

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia



a cura di

Alessandra La Marca

Giovanni Moretti

Ira Vannini



La Società Italiana di Ricerca Didattica con la collana *Quaderni del Dottorato SIRD* intende ribadire il proprio impegno nella formazione dottorale in Italia per contribuire allo sviluppo della ricerca e della riflessione scientifica sulle metodologie e le tecniche della ricerca educativa e didattica, principalmente di natura empirica e sperimentale.

Il progetto culturale della collana si propone di favorire il raccordo tra le scuole dottorali e di valorizzare sul piano scientifico i partecipanti, dottorandi e dottori di ricerca, ai Seminari SIRD.

I *Quaderni* intendono contribuire a fare "massa critica" e promuovere il confronto scientifico tra i dottorati di ambito educativo con riferimento particolare ai settori scientifici PED/03 (Didattica) e PED/04 (Pedagogia sperimentale).



Società Italiana di Ricerca Didattica

Quaderni del Dottorato Sird

collana diretta da Pietro Lucisano

Comitato scientifico | Editorial Board

Jean-Marie De Ketele • *Université Catholique de Louvain*
Filippo Gomez Paloma • *Università degli Studi di Macerata*
Valentina Grion • *Università degli Studi di Padova*
Alessandra La Marca • *Università degli Studi di Palermo*
Marco Lazzari • *Università degli Studi di Bergamo*
Pietro Lucisano • *Università di Roma Sapienza*
Massimo Margottini • *Università di Roma Tre*
Maria Jose Martinez Segura • *University of Murcia*
Antonio Marzano • *Università degli Studi di Salerno*
Giovanni Moretti • *Università di Roma Tre*
Roberto Trincherò • *Università degli Studi di Torino*
Vitaly Valdimirovic Rubtzov • *City University of Moscow*
Ira Vannini • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Renata Viganò • *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Comitato editoriale | Editorial management

Bianca Briceag • *Università degli Studi Roma Tre*
Andrea Ciani • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Valeria Di Martino • *Università degli Studi di Palermo*
Elif Gülbay • *Università degli Studi di Palermo*
Sergio Miranda • *Università degli Studi di Salerno*
Arianna Lodovica Morini • *Università degli Studi Roma Tre*
Aurora Ricci • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di

Alessandra La Marca, Giovanni Moretti e Ira Vannini



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-153-3

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

INDICE

- 9 *Presentazione*
di **Alessandra La Marca, Giovanni Moretti e Ira Vannini**

Parte prima

- 13 Progettazione inclusiva di contesti scolastici e di un curriculum inclusivo secondo l'approccio dell'Universal Design for Learning | *Inclusive design of school contexts and an inclusive curriculum according to the Universal Design for Learning approach*
• **Maria Antonietta Augenti** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 26 Il tirocinio universitario per la costruzione dell'identità professionale di futuri educatori e pedagogisti | *University internship for building the professional identity of future educators and pedagogists*
• **Roberta Bertoli** • Università di Parma
- 43 Dare voce: l'orientamento professionale come strumento di attivazione e partecipazione sociale | *Giving voice: career guidance as a tool for social activation and participation*
• **Vanessa Bettin** • Università degli Studi di Padova
- 60 Gli approcci educativo-animativi nelle strutture residenziali per anziani: una risposta non farmacologica | *Socio-Educational approaches in Long-term care for the elderly: a non-pharmacological response*
• **Elisa Bruni** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 75 Il ruolo delle funzioni strumentali per lo sviluppo di culture, politiche e pratiche inclusive a scuola | *The role of funzioni strumentali for the development of inclusive cultures, policies and practices in school*
• **Flavia Capodanno** • Università degli Studi di Salerno

- 92 Educazione Ambientale, Educazione alla Sostenibilità e formazione degli insegnanti: oltre le semplificazioni, verso una didattica di qualità | *Environmental Education, Education for Sustainability, and teacher training: beyond simplifications, towards quality teaching*
• **Elisa Cappuccio** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 109 L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'emersione delle competenze e dei percorsi formativi e l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambiente digitale | *The ePortfolio formativo/professionale to promote skills and training pathways and the matching of job supply and demand in the digital environment*
• **Edoardo Casale** • Università degli Studi di Roma Tre
- 127 Mappe argomentative a supporto di abilità argomentative e di pensiero critico nei contesti dei nuovi media | *Argument maps to support argumentative skills and critical thinking in new media contexts*
• **Francesca Crudele** • Università degli Studi di Padova
- 146 Design di un alfabetiere grafico-musicale per potenziare le abilità di letto-scrittura in studenti con dislessia | *Design of a graphic-musical alphabet board to enhance reading-writing skills of students with dyslexia*
• **Alessio Di Paolo** • Università di Salerno
- 166 Verso un sistema di formazione alla valutazione dei docenti universitari: il Toolkit for Assessment in Higher Education (T4A in HE) | *Towards an assessment training system for university teachers: the Toolkit for Assessment in Higher Education (T4A in HE)*
• **Beatrice Doria** • Università di Padova
- 189 Educazione alla cittadinanza digitale: un'indagine su approcci e atteggiamenti di docenti e studenti | *Digital Citizenship education: a Survey on Approaches and Attitudes of Teachers and Students*
• **Ylenia Falzone** • Università degli Studi di Palermo
- 209 Dispositivi digitali a supporto della riflessività professionale: il caso dell'e-portfolio | *Digital tools to support professional reflexivity: the case of e-portfolio*
• **Ludovica Fanni** • Università di Cagliari

- 225 “Piani educativi pandemici”: spiegare le politiche di accesso, curriculum, e formazione insegnanti dal 1996 al PNRR | *“Educational pandemic plans”: explaining access, curriculum, and initial teacher training policies from 1996 to NRRP*
• **Astrid Favella** • Sapienza Università di Roma
- 248 Governance scolastica e Whole-School Approach nella promozione della competenza di cittadinanza | *School governance and Whole-School Approach in the promotion of citizenship competence*
• **Francesca Fioretti** • Università LUMSA, Universidade Católica Portuguesa
- 270 La dispersione scolastica: una ricerca empirica per la prevenzione | *School dropout: empirical research for prevention*
• **Deborah Gragnaniello** • Università degli Studi di Salerno
- 296 Successo dell’inclusione scolastica: Convalida di un nuovo Questionario sulle Competenze Trasversali per le Scuole Elementari Private Tedesche in Italia | *Successful school inclusion: Validation of a new Soft Skills Questionnaire for Private German Elementary Schools in Italy*
• **Michael Kanak** • Sapienza Università di Roma
- 310 Le formazioni transferali degli insegnanti nella Scuola Primaria | *Elementary School Teachers’ Transference Constellations*
• **Andrea Lorenzoni** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 335 Sostenibilità e Inquiry-Based Laboratory: competenze per la promozione del benessere scolastico | *Sustainability and Inquiry-Based Laboratory: skills for promoting school well-being*
• **Lucia Maniscalco** • Università degli Studi di Palermo
- 358 Accogliere adolescenti autori di reato: l’esperienza delle comunità per minori | *Receiving adolescent offenders: the experience of residential youth care*
• **Arianna Monniello** • Sapienza Università di Roma

- 376 Tra universalità e inclusione. Un percorso di Ricerca-Formazione con i docenti della scuola secondaria di primo grado | *Between universality and inclusion. A Teacher Professional Development Participatory Action-Research path with lower secondary school teachers*
• **Maria Moscato** • Università degli Studi di Palermo
- 399 Educazione all'aperto in contesti scolastici multiculturali: una ricerca esplorativa sulle opinioni di insegnanti, bambini e genitori di scuola primaria | *Outdoor education in multicultural school contexts: An exploratory research on the opinions of primary school teachers, children and parents*
• **Alessandra Natalini** • Sapienza Università di Roma
- 422 Didattica a distanza: criticità e opportunità | *Distance learning: critical issues and opportunities*
• **Alessia Notti** • Università degli Studi di Salerno
- 436 L'innovazione delle pratiche formative nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale | *The innovation of training practices in Vocational Education and Training courses*
• **Chiara Ostuni** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 451 Il ruolo dei Centri Bambini Genitori nel sistema integrato di educazione e istruzione: riflettere sull'accessibilità dei servizi integrativi del Comune di Modena | *The role of Centers for Children and Families in the Integrated System of Education and Instruction: reflecting on the accessibility of integrative services in Modena*
• **Emanuela Pettinari** • Alma Mater Studiorum - Università di Bologna
- 467 Verso l'innovazione dell'insegnamento universitario: Digital Scholarship e pratiche di valutazione e feedback | *Towards university teaching innovation: Digital Scholarship and assessment and feedback practices*
• **Federica Picasso** • Università di Trento
- 490 Madri detenute: esperienze di maternità tra carcere e scuola | *Imprisoned mothers: experiences of motherhood between prison and school*
• **Francesca Pilotto** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 507 La formazione professionale continua per la valorizzazione del capitale umano all'interno di un'azienda | *Continuing professional education and*

training for human capital enhancement within a company

• **Roberta Scarano** • Università degli Studi di Salerno

532 Digital & Intercultural Service Learning per un nuovo umanesimo 4.0

| *Digital & Intercultural Service Learning for a New Humanism 4.0*

• **Anna Tataranni** • Università di Bari

549 Educare alla natura e all'ambiente nella primissima infanzia. Il modello ERP (esperienza-riflessione-produzione) | *Educating about nature and the environment in early childhood. The ERP model (experience-reflection-production)*

• **Mara Valente** • Università degli Studi Roma Tre

577 Verso didattiche innovative. L'uso del tempo scuola prima dell'introduzione del Problem-Based Learning: primi risultati di uno studio esplorativo | *Toward Innovative Teaching Methods. The use of school time before the introduction of Problem-Based Learning: initial findings from an exploratory study*

• **Giulia Vincenti** • La Sapienza Università di Roma

Parte Seconda

603 Valutare le competenze di cittadinanza nell'Istruzione e Formazione Professionale. Lo sviluppo di strumenti per promuovere una valutazione formativa | *Assessing Citizenship Competences in Vocational Education and Training: The Development of Tools to Promote Formative Assessment*

• **Flavio Brescianini** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

626 Promuovere il successo accademico: il ruolo delle strategie cognitivo-motivazionali nella prevenzione dell'abbandono universitario | *Fostering academic success: the role of cognitive-motivational strategies in university drop-out prevention*

• **Conny De Vincenzo** • Università degli Studi Roma Tre

I.20

Tra universalità e inclusione. Un percorso di Ricerca-Formazione con i docenti della scuola secondaria di primo grado Between universality and inclusion. A Teacher Professional Development Participatory Action-Research path with lower secondary school teachers

Maria Moscato

Università degli Studi di Palermo,

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione

maria.moscato01@unipa.it

La cornice teorica della ricerca si muove all'interno di una prospettiva che vede l'educazione inclusiva come saper-agire trasformativo orientato alla valorizzazione delle diversità quali qualità intrinseche di ogni contesto educativo e volta a favorire il pieno sviluppo umano, sia esso sul piano individuale che collettivo. La scuola è chiamata ad assumere un'ottica di universalità e flessibilità per garantire ad ognuno eque possibilità di accesso. La letteratura scientifica suggerisce che il framework *Universal Design for Learning* possa supportare, da un lato, l'implementazione di percorsi didattici capaci di facilitare il successo scolastico di ognuno e, dall'altro, lo sviluppo di processi inclusivi volti a favorire l'equità e la partecipazione di tutti. È pertanto indispensabile sostenere lo sviluppo professionale dei docenti per promuovere l'acquisizione di competenze disciplinari e metodologiche, così come favorire lo sviluppo di un habitus professionale improntato su riflessività ricorsiva, autovalutazione, competenze di ricerca e competenze agentive. In ragione di tali premesse, il contributo illustra l'avvio un percorso di Ricerca-Formazione che coinvolge in maniera attiva e partecipata 21 docenti di secondaria di primo grado ed una dirigente scolastica, in servizio presso un Istituto Comprensivo della provincia agrigentina. L'obiettivo della ricerca, la quale è fortemente focalizzata sulla specificità del contesto in cui si sviluppa, è quello di verificare se la formazione dei docenti all'approccio UDL apporti un effettivo incremento dei processi inclusivi in classe, un cambiamento positivo nell'esercizio di competenze agentive dei docenti, una ricaduta positiva sulla learner agency degli alunni.

Parole chiave: agentività, educazione inclusiva, formazione in servizio dei docenti, ricerca-formazione, universal design for learning.

The theoretical framework of the research moves within a perspective of inclusive education as a transformative know-how oriented to the enhancement of diversity as an intrinsic quality of every educational context and aimed at promoting full human development, both individually and collectively. In this

view, the school is called to assume universality and flexibility to ensure equal access to everyone. The scientific literature suggests that the Universal Design for Learning framework could support the implementation of didactical paths to facilitate everyone's academic success on the one hand and on the other the development of inclusive processes aimed at fostering equity and participation for all. It is therefore essential to support a teacher professionals' development aimed at promoting the acquisition of disciplinary and methodological skills as well as the growth of a professional habit based on recursive reflexivity, self-assessment, research mindset, and agentivity. Against this background, the paper shows the first steps of a Teacher Professional Development Research that actively and participatorily involves 21 lower secondary teachers and a head teacher, in service at a Comprehensive Institute in the province of Agrigento. The aim of the research, strongly focused on the peculiarity of the context in which it develops, is to verify whether the training of teachers to the UDL approach brings an effective increase in inclusive processes in the classroom, a positive change in the exercise of teachers' agentic skills, a positive impact on pupils' learner agency.

Keywords: agency, inclusive education, in-service teacher training, teacher professional development participatory action-research, universal design for learning.

1. Quadro teorico di riferimento

La cornice teorica della presente ricerca si compone nell'innesto di assi tematiche tra loro interconnesse, che vedono nel paradigma dell'inclusione un ineludibile orizzonte di senso.

Alla luce delle dense riflessioni che hanno animato negli ultimi trent'anni i dibattiti internazionali, politici e scientifici, risulta chiaro come il concetto stesso di inclusione rappresenti oggi un "indeterminato semantico" (Bocci, 2018; Liasidou, 2012), che porta in sé il rischio di cadere nell'ambiguità o nella sterile retorica se avulso da quelle peculiarità che lo connettono ai valori e alle caratteristiche del contesto a cui si rivolge (Bocci 2019; 2020; Medeghini, 2018). Prima di addentrarci ulteriormente nella disamina, è dunque opportuno porre l'accento sul significato qui ad esso attribuito: un percorso dinamico volto alla creazione di una nuova cultura in grado di accogliere e valorizzare ogni diversità, ponendo al centro la complessità quale tratto caratterizzante delle relazioni umane (Bocci, 2021; Booth & Ainscow, 2014, Cologon, 2019); un processo di radicale apertura verso ogni possibile declinazione dell'alterità che, pertanto, fa dell'essere "mai portato a totale compimento" la sua cifra istituyente (Ainscow et al., 2006; D'Alessio et al., 2015); un cammino

verso uno sviluppo sostenibile¹, per una convivenza democratica più autentica (Bocci, 2018; Booth et al., 2003).

In ambito scolastico, tale prospettiva spinge lo sguardo oltre la mera, seppur essenziale, garanzia del diritto di accesso a una istruzione di qualità per tutte e tutti (Unesco, 2020), verso un'educazione inclusiva quale circolare saper-agire trasformativo (Freire, 1970/2002), che attraverso scelte progettuali e organizzativo-didattiche sia in grado, da un lato, di favorire il successo scolastico di ognuno in virtù delle proprie e specifiche differenze/peculiarità; dall'altro, di sviluppare il senso di appartenenza alla comunità con la costruzione di relazioni cognitive, sociali ed emozionali, agendo sul senso di responsabilità come pratica di libertà e promozione di uguaglianza insieme (Chiappetta Caola, 2013; Vadalà, 2018).

È necessario che i processi educativi formali si sviluppino all'interno di sistemi organizzativi che non si concentrino su alcune categorie di bisogni, classificando ed etichettando a priori gli alunni sulla base di ciò che sapranno o non sapranno fare e richiedendo l'adattamento del singolo a modelli preesistenti o, di contro, attivando adattamenti "di emergenza" di tali modelli quando la normativa (o il singolo "caso") lo richiede (Dovigo, 2014, 2019; Florian, 2019). Al contrario, l'educazione inclusiva richiede il passaggio da una pedagogia reattiva ad una pedagogia della consapevolezza, proattiva, basata sull'idea che le barriere all'apprendimento emergono non dagli alunni e dalle loro caratteristiche, ma dalla loro interazione con le componenti del sistema educativo (Cottini 2017; Pedone, 2019). Ciò costituisce un nesso cruciale tra la prospettiva sistemico-trasformativa dell'educazione inclusiva e il *Capability Approach* (CA)², o *Human Development* (Nussbaum, 1997; 2011; Nussbaum & Sen, 1993; Sen, 1984), il quale fa leva "sull'idea che equità ed uguaglianza sociale debbano essere stabilite in termini di spazio di libertà effettive che ciascuna persona ha per pervenire a un buon livello di funzionamento, che è indispensabile per il benessere della persona stessa" (Pedone, 2021, p. 105). Si tratta, dunque, di un approccio che lega la qualità della vita ad una "nuova

1 <https://sdgs.un.org/goals>

2 L'approccio distingue tra capacità e funzionamenti. Le capacità innate sono le facoltà comuni agli esseri umani e che sono alla base dello sviluppo di tutte le altre capacità; le capacità interne sono legate ai contesti di vita nei quali si sviluppano, come ad esempio le competenze; infine, le capacità combinate sono il risultato della connessione tra capacità interne e condizioni esterne, intese come possibilità in termini di beni, risorse e diritti di accesso. Il funzionamento rappresenta la realizzazione di ciò che una persona desidera fare ed essere in vista della realizzazione dei propri fini (Ellerani, 2016).

giustizia sociale”, il quale affida alle politiche il compito di garantire a ogni cittadino le condizioni affinché possa realizzarsi pienamente, nel rispetto dei propri bisogni e delle proprie potenzialità. In altri termini il CA, se da un lato pone l’accento sulla responsabilità istituzionale nella qualità della vita, dall’altro valorizza l’agency personale quale aspetto cruciale dell’esercizio di libera scelta, nel senso di un agire responsabile in relazione alle condizioni offerte: due dimensioni interdipendenti che solo all’interno della loro dialettica attiva permettono la realizzazione dei singoli e lo sviluppo delle comunità (Sibilio & Aiello, 2018).

In tale scenario, la scuola è chiamata a porre al suo cuore il nesso imprescindibile tra i suoi protagonisti, le loro differenze e il contesto, il quale deve costituirsi come capacitante per garantire a ciascuno la possibilità di autodeterminarsi e portare a piena fioritura l’esistenza propria e della comunità, nell’esercizio partecipativo della libertà (Pavone, 2015).

Quella che si sta delineando è una scuola di qualità volta a superare la tensione dicotomica tra specialità e normalità che, in accordo con le normative e le raccomandazioni esistenti (d. lgs. 66/2017; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014; UE, 2018), sia impiegata nella costruzione di contesti pronti ad accogliere le unicità di ogni alunno, nel rispetto del principio di pari opportunità e di partecipazione attiva (Cortini, 2017).

È, pertanto, necessario che la scuola ripensi a se stessa su due piani interconnessi: da un lato, quello più strettamente metodologico-didattico, legato alle pratiche; dall’altro, quello inerente alla promozione dei valori di uguaglianza, equità, rispetto per la diversità e senso di appartenenza.

Sul piano nazionale, il documento di lavoro *L'autonomia scolastica per il successo formativo* (Miur, 2018) lega il consolidamento di una piena inclusione educativa e di istruzione all’utilizzo di strumenti di progettazione organizzativa e didattica che siano flessibili, individuando nel concetto di curricolo inclusivo la chiave di volta del cambiamento e riconoscendo nel modello *Universal Design of Learning* (UDL) un utile riferimento per la sua costruzione.

Numerosi studi suggeriscono che l’UDL sia un framework valido per implementare percorsi didattici in un’ottica di universalità e flessibilità (Aquario et al., 2017; Capp, 2017; Katz & Sokal, 2016; Mangiatordi, 2017; Murawski & Scott, 2021; Roberts et al., 2011; Savia, 2016; Sgambelluri, 2020): orientamento pedagogico e strumento metodologico insieme, esso rappresenta un approccio volto a guidare scelte operative a partire da una dichiarata intenzionalità educativa, nella cornice di uno specifico orizzonte valoriale. De Anna (2021) evidenzia le qualità del modello rispetto all’ampiezza e, contemporaneamente, alla capillarità di interventi promossi attraverso una implementazione di carattere eco-sistemica, che chiama in causa molteplici livelli e attori.

Sviluppando in ambito educativo i principi del movimento dello *Universal*

Design, il quale ha avuto il merito di spostare il focus dal tema dell'accoglienza a quello dell'accessibilità (Castoldi, 2017; Mace et al., 1991), l'UDL evidenzia la "disabilità" di sistemi di apprendimento rigidi, incapace di favorire il successo scolastico di tutti gli alunni poiché non in grado di rispondere proattivamente alla complessa variabilità dei loro bisogni (Cottini, 2019; Novak, 2016). A partire da tale assunto, il CAST³ ha elaborato un modello per la creazione di obiettivi, metodi, materiali e valutazioni flessibili che possano essere personalizzabili e adattabili da ciascuno, in virtù delle proprie esigenze (Savia, 2018).

Nello specifico, l'UDL è una cornice operativa traslazionale costituita da un insieme di principi, linee guida e punti di verifica per la progettazione e per lo sviluppo di curricula flessibili, capaci di cogliere, sostenere e valorizzare la variabilità interindividuale delle classi, proponendo eque opportunità di apprendimento e partecipazione per tutti attraverso l'attivazione di *engagement* (offrendo diverse opzioni per il coinvolgimento, poiché ogni alunno varia nei modi in cui può essere incline e motivato all'apprendimento); *representation* (offrendo svariate opzioni per la rappresentazione dei contenuti, poiché gli alunni percepiscono in modi diversi l'informazione proposta); *action & expression* (offrendo plurime opzioni per l'azione e l'espressione, poiché gli alunni differiscono nei modi in cui possono interagire con un ambiente di apprendimento)⁴ (Mayer et al., 2014).

Lo scopo finale dell'UDL è quello di formare *expert learners* (studenti esperti) capaci di trasformare le nuove informazioni in conoscenza significativa e utile, strategici e orientati agli obiettivi, determinati, motivati, in grado di sopportare lo sforzo e regolare le reazioni emotive (CAST, 2018). Studenti competenti, riflessivi, capaci di autoregolazione e autonomia decisionale. Risulta allora chiaro come il modello possa supportare un agire didattico orientato allo sviluppo consapevole negli alunni di una learner agency, laddove essi

3 *Center for Applied Special Technology.*

4 Frutto di una moltitudine di ricerche nel campo della neuroscienza, delle scienze dell'apprendimento e della psicologia cognitiva (si citano, a titolo esemplificativo, gli studi condotti da Vygotskij sullo scaffolding e la zona di sviluppo prossimale, nonché le evidenze neuroscientifiche inerenti alla scoperta dell'esistenza nel cervello umano di tre reti neurali), le linee guida offerte dal CAST sono oggi alla versione 2.2. Per un approfondimento sul tema, si rimanda al link https://www.cast.org/?utm_source=udlguidelines&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=header&_gl=1*17eknl0*_ga*MTcwMTI4MjUuMTY5NjQ5MTg5MQ..*_ga_C7LXP5M74W*MTY5NjQ5MTg5MS4xLjAuMTY5NjQ5MTg5NC4wLjAuMA

siano resi protagonisti attivi dell'intero processo di apprendimento poiché coinvolti nelle scelte riguardanti *cosa* imparare, *perché* impararlo e *come* condividere ciò che hanno imparato (Guerra, 2018; Manyukhina & Wyse, 2019; Mercer & Howe, 2012; Wenmoth, 2014). Ed è proprio in virtù di ciò che il framework può contribuire attivamente al cambiamento della scuola, rendendo l'apprendimento sostenibile, inclusivo e trasformativo per tutti (Traversetti et al., 2022).

La cultura educativa dell'inclusione, vale la pena di ribadirlo, è una pedagogia dell'incontro, della relazione insegnante-alunno, che si nutre e si fonda nella circolarità del dialogo e nel riconoscimento delle differenze (Booth & Ainscow, 2014). In tal senso, un ruolo fondamentale viene assunto dall'insegnante il cui innalzamento della qualità professionale è riconosciuto, sia dalla letteratura che dalle politiche nazionali ed internazionali, come leva strategica di ogni possibile miglioramento educativo e didattico in chiave inclusiva (Aiello et al., 2016; Fiorucci, 2019; OECD, 2019; Pedone, 2019). La qualità della professionalità dell'insegnante e le competenze ad essa connesse sono pertanto intrinsecamente legate al miglioramento dei sistemi educativi, in prospettiva di una scuola capace di garantire significativamente apprendimento a tutti e orientata verso l'equità, la giustizia, l'appartenenza e la democrazia. Oggi più che mai, lo sviluppo professionale dei docenti rappresenta per la ricerca scientifica una questione nodale che mette in luce la necessità di pensare a percorsi di formazione centrati sulla persona per promuovere competenze disciplinari, didattiche, metodologiche, organizzative, sociali e relazionali, da un lato; un *habitus* di consapevolezza e riflessività ricorsiva, dall'altro (Baldacci et al., 2020; Biesta, 2015, 2017; Calvani et al., 2011; Compagno et al., 2020; Domenici & Biasi 2019; Dyson 2010; Marzano & Trinchero, 2022; McGarr & McCormack, 2016; Pedone, 2021).

Ciò a cui si fa riferimento è una visione della professionalità che, lontano dalla logica funzionalistica (Morin, 2000), si articola tra teoria e pratica in una *praxis* capace di tenere insieme saperi, esperienze e peculiarità per incidere significativamente nella trasformazione dei contesti e alimentare consapevolmente il cambiamento (Magnoler, 2017), in ottica di partecipazione.

Ecco che il concetto di professionalità si lega imprescindibilmente a quello di inclusione poiché, per poter contribuire allo sviluppo di pratiche scolastiche inclusive, è necessario che la professionalità del docente assuma una logica trasformativa che orienti i sistemi educativi verso la traduzione del diritto di accesso all'istruzione in reale benessere, personale e sociale.

Appare chiaro come le teorie dell'agentività abbiano assunto un ruolo determinante nei processi inclusivi e, di conseguenza, la teacher agency rappresenti un elemento cruciale dello sviluppo professionale dei docenti (Florian & Linklater, 2010).

Alla luce di una teoria ecologica dell'agire, il concetto di teacher agency mette in luce due aspetti fondamentali, in dialettica tra loro. Da un lato, l'agenticità professionale del docente viene definita come “the capacity of teacher to act purposefully and constructively to direct their professional growth and contribute to the growth of their colleagues”⁵ (Calvert, 2016, p. 4); dall'altro, la letteratura mette in evidenza che la capacità di agire degli insegnanti deve essere colta non più soltanto come una somma di inclinazioni individuali ma, piuttosto, come il complesso risultato della relazione instaurata tra caratteristiche, conoscenze, abilità, esperienze e valori individuali con le condizioni esterne (quali, ad esempio, le politiche locali o le condizioni strutturali della scuola) (Sibilo & Aiello, 2018). Queste considerazioni spingono la riflessione verso una mutata idea di formazione in servizio che sia in grado di rispondere adeguatamente alle esigenze reali di un contesto, dando agli insegnanti l'opportunità di costruire, creativamente e partecipativamente, soluzioni alle sfide che quotidianamente essi vivono poiché “il cambiamento avviene solo a partire dall'interno, dai soggetti che operano nel contesto, in termini di disponibilità, di motivazione, di fiducia e di conoscenza esperta del contesto stesso” (Pastori, 2017, p. 51).

2. Obiettivi e interrogativi

Sulla scorta di quanto fin qui esposto, è stato avviato un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) (Asquini, 2018), che vede coinvolti 21 docenti di scuola secondaria di primo grado (16 impiegati sul posto comune, 5 impiegati sul sostegno didattico), 1 dirigente e ricercatori universitari. L'unità di analisi è l'Istituto Comprensivo Andrea Camilleri di Favara (AG).

Alla luce degli studi condotti sul tema, la R-F è stata ritenuta una cornice metodologica idonea in quanto modello basato sull'autoanalisi che tiene in primaria considerazione i bisogni formativi e relazionali di ognuno, in grado di supportare il lavoro in aula mediante la raccolta di un corpo di pratiche educative condivisibili. Essa si configura come una caratterizzazione specifica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, volta a promuovere e orientare la professionalità docente, mantenendo un'altissima attenzione sull'unicità dei contesti e sull'identità sociale dei processi formativi (Lave & Wenger, 1991). Non in ultimo, essa assicura rigore metodologico all'indagine, se pure localiz-

5 “la capacità dell'insegnante di agire in modo mirato e costruttivo per orientare la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei propri colleghi” (traduzione propria).

zata, offrendo un apporto alla letteratura scientifica e contribuendo ad orientare il processo emancipatorio di cambiamento delle pratiche educative e didattiche.

Attraverso la R-F la comunità di ricerca co-costruisce una conoscenza significativa, negoziata dai partecipanti a partire dai bisogni e dagli stimoli offerti dal contesto da cui essa prende le mosse e si articola mediante lo studio fenomenologico della pratica. Nella R-F prassi e teoria educativa sono momenti inscindibili poiché nell'una l'altra si ravviva e si rinnova, in un circolo virtuoso fondato sul riconoscimento del cambiamento nel modo di educare che essa è in grado di produrre sul sistema scolastico e sul miglioramento professionale e personale dei protagonisti coinvolti nel processo. Le relazioni del gruppo sono simmetriche e circolari, in un rapporto basato sulla fiducia, sulla reciprocità, sul dialogo valutativo. Il ricercatore-esterno svolge il ruolo di formatore e facilitatore; l'amico critico (Losito & Pozzo, 1997), che, in quanto figura esperta del metodo e dell'educazione ma non della realtà educativa, garantisce il processo d'indagine e la strutturazione del percorso, promuove processi riflessivi e di negoziazione democratica, mira a produrre conoscenza generalizzabile e comunicabile alla comunità scientifica. Gli insegnanti-ricercatori, co-protagonisti del percorso della ricerca, implementano a tema le pratiche educative del proprio contesto, progettano e realizzano interventi migliorativi, analizzano la pratica per estrarre da essa nuova conoscenza, partecipano allo sviluppo del processo metodologico (Nigris, et al. 2020).

Nella prospettiva dello sviluppo professionale dei docenti, il modello si pone lo scopo di promuovere un apprendimento che non si esaurisca in una esperienza 'una tantum', ma che divenga postura stabile, contribuendo al cambiamento della realtà didattica mentre si fa ricerca con gli insegnanti e formando gli stessi insegnanti mentre si fa ricerca, *attraverso* la ricerca ma anche *alla* ricerca (Perla, 2021).

Per tale ragione, la finalità del presente lavoro è quello di supportare lo sviluppo professionale dei docenti partecipanti e promuovere un apprendimento trasformativo in grado di generare delle ricadute significative e stabili nel contesto. L'intento è quello di verificare se la formazione dei docenti all'approccio UDL, effettuata mediante un intervento di R-F, sia effettivamente un catalizzatore dei processi inclusivi in classe e se l'adozione di pratiche inclusive incentrate sull'UDL apporti un cambiamento nella percezione delle personali competenze agentive degli insegnanti e degli alunni.

Poiché, com'è noto, caratteristica essenziale della R-F è il suo radicarsi all'interno di un contesto situato, il gruppo di ricerca si è costituito a partire dagli interessi per i temi dell'educazione e dei processi inclusivi dei partecipanti; i temi sono stati dettati da esigenze inerenti alla realtà scolastica e dalla disponibilità a partecipare ad un percorso di sviluppo volto ad un co-agire

orientato allo sviluppo di una comunità di pratica (Wegner, 2011). Il contesto della ricerca è la provincia agrigentina, terra di confine coinvolta dai fenomeni migratori (Greco & Tumminelli, 2020), caratterizzata da un alto rischio di dispersione scolastica (USR Sicilia, 2023).

A partire dall'analisi dei bisogni formativi e alla luce dello studio della letteratura, sono stati individuati quattro interrogativi di ricerca e i relativi obiettivi operativi, di seguito presentati in una tabella riepilogativa (Tabella 1):

Domande di ricerca	Obiettivi operativi
I. La formazione dei docenti ai principi UDL può variare la loro interpretazione del concetto di inclusione?	1.a Rilevare la variazione dell'interpretazione del concetto di inclusione dei docenti coinvolti. 1.b Rilevare l'aumentato grado di adesione consapevole dei docenti ai principi dell'UDL.
II. La formazione dei docenti al modello UDL può migliorare l'impatto sui processi inclusivi in classe?	2.a Rilevare l'implementazione di processi inclusivi nelle classi coinvolte. 2.b Rilevare le modalità di implementazione nelle classi coinvolte di azioni didattiche inclusive incentrate sul framework UDL.
III. L'implementazione da parte dei docenti di pratiche didattiche improntate sull'UDL può avere delle ricadute sulla percezione degli alunni della propria learner agency?	3.a Rilevare la variazione negli alunni della propria <i>learner agency</i> .
IV. La partecipazione al percorso di R-F può cambiare nei docenti la percezione delle proprie competenze agentiche, in termini di azione nel contesto e sviluppo professionale?	4.a Rilevare la variazione nei docenti della propria professionalità agentiche, in termini di percezione ed esercizio della stessa. 4.b Rafforzare il confronto e la collaborazione tra i partecipanti. 4.c Rafforzare nei partecipanti la consapevolezza circa i processi partecipativi e trasformativi.

Tabella 1: Interrogativi e obiettivi operativi della ricerca

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il disegno della ricerca si avvale di un approccio *mixed methods* con la raccolta, analisi e interpretazione di dati quantitativi e qualitativi volti all'indagine di aspetti differenti dei fenomeni (Domenici et al., 2017; Trincherò & Robasto, 2019).

Il protocollo si sviluppa su tre fasi, tra loro interdipendenti:

1. *Fase preparatoria*: volta allo studio preliminare della letteratura scientifica e alla costruzione dei primi strumenti di indagine.
2. *Fase di realizzazione*: focalizzata sull'implementazione e sul monitoraggio del percorso di R-F, nonché sulla raccolta e analisi dei dati.

3. *Fase di restituzione*: dedicata alla restituzione degli esiti, stesura del Report di ricerca e disseminazione di risultati finali.

In rispondenza al modello metodologico scelto, il percorso di R-F si articola in cinque step:

1. *Costituzione del gruppo*: volta alla contrattazione del mandato della ricerca, alla rilevazione delle rappresentazioni, aspettative, pratiche agite e bisogni del gruppo, all'individuazione degli obiettivi, alla scelta delle metodologie, alla definizione dei ruoli e delle modalità di collaborazione.
2. *Formazione e co-progettazione*: dedicata all'approfondimento teorico-metodologico dell'UDL, prediligendo un apprendimento fondato su esperienze sia pratiche che riflessive, all'acquisizione e perfezionamento di strategie e modelli operativi, alla co-progettazione delle azioni didattiche e alla co-costruzione degli strumenti di osservazione e raccolta dei dati.
3. *Attuazione in aula*: focalizzata sull'utilizzo nella pratica professionale dei principi, linee guida, metodologie e strategie approfondite nel corso delle precedenti fasi e finalizzata alla raccolta dei dati mediante l'utilizzo degli strumenti precedentemente co-costruiti.
4. *Valutazione, autovalutazione, restituzione*: dedicata alla valutazione, individuale e di gruppo, del percorso, all'elaborazione dei dati, restituzione e discussione dei risultati.
5. *Follow-up*: finalizzata alla valutazione dell'impatto ex-post delle ricadute della ricerca su tutti i partecipanti coinvolti.

Trasversale ai sopra elencati steps, un costante monitoraggio volto al supporto del gruppo, alla valutazione in itinere e ad eventuali migliorie che si rendono necessarie.

Per meglio descrivere la ricerca, si riporta di seguito uno schema espositivo (Tabella 2) volto a illustrare nel dettaglio la somministrazione degli strumenti in vista degli obiettivi che il gruppo di ricerca intende perseguire:

Fase	Obiettivo	Strumenti per la rilevazione			Periodo
		<i>Docenti</i>	<i>Alumni</i>	<i>Ricercatori</i>	
1	1a	Focus group - domande adatte da Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2014), indicatori A1 e A2		Field note Scaletta domande-stimolo Scheda di raccolta dei dati	Marzo-Aprile 2023
	1b	Questionario sulle pratiche agite e fattori contestuali in ottica UDL – strumento quali-quantitativo tradotto e adattato da Alsalem 2015; Cast, 2018 (somministrazione ex-ante)		Field note Scheda di raccolta dei dati	
	4a	Schede di riflessione: -La montagna della professione - adattato da Maggiolini & Zaffroni, 2018 (somministrazione ex-ante) -La mia identità professionale adattato da Kortaghen, 2004, 2016 (somministrazione ex-ante) -Il mio sviluppo professionale agentivo – appositamente costruita (somministrazione ex ante)		Scheda di raccolta dei dati	
3	2a	Strumenti co-costruiti (a partire da Booth & Ainscow, 2014) Diario di bordo	Scala di rilevazione della qualità dei processi inclusivi in classe - adattato da Booth, Ainscow, 2014; Ferrara, 2021; Refrigeri & Palladino, 2019 (somministrazione ex-ante)	Field note Strumenti di osservazione co-costruiti Diario di bordo	Novembre 2023- Febbraio 2024
	2b	Strumenti co-costruiti (a partire da Cast, 2018) Diario di bordo		Field note Strumenti di osservazione co-costruiti Diario di bordo	
	3a		Questionario di riflessione sulla learner agency – appositamente costruito (somministrazione ex ante)		

4	4b	Focus group Interviste in profondità		Field note Scaletta focus group Scaletta intervista Scheda di raccolta dati Diario di bordo	Marzo 2024
	4c	Focus group Interviste in profondità		Field note Scaletta focus group Scaletta intervista Scheda di raccolta dati Diario di bordo	
5	1a 1b 3a 4a 4b 4c	Focus group (a partire da Agrusti & Dodman, 2021) Somministrazione ex-post degli strumenti quali-quantitativi utilizzati in entrata	Somministrazione ex-post del Questionario di riflessione sulla learner agency	Field note Scaletta focus group Scaletta intervista Scheda di raccolta dati Diario di bordo	Maggio 2024

Tabella 2: Somministrazione degli strumenti per la raccolta dei dati

4. Discussione dello stato dell'arte

Allo stato attuale, è stata ultimata la fase preparatoria della ricerca mentre è giunto al secondo step la realizzazione del percorso di R-F. Nello specifico, il gruppo è attualmente impegnato nell'approfondimento teorico e metodologico del modello UDL, realizzato mediante l'alternanza tra momenti prettamente formali, discussioni di gruppo e attività laboratoriali finalizzate all'applicazione delle sue linee guida (soprattutto, in visione della prossima sperimentazione in aula).

Il primo momento di *desk analysis and research* è stato volto allo studio della letteratura scientifica sugli argomenti oggetto della ricerca e all'analisi degli studi empirici condotti su tali tematiche, a livello nazionale e internazionale.

L'approfondimento ha condotto alla costruzione dei primi strumenti quali-quantitativi di indagine per rilevare le opinioni, le percezioni e le pratiche agite dai docenti in riferimento ai temi della professionalità agentiva, dell'educazione inclusiva e dell'UDL, somministrati durante la fase di avvio del percorso di R-F.

A partire dal quadro teorico sopra esposto è stata redatta una prima proposta progettuale, sottoposta alla dirigente scolastica e successivamente condivisa con il Collegio dei Docenti. Individuati gli insegnanti interessati ad

intraprendere il percorso, sono seguiti una serie di incontri di confronto che hanno avuto lo scopo di focalizzare il bisogno formativo del gruppo così da individuare insieme le tematiche, gli obiettivi, le metodologie, i tempi, i ruoli e mettere a punto un percorso rispondente alle esigenze reali di tutti i partecipanti.

Gli strumenti costruiti dai ricercatori, volti a rilevare le percezioni e l'agito dei docenti rispetto ai temi oggetto della ricerca, sono stati somministrati durante lo step 1 del percorso.

Nello specifico, lo strumento inerente alle percezioni dei docenti sulle pratiche agite e ai fattori contestuali in ottica UDL è composto da quattro sezioni, articolate come segue (Tabella 3):

Sezione	Tot. item	Tipologia di risposta
Anagrafica e conoscenza UDL	8	Multipla
Attuale applicazione dei principi UDL	27	Scala Likert a 5 punti (da 1=mai a 5= sempre)
Potenziati barriere all'implementazione dell'UDL	10	Scala Likert a 5 punti (da 1=assolutamente in disaccordo a 5=assolutamente d'accordo)
Buone pratiche in ottica UDL	31	Aperta

Tabella 3: Struttura del Questionario sulle pratiche agite e fattori contestuali in ottica UDL

L'analisi dei dati qualitativi è attualmente in corso di elaborazione. È stato scelto di procedere utilizzando la metodologia della Qualitative Content Analysis (Schreier, 2012), ed operando una triangolazione dei ricercatori per garantire affidabilità e validità ai risultati (Trincherò, 2015).

I primi dati quantitativi sono stati raccolti mediante la somministrazione delle scale sulle pratiche agite e i fattori contestuali in chiave UDL di uno strumento esistente e validato (Alsalem, 2015), tradotto e adattato al contesto italiano.

I dati grezzi sono stati elaborati attraverso l'utilizzo del software SPSS. Si è scelto di riportare in questa sede le medie e le deviazioni standard ottenute dall'analisi, organizzate in tre sezioni: Anagrafica e conoscenza dell'approccio UDL; Attuale applicazione dei principi UDL; Potenziali barriere all'implementazione dell'UDL.

Un primo risultato rilevante è rappresentato dal fatto che solo un docente su 21 ha dichiarato di conoscere l'approccio UDL. Il dato ha motivato l'intero

gruppo a proseguire lungo il percorso intrapreso, in quanto l'UDL può costituire un elemento innovativo all'interno della scuola coinvolta nella ricerca.

La sezione *Attuale applicazione dei principi UDL*, è costituita da 27 item inerenti ad azioni didattiche improntate sui principi UDL. È stato chiesto ai docenti di indicare con quale frequenza essi adottano nella propria pratica didattica le strategie proposte, attribuendo ad ognuna di esse un punteggio da 1 a 5 (1=mai; 2=raramente; 3=a volte; 4=spesso; 5=sempre). Si riportano di seguito una tabella esemplificativa degli item proposti (Tabella 4) e un grafico riportante i risultati ottenuti (Figura 1):

Attuale applicazione dei principi UDL							
N. item	Item	Punteggio					
1	Presento l'informazione in una varietà di modi (verbale, visivo, uditivo, tattile).	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
13	Permetto agli alunni di effettuare delle scelte su come completare i compiti che assegno loro.	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
25	Offro agli alunni delle opzioni di scelta su come realizzare le attività assegnate in classe.	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			

Tabella 4: Esempio di item della sezione Attuale applicazione dei principi UDL del Questionario

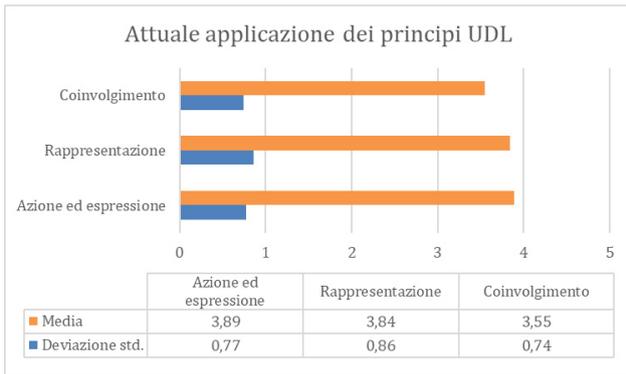


Figura 1: Attuale frequenza dell'applicazione implicita dei principi UDL nell'agire didattico dei docenti

Le descrittive restituite dall'analisi dei dati raccolti in riferimento ad ognuno dei principi UDL attestano punteggi medi tra 3 e 4 (Figura 2). I ri-

sultati mettono in luce una buona adesione teorica implicita dei docenti ai temi dell'UDL, pur non conoscendo esplicitamente il modello e suggeriscono pertanto che essi siano aperti all'accoglienza dei suoi principi e linee guida.

La sezione *Potenziali barriere all'implementazione dell'UDL* era volta ad indagare le opinioni dei docenti rispetto alle caratteristiche del contesto che potrebbero potenzialmente rappresentare un limite all'attuazione del framework UDL. In questo caso, è stato chiesto ai docenti di dichiarare l'accordo o disaccordo con le 10 proposizioni presentate mediante una scala da 1 (assolutamente in disaccordo) a 5 (assolutamente d'accordo); si riporta di seguito l'esempio di alcuni degli item della sezione (Tabella 5):

Attuale applicazione dei principi UDL		
N. item	Item	Punteggio
4	Credo che ci sia una mancanza di sviluppo professionale complessivo sulle innovazioni educative e didattiche.	1 2 3 4 5
5	Credo che non ci sia abbastanza strumentazione tecnologica nella mia scuola.	1 2 3 4 5
10	Credo che gli spazi della mia scuola non permettano di diversificare gli ambienti di lavoro.	1 2 3 4 5

Tabella 5: Esempio di item della sezione Potenziali barriere all'implementazione dell'UDL del Questionario

I punteggi medi ottenuti, riepilogati nella figura 2, evidenziano che i docenti dichiarano di non individuare, tra le potenziali barriere all'implementazione dell'UDL, caratteristiche del proprio contesto di appartenenza che possano rappresentare un importante ostacolo all'applicazione dei suoi principi e delle linee guida.

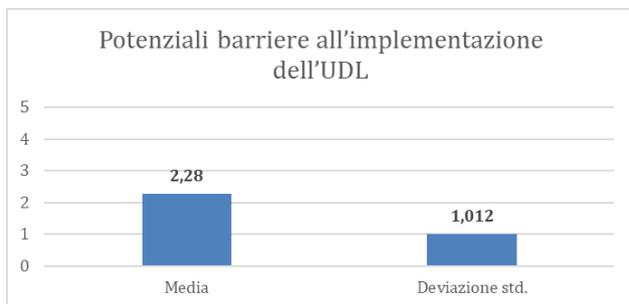


Figura 2: Percezione dei docenti in merito alle potenziali barriere all'implementazione dell'UDL

Alla luce di quanto emerso, seppur nei limiti di uno strumento self report i cui risultati potrebbero subire l'influenza del timore della valutazione e del giudizio di chi legge, i dati quantitativi rilevati nelle primissime fasi di avvio del progetto di R-F lasciano intravedere una buona predisposizione dei docenti e del contesto all'implementazione del framework UDL. Ciò è rafforzato dall'immediata disponibilità del gruppo ad intraprendere il percorso.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Le prime riflessioni nel merito del percorso di ricerca mettono in luce alcuni punti di forza e criticità, tra loro interconnessi.

L'approfondimento tematico della ricca letteratura scientifica italiana e internazionale ha permesso di evidenziare l'irrinunciabile nesso esistente tra lo sviluppo e l'esercizio consapevole della professionalità docente e l'attivazione di processi inclusivi in grado di promuovere una nuova cultura dell'appartenenza, della partecipazione, della democrazia. A tal proposito, particolarmente significativo risulta l'impianto metodologico e relazionale della R-F in quanto capace di porre i bisogni ed il sentire degli insegnanti e della dirigente come origine e guida a fondamento del percorso stesso.

Dare voce alle istanze dei protagonisti diretti della scuola coinvolta ha permesso, sin dalle fasi di avvio della ricerca, di creare uno spazio "alla pari" aperto per il confronto, stimolare una riflessione situata e offrire un terreno fertile per negoziare e ideare soluzioni creative alle sfide reali che quotidianamente essi incontrano nelle loro classi (Aquario et al., 2017), facendo leva sulla motivazione intrinseca e promuovendo così lo sviluppo di competenze agentiche, sia in termini di potere d'azione sul contesto che di sviluppo professionale

(OBrien, 2016). Ciò è risultato particolarmente rilevante per gli insegnanti, i quali hanno accolto con positività i ricercatori e hanno condiviso la necessità di una formazione al modello UDL che non si riduca alla trasmissione di contenuti calati “dall’alto” ma che sia in grado di offrire strumenti operativi di immediata applicabilità.

In quanto impianto metodologico scientifico, uno degli scopi della R-F, oltre a sostenere lo sviluppo professionale dei docenti ed incidere sull’unicità della realtà situata, è quello di assicurare la specificità e il rigore della ricerca empirica per garantire l’affidabilità e la trasferibilità dei risultati, contribuendo così al cambiamento trasformativo dei contesti educativi. Sebbene il rispetto del rigore metodologico sia costantemente monitorato dal ricercatore-esterno, una criticità emersa è rappresentata dalla bassa sostenibilità del progetto, in termini di tempi ed impegno richiesti, la quale potrebbe portare stanchezza, disinteresse e frustrazione sul lungo periodo che potrebbero avere un impatto importante sugli esiti finali, incidendo negativamente sulla generalizzabilità dei risultati e la trasferibilità del modello in contesti analoghi. Si ritiene pertanto necessaria una riflessione sull’impianto individuato e sull’articolazione del percorso così come definito dal gruppo di ricerca, per ipotizzare una sua replicabilità in tempi più brevi.

Connessa a questo tema, un’ultima considerazione rilevante nel merito del percorso è rappresentata dalla sua valutazione. A tal proposito, Agrusti e Dodman (2021) evidenziano che, oltre alla verifica del raggiungimento degli obiettivi e alla comprensione dei benefici in termini di soluzione didattiche, è necessario porre l’accento su una migliore comprensione delle dinamiche di processo messe in atto e della capacità della valutazione stessa di raccogliere indicatori significativi dell’impatto della ricerca. In questo senso, un ulteriore punto di forza della R-F qui in oggetto è la presenza di un impianto valutativo articolato su tre piani: una costante valutazione in itinere (monitoraggio) durante tutto il percorso, una valutazione finale degli esiti, da esplicitarsi immediatamente al termine della sperimentazione; una valutazione dell’impatto e delle ricadute della ricerca, che verrà condotta mediante un focus group al termine del trimestre successivo alla chiusura della sperimentazione in aula.

Una valutazione di impatto così intesa risulta intrinsecamente connessa alle istanze della R-F e agli obiettivi finali della ricerca stessa, in quanto sollecita in ogni partecipante una riflessione critica e di autovalutazione circa l’insieme dei processi, dei prodotti e delle consapevolezza scaturiti dalle esperienze in relazione al percorso formativo intrapreso, agli apprendimenti acquisiti, alla applicabilità delle teorie nella pratica didattica e, dunque, all’opportunità di sviluppo in termini di crescita professionale (Capperucci et. al, 2021). Infine, una verifica distanziata nel tempo ha come ulteriore snodo la possibilità di comprendere se e quanto il percorso concluso abbia prodotto un cambiamento

duraturo nella comunità di pratica, negli insegnanti e nell'ambiente di apprendimento, evidenziandone dunque l'effettiva sostenibilità.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Evaluating the impact of “Ricerca-Formazione” on teachers’ professional development. Methodological issues and operational models. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84. 0.32076/RA13202
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo. Perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 11- 21.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. 1-218. Routledge. 10.4324/9780203967157.
- Alsalem M. (2015). *Considering and supporting the implementation of universal design for learning among teachers of students who are deaf and hard of hearing in Saudi Arabia*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas.
- Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 93-105.
- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M.G. (Eds.). (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Franco Angeli.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds), *Philosophical perspectives on the future of teacher education*. Wiley Blackwell.
- Biesta, G. (2017). The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? In M.A. Peters, B. Cowie & I. Menter (Eds.), *A Companion to Research in Teacher Education*. Springer. 10.1007/978-981-10-4075-7_29
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (Ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2020). L'inclusione come spinta istitutente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M.C. Rossiello (Ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*. Conoscenza.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.

- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? In T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education*. Routledge.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2011). Il micro-teaching rinascerà a vita nuova? Video annotazione e sviluppo della riflessività docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6, 29-42.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. OH, Learning Forward & NCTAE.
- Capp, M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Capperucci, D., Salvadori, I., & Schenetti, M. (2021). Evaluating the impact of two teacher professional development research programmes involving primary school teachers. An analysis of the projects. *Ricercazione*, 13(2), 95-102. <https://doi.org/10.32076/RA13204>
- CAST (2018). *UDL Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola & A. Ciraci (Eds.), *Didattica inclusiva. Quali competenze per l'insegnante?* Armando.
- Cologon, K. (2019). *Towards Inclusive Education: A Necessary Process of Transformation*. Melbourne: Children and Young People with Disability Australia. Accessed February 22, 2022. Retrieved from <https://www.cyda.org.au/resources/details/62/towards-inclusive-education-a-necessary-process-oftransformation>
- Compagno, G., Anello, F., & Pedone, F. (2020) Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 320-337.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*. Giunti EDU.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (Eds.). *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Erickson.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Dell'Anna, S. (2021). Prefazione all'edizione italiana. In W.W. Murawski & K.L. Scott (Eds.). *Universal design for learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Erickson.
- Domenici, G., & Biasi, V. (Eds.). (2019). *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. Franco Angeli.
- Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (2017). *La ricerca empirica in educazione*. Armando.

- Dovigo, F. (2014). *Prefazione all'edizione italiana*. In T. Booth, & M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Dovigo, F. (2019). I bisogni educativi speciali: Un percorso verso l'inclusione? In F. Dovigo & F. Pedone (Eds.), *I bisogni educativi speciali: Una guida critica per insegnanti*. Carocci.
- Dyson, M. (2010). What Might a Person-centred Model of Teacher Education Look Like in the 21st Century? The Transformism Model of Teacher Education. *Journal of Transformative Education*, 8(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1541344611406>
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 117-134.
- EU. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf
- Ferrara, G. (2021). *Qualità dell'inclusione e inclusione di qualità*. Pensa Multimedia.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti: Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi* [original work published in 1970]. EGA.
- Greco S., & Tumminelli G. (2020) *Migrazioni in Sicilia 2020*. Mimesis.
- Guerra, G. (2018). Per un approccio problematico al tema dell'agency nello sviluppo professionale dei docenti. In M. Sibilio & P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo Professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Edises.
- Katz, J., & Sokal, L. (2016). Universal Design for Learning as a Bridge to Inclusion. A Qualitative Report of Student Voices. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 36-63.
- Korthagen, F.A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F.A. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education*. Springer. 10.1007/978-981-10-0366-0_8
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University.
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive Education, Politics and Policymaking. Contemporary Issues in Education Studies*. Continuum International Publishing Group. 10.5040/9781350934252.

- Losito, B., & Pozzo, G. (1997). The Double Track. The Dicotomy of Roles in Action research. In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research. A casebook for Educational Reform*. Falmer.
- Mace, R., Hardie, G., & Place, J. (1991). *Accessible environments toward Universal Design*. Center for Accessible Housing.
- Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2019). Percorsi di prevenzione del disagio e di promozione del benessere professionale dell'educatore al nido. Prospettive di intervento pedagogico e psicologico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 81-94. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-09>
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus? *Education Sciences & Society*, 2(1), 67-82.
- Mangiatoridi, A. (2017). Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili. Edizioni ETS.
- Manyukhina, Y., & Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223-243. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1599973>
- Marone, F., Navarra, M., & Buccini, F. (2019). Strategie di inclusione scolastica, benessere in classe e processi di soggettivazione dei figli degli immigrati nella città di Napoli. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata & A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education System. Conference Abstract Book*. Hogrefe.
- Marzano, A., & Trinchero, R. (2022). What should the training path for secondary teachers be? *Pedagogia oggi*, 20(1), 231-242. <https://doi.org/10.7346/PO-012022-29>
- Mayer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional.
- McGarr O., & McCormack O. (2016). Counterfactual mutation of critical classroom incidents: implications for reflective practice in initial teacher education. *European journal of teacher education*, 39(1), 36-52. 10.1080/02619768.2015.1066329.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the Dialogic Process of Teaching and Learning. The Value and Potential of Sociocultural Theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- MIUR. (2018). *L'autonomia scolastica per il successo formativo*. <https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/09/lautonomia-scolastica-per-il-successo-formativo.pdf>
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina.
- Murawski, W.W., & Scott, K.L. (Eds.). (2021). *Universal design for learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Erickson.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237. <https://dx.doi.org/10.32076/RA12210>
- Novak, K. (2016). *UDL now! A teacher's guide to applying Universal Design for Learning in today's classrooms*. CAST Professional.
- Nussbaum, M. (1997). Capabilities and human rights. *Fordham Law Review*, 66, 273-300.

- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.) (1993). *The Quality of Life*. Oxford University Press
- O'Brien, A. (2016). *Five Way to Increase Teacher Agency. Professional Development*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog/five-ways-increase-teacher-agency-professional-development-anne-obrien>
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Spaggiari-Junior.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Mondadori.
- Pedone F. 2019. La formazione degli insegnanti in prospettiva inclusiva: tra sfide ed opportunità. In F. Dovigo & F. Pedone (Eds.), *I bisogni educativi speciali: Una guida critica per insegnanti*. Carocci.
- Pedone, F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Pensa Multimedia.
- Perla, L. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 38-67. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2325>
- Refrigeri, L., & Palladino, F. (2019). L'autovalutazione del grado di inclusione scolastica: un percorso di applicazione dell'Index. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 363-378. https://dx.doi.org/10.7346/fei-XVII-03-19_29
- Roberts, K.D., Park, H.J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education. A Systematic Review of Empirically Based Articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5-15.
- Savia, G. (Ed.). (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101-118.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.
- Sen, A. (1984). Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures. *The Journal of Philosophy*, 82-84, 169-221. <https://doi.org/10.2307/2026184>
- Sgambelluri, R. (2020). Universal Design for Learning for a tailored didactics of the student. *Education Sciences & Society*, 11(1), 241-254.
- Sibilio, M., Aiello, P. (Eds) 2018. *Lo sviluppo Professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Edises.
- Traversetti, M., Rizzo, A., & Pellegrini, M. (2022). Designing an accessible and sustainable classroom curriculum for readingcomprehension between school and university. A research project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2),91101. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-08>
- Trincherò, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020. Inclusion and education: all means all*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- USR Sicilia. (2023). *Indagine conoscitiva sul fenomeno della dispersione scolastica in*

- Sicilia*. <https://www.usr.sicilia.it/index.php/tutte-le-news/8157-indagine-conoscitiva-sul-fenomeno-della-dispersione-scolastica-in-sicilia>
- Vadalà, G. (2018). Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erikson.
- Wenger, E. (2011). Communities of Practice. A brief introduction, STEP Leadership Workshop. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wenmoth, D. (2014). *Learner agency*. https://core-ed.org/en_NZ/free-resources/ten-trends/2014-ten-trends/learner-agency/

Finito di stampare
nel mese di GIUGNO 2024 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it