. 184-205.

Block M.E., Kwon E.H., Healy S., *Preparing future physical educators for inclusion: changing the physical education teacher training program*, in "Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.", 17(1), 2016, pp. 9-12.

Brislin R.W., *The wording and translation of research instruments*, in W.J. Lonner, J.W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research*, New York, Sage Publications, 1986, pp. 137-164.

Cohen J., *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Hillsdale, Erlbaum, 1988.

Elliott S., *The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education*, in "International Journal of Special Education", 23(3), 2008, pp. 48-55.

Healy S., Block M.E., Judge J., *Certified adapted physical educators' perceptions of advantages and disadvantages of online teacher development*, in "Palestra", 28(4), 2014, pp. 14-16.

Heck S., Solenes O., Magnanini A., Campbell N., *History of inclusive physical education in Western and Northern Europe*. In S. Heck, M.E. Block (Eds.), *Inclusive physical Education Around the world. Origins, cultures, practices*, New York, Routledge, 2020, pp. 46-68.

Hernandez D.A., Hueck S., Charley C. *General education and special education teachers' attitudes towards inclusion*, in "Journal of the American Academy of Special Education Professionals", 2016, pp. 79-93.

Hofman R.H., Kilimo J.S., *Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools*, in "Journal of Education and Training", 1(2), 2014, pp. 177-198.

Hu L.T., Bentler P.M., *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, in "Structural equation modeling: a multidisciplinary journal", 6(1), 1999, pp. 1-55.

Humphrey N., Symes W., *Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in*

secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge, in "International Journal of Inclusive Education", 17(1), 2013, pp.32-46.

Hutzler Y., Shama E., *Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities*, in "International journal of social science studies", 5, 2017, pp. 28-42.

Hutzler Y., Meier S., Reuker S., Zitomer M., *Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature*, in "Physical Education & Sport Pedagogy", 24(3), 2019, pp. 249-266.

Jiménez-Monteaugudo L., Reina R., Roldan A., *Effectiveness of an undergraduate course on the self-efficacy of Spanish sports sciences university students for the inclusion of individuals with disabilities*, in "European Journal of Special Needs Education", 2022.

Jovanović L., Kudláček M., Block M.E., Djordjević I., *Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia*, in "European Journal of Adapted Physical Activity", 7(2), 2014, pp. 32-46.

Kiel E., Braun A., Muckenthaler M., Heimlich U., Weiss S., *Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion?* in "European Journal of Special Needs Education", 35(3), 2020, pp. 333-349.

Klassen R.M., Tze V.M., *Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis*, in "Educational Research Review", 12, 2014, pp. 59-76.

Kwon E.H., Block M.E., *Implementing the adapted physical education E-learning program into physical education teacher education program*, in "Res Dev Disabil", 69, 2017, pp. 18-29.

Lieberman L.J., James A.R., Ludwa N., *The impact of inclusion in general physical education for all students. Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 2004, pp. 37-41.

Limone P., *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma, Carocci, 2021.

Magnanini A., *Educazione fisica inclusiva a scuola. Uno studio pilota*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13(22), 2021, pp. 104-121.

Mascheroni G., Saeed M., Valenza M., Cino D., Dreesen T., Zaffaroni L.G., Kardefelt-Winther D., *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*, Firenze, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, 2021.

Ministero dell'Istruzione, *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021*, 2021.

Obrusnikova I., *Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities*, in "Perceptual and Motor Skills", 106(2), 2008, pp. 637-644.

Pajares F., *Current Directions in Self-Efficacy Research*, in M. Maehr, P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, Greenwich, JAI Press, 1997, pp. 1-49.

Psychometrica. in: [https://www.psychometrica.de/effect\\_size.html#cohen](https://www.psychometrica.de/effect_size.html#cohen), consultato in data 03/01/2023.

Qi J., Ha A.S., *Inclusion in Physical Education: A review of literature*, in "International Journal of Disability, Development and Education", 59(3), 2012, pp. 257-281.

Reina R., Healy S., Roldán A., Hemmelmayr I., Kļaviņa A., *Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion*, in "Physical Education and Sport Pedagogy", 24, 2019, pp. 319-331.

Roldan A., Reina R., *Are Self-Efficacy Gains of University Students in Adapted Physical Activity Influenced by Online Teaching Derived From the COVID-19 Pandemic?*, in "Frontiers in Psychology", 12, 2021, pp. 1-11.

Rosa R., De Vita T., *La valenza educativa della Corporeità e delle Attività Motorie nell'apprendimento delle Life Skills Education nella Scuola*, in "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva", 2(1), 2018, pp. 56-72.

Ross J.A., *Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement*, in "Canadian Journal of Education", 17, 1992, pp. 51-65.

Selickaite D., Selickas T., *Physical education teachers' self-efficacy toward inclusion of children with autism spectrum disorders: a lithuanian perspective*, in "Journal of Sport and Kinetic Movement", 33(1), 2019, pp. 5-16.

Skaalvik E.M., Skaalvik S., *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*, in "Journal of Educational Psychology", 99(3), 2007, pp. 611-625.

Thomas, J.R., Nelson, J.K., Silverman, S.J., *Metodologia della ricerca per le scienze motorie e sportive*, Perugia, Calzetti-Mariucci, 2012.

Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., *Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct*, in "Teaching and Teacher Education", 17, 2001, pp. 783-805.

Vaz S., Wilson N., Falkmer M., Sim A., Scott M., Cordier R., Falkmer T., *Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities*, in "PLoS ONE", 10(8), 2005.

Weiss S., Lerche T., Muckenthaler M.H., Kiel E., *Making Inclusive Instruction Succeed: What Matters (Most) from Teachers' Perspectives? The Role of Teachers' Personal Characteristics, Joint Professional Work, and School-Related Parameters*, in "Educational Research and Evaluation", 25 (3-4), 2019, pp. 145-162.

Winnick J.P., Porretta D. L., *Adapted physical education and sport*, Champaign, Human Kinetics, 2016.

**Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2023**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 17 e 26 aprile 2023**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 8 maggio 2023**