

Progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi: una ricerca con i docenti dei percorsi formativi abilitanti

Inclusive learning environments: a study with teachers of qualifying training courses

Francesca Buccini

Research fellow in Didactics and Special Education, Department of Humanistic Studies, University of Naples Federico II, francesca.buccini@unina.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Buccini F. (2025). Inclusive learning environments: a study with teachers of qualifying training courses. *Pedagogia oggi*, 23(2), 82-91.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-10>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022025-10>

ABSTRACT

The research conducted within the Special Education course of teacher training programs involved 194 teachers (85 from the humanities and 109 from the sciences) who were invited to reflect on the pedagogical and didactic elements that promote inclusive learning. Using Van Manen's (2007) hermeneutic-phenomenological approach, the study focused on teachers' lived experiences, exploring their meaning and intentional structure. The collected texts were analyzed with NVivo, which enabled the identification of core categories consistent with the narratives. The findings suggest that fostering inclusivity requires a profound rethinking of educational practices, beyond merely addressing special needs, aiming instead to enhance each student's potential while ensuring equity. In particular, the study highlights the importance of designing inclusive learning environments that support meaningful, autonomous, and collaborative learning, where attention to individuality is integrated with the broader educational community.

La ricerca, condotta nell'ambito del corso di Pedagogia Speciale nei percorsi formativi abilitanti all'insegnamento, ha coinvolto 194 docenti (85 di area umanistica e 109 di area scientifica) invitati a riflettere sulle dimensioni pedagogico-didattiche che favoriscono contesti inclusivi. Adottando l'approccio ermeneutico-fenomenologico di Van Manen (2007), lo studio ha posto al centro l'esperienza vissuta dei docenti, indagandone il significato e la struttura intenzionale. I testi raccolti sono stati analizzati con il software NVivo, che ha permesso di identificare le core categories coerenti con le narrazioni. Dai risultati emerge che l'inclusività richiede un ripensamento profondo delle pratiche formative, non limitato alla risposta ai bisogni speciali, ma orientato a valorizzare le potenzialità di ciascun allievo e a garantire equità formativa. In particolare, i risultati sottolineano l'importanza di progettare ambienti di apprendimento inclusivi, capaci di favorire percorsi significativi, autonomi e collaborativi, in cui l'attenzione all'individualità si integri armonicamente con quella alla comunità educativa.

Keywords: didactics, teacher training, teachers, learning environments, inclusion

Parole chiave: didattica, formazione, docenti, ambienti di apprendimento, inclusione

Received: September 12, 2025

Accepted: November 12, 2025

Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Francesca Buccini, francesca.buccini@unina.it

Introduzione

La creazione di ambienti inclusivi è, oggi, una delle sfide più complesse per il sistema di istruzione e formazione, chiamato a tradurre, in prassi, i principi di equità e accessibilità al fine di garantire, a tutti gli studenti, pari opportunità educative.

L'adozione di un approccio ispirato ai principi della progettazione universale per l'apprendimento (Universal Design for Learning – UDL) non rappresenta più soltanto una scelta auspicabile, ma un obiettivo imprescindibile (CAST, 2018), che invita i docenti a superare la logica dell'intervento mirato esclusivamente ai bisogni speciali, per abbracciare invece una prospettiva sistemica, nella quale la didattica sia pensata e progettata fin dai primi anni della formazione, al fine di valorizzare potenzialità individuali e ridurre gli ostacoli all'apprendimento (Hall, Meyer, Rose, 2012; Meyer, Rose, Gordon, 2014; Novak, 2019).

Gli ambienti inclusivi, in quanto flessibili e dinamici, si configurano come contesti in grado di accogliere e valorizzare la diversità attraverso la costruzione di esperienze significative nelle quali sia lo spazio fisico che quello simbolico assumono un ruolo attivo (Bocci, Guerini, Travaglini, 2021): l'organizzazione modulare delle aule, la presenza di aree dedicate al lavoro autonomo e cooperativo, l'uso di strumenti digitali, di materiali didattici differenziati, ecc. rispondono alle peculiari esigenze individuali, adattandosi ai diversi stili cognitivi e di apprendimento, implementando, allo stesso, tempo l'autonomia e la collaborazione. La scuola, quindi, diventa non solo un luogo di trasmissione di conoscenze, ma, soprattutto, un laboratorio di esperienze in cui la pluralità delle differenze viene trasformata in risorsa al servizio della collettività (Canevaro, 2007; Canevaro, Malaguti, 2014; Ianes, Dell'Anna, 2020).

La ricerca di seguito presentata offre importanti spunti di riflessione per la formazione dei futuri insegnanti, chiamati a sviluppare competenze professionali orientate alla progettazione didattica inclusiva, per tradursi in pratiche educative flessibili, riflessive e creative rispondente alla complessità e alla pluralità dei bisogni e delle potenzialità presenti in classe.

Solo attraverso un ripensamento profondo della prassi, sarà, difatti, possibile realizzare contesti pedagogici inclusivi, nei quali ogni studente possa costruire il proprio futuro in modo autonomo, significativo e condiviso.

1. Progettare ambienti inclusivi: principi pedagogici e pratiche operative

I principi inclusivi, la cui attuazione è indispensabile per la creazione di contesti di apprendimento realmente efficaci, traggono origine da istanze culturali e pedagogiche che hanno profondamente rinnovato il sistema scolastico italiano, trasformandolo in un ambiente integrato e partecipativo, nel quale la collaborazione tra pari è riconosciuta come strumento di crescita collettiva (d'Alonzo, 2015).

Quando si parla di inclusione si fa riferimento a un processo dinamico e continuo, che coinvolge l'intera comunità scolastica; un processo incentrato su una progettazione intenzionale e consapevole dei percorsi educativi e sulla riduzione e/o eliminazione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione (Florian, Black-Hawkins, 2011).

Dal punto di vista pedagogico ciò implica l'adozione di strategie sistemiche capaci di considerare e di integrare nella didattica quotidiana i bisogni, le abilità e le potenzialità dei singoli allievi. In tale prospettiva, l'UDL rappresenta uno strumento fondamentale poiché offre criteri pratici per organizzare contenuti, strategie didattiche e strumenti di valutazione in modo flessibile, prevenendo le difficoltà, e di garantire, ad ogni studente, la possibilità di progredire secondo le proprie caratteristiche e i propri ritmi di apprendimento (Savia, 2016; 2018). La progettazione inclusiva, infatti, non si esaurisce nella dimensione fisica dello spazio, ma investe anche gli aspetti relazionali e organizzativi, contribuendo così alla costruzione di contesti in grado di valorizzare le differenze e di trasformarle in una risorsa per l'intero gruppo classe.

L'allestimento di ambienti flessibili, la diversificazione delle attività e la scelta mirata di strumenti tecnologici e materiali didattici diventano strumenti al servizio dell'inclusione poiché capaci di sostenere i diversi stili di apprendimento, di stimolare la motivazione intrinseca, di promuovere interazioni significative, di favorire la collaborazione e la condivisione delle conoscenze, incoraggiando l'autoefficacia e l'autoconsapevolezza (Santojanni, 2017; 2019).

Un elemento centrale di questo discorso è l'attenzione alla riduzione degli ostacoli, non solo cognitivi, ma anche emotivi e sociali; compito degli insegnanti è, infatti, riconoscere tali barriere e adottare strategie pedagogiche quali la progettazione di percorsi differenziati, l'utilizzo di strumenti digitali adattivi, la definizione di tempi e spazi personalizzati, l'attuazione di modalità di valutazione formative, ecc., insieme ad una costante riflessione sull'efficacia delle pratiche adottate, in grado di neutralizzarle (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Cottini, 2017; d'Alonzo, 2016; Gaspari, Lombardi, Testa, 2023).

Le metodologie didattiche inclusive quali il cooperative learning, peer tutoring, problem solving, flipped classroom, ecc. supportano questo approccio, non solo perché in grado di stimolare la motivazione, e, di conseguenza, l'apprendimento, ma, inoltre, consentono agli studenti di assumere un ruolo attivo nella costruzione della propria conoscenza, sviluppando competenze cognitive, sociali e metacognitive in contesti concreti e partecipativi (Medeghini, 2013; Caprino *et alii*, 2021). Allo stesso tempo, anche l'uso consapevole delle tecnologie digitali amplia le possibilità di personalizzazione dei percorsi, rendendo gli ambienti più accessibili e diversificando contenuti, attività e modalità di espressione in base alle caratteristiche individuali.

Comprendere questi principi teorici non significa soltanto delineare alcune linee guida operative, ma anche fornire un quadro di riferimento per osservare come essi si concretizzino nella quotidianità scolastica.

Proprio a partire da questa prospettiva teorica, la ricerca si propone di esplorare le esperienze dei docenti, raccogliendo le loro riflessioni sulla progettazione didattica inclusiva e sulle strategie che adottano per tradurre in pratica i principi dell'inclusione, per far emergere le dimensioni pedagogico-didattiche che sostengono un apprendimento realmente accessibile e partecipativo.

2. La ricerca

La ricerca fenomenologica, come quella proposta da Van Manen (2007), riconosce nelle esperienze vissute una fonte primaria di conoscenza. In ambito educativo questo approccio attribuisce un ruolo centrale ai vissuti professionali dei docenti, considerati una risorsa imprescindibile per interpretare la complessità della realtà scolastica e per orientare interventi mirati al miglioramento della qualità degli ambienti di apprendimento.

L'analisi delle esperienze, infatti, consente di comprendere come le loro scelte progettuali incidano sulla partecipazione, sul senso di appartenenza e sul coinvolgimento degli alunni, contribuendo così a definire pratiche educative più mirate e significative (Mortari, 2007; Tarozzi, 2010; Mortari *et alii*, 2024).

In questa prospettiva si colloca la ricerca condotta nell'ambito del corso di Pedagogia Speciale nei percorsi formativi abilitanti all'insegnamento (30 e 60 CFU). Lo studio ha coinvolto 194 docenti, appartenenti sia all'area umanistica (85) sia a quella scientifica (109), chiamati a riflettere criticamente sulle dimensioni pedagogico-didattiche che rendono possibile costruire e sostenere un contesto realmente inclusivo.

L'analisi dei dati, condotta mediante il software NVivo, ha consentito di valorizzare e organizzare il materiale raccolto, fornendo al contempo uno strumento efficace per l'esplorazione tematica. Grazie a tale supporto i contenuti narrativi sono stati trasformati in core categories, ovvero nuclei concettuali ricorrenti che, messi in relazione tra loro, hanno dato origine a una mappa coerente delle principali dimensioni emergenti (Richards, 1999; Pacifico, Coppola, 2010).

L'impiego di NVivo ha rappresentato un importante supporto operativo, non solo per la gestione efficiente di un ampio corpus di dati qualitativi, ma anche per lo sviluppo progressivo di schemi di classificazione e per la sistematizzazione delle informazioni (Lewins, Silver, 2009; Pagani, 2020).

L'analisi semantica ha permesso di segmentare i testi in unità significative dalle quali sono stati ricavati i codici (nodi). Questi ultimi, organizzati attraverso una codifica aperta, non sono stati definiti rigidamente a priori, ma hanno preso forma in maniera progressiva durante il processo analitico, fino all'identificazione di categorie strutturate che hanno favorito la costruzione di mappe concettuali coerenti (Clarke, Braun, Hayfield, 2015) capaci di restituire la dimensione pedagogico-didattica dell'inclusione percepita dai docenti. Attraverso tale processo, la ricerca ha messo in luce idee, presupposti e interpretazioni che consentono di cogliere meglio le logiche e le scelte alla base della progettazione di ambienti inclusivi, offrendo al contempo indicazioni rilevanti per l'innovazione delle pratiche didattiche.

Di seguito le categorie concettuali individuate che, pur differenziandosi nei contenuti specifici, mostrano una forte interconnessione e possono essere considerate come i nuclei centrali attorno ai quali si è strutturata la riflessione.

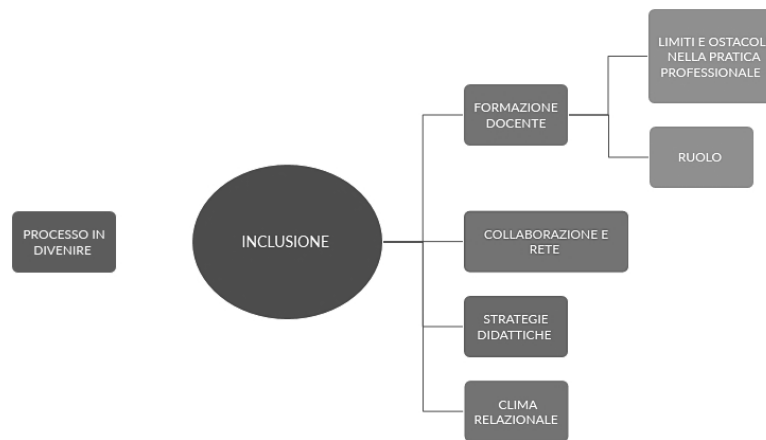


Fig. 1: *Categoria 1 Inclusione*

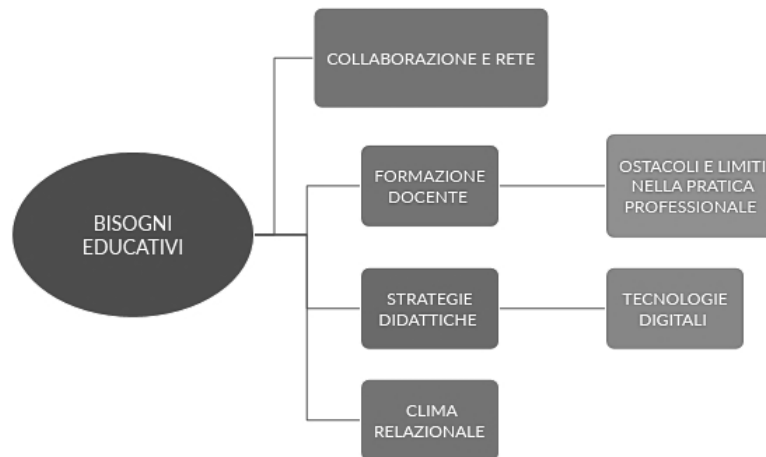


Fig. 2: *Categoria 2 Bisogni Educativi Speciali*



Fig. 3: *Categoria 3 Ambienti di apprendimento*

3. Risultati e discussione

Una volta individuati i nodi principali e costruito le categorie, si è proceduto con l'analisi dei dati.

Al fine di approfondire le relazioni tra i codici emersi è stata condotta una Cluster Analysis, ciascuna per le tre categorie individuate.

Il cluster 1 (Fig. 4), relativo alla categoria 1, mostra come l'inclusione sia un processo multifattoriale, che coinvolge diversi attori e strategie. Le principali ramificazioni possono essere così sintetizzate:

- ruolo della comunità e dei professionisti: l'inclusione si realizza nel territorio, attraverso il coinvolgimento della comunità e la collaborazione tra insegnanti e specialisti; centrali sono la formazione, intesa come preparazione specifica e il lavoro di rete;
- progettazione educativa inclusiva: emerge l'importanza della pianificazione e delle metodologie didattiche, l'accessibilità degli ambienti e l'uso delle tecnologie digitali per l'apprendimento;
- sfide: l'inclusione richiede che l'insegnante sappia affrontare le difficoltà, adattando l'intervento alle competenze e ai bisogni individuali degli studenti;
- strategie e valutazione: l'apprendimento collaborativo unito a modalità flessibili di organizzazione del processo di insegnamento-apprendimento e a strategie compensative, sostiene la partecipazione attiva degli allievi; anche la valutazione diventa uno strumento di accompagnamento, che aiuta a orientare i percorsi e a sostenere la crescita personale di ciascuno.

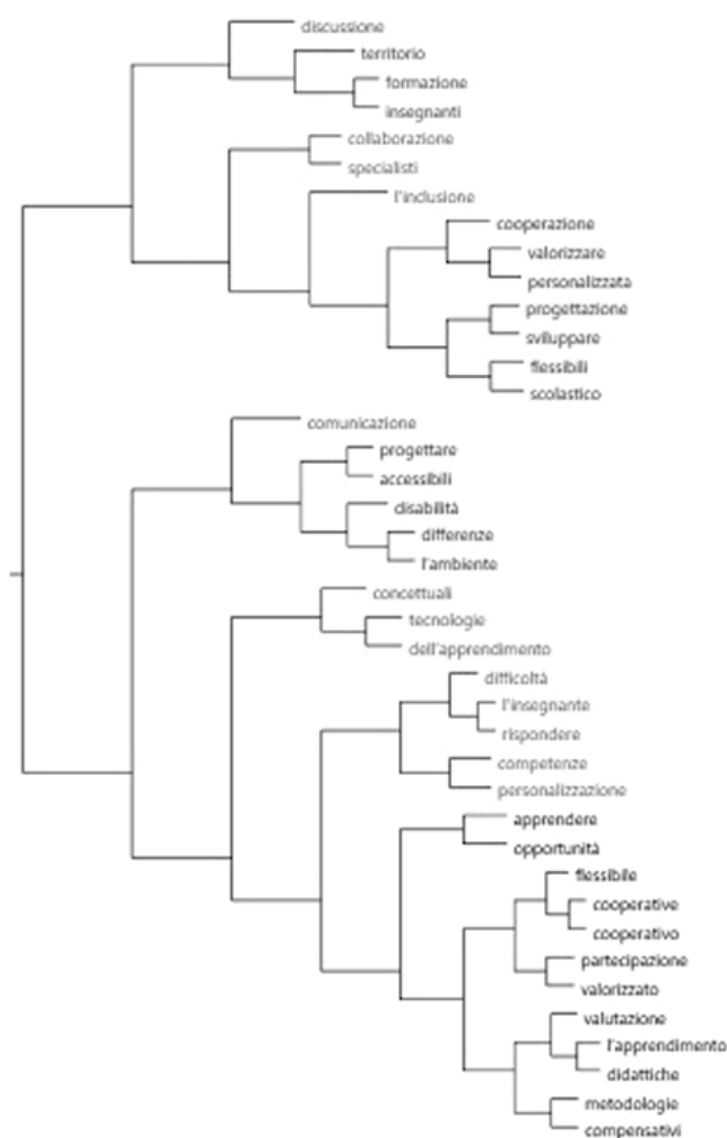


Fig. 4: Cluster 1

Il cluster 2 (Fig. 5), relativo alla categoria 2, analizza il concetto di inclusione in relazione ai Bisogni Educativi Speciali (BES), mostrando come la sua natura adattiva e collaborativa intesa la capacità di evolversi e rimodellarsi in base ai bisogni e alle caratteristiche del contesto scolastico. Le principali ramificazioni emerse sono:

- lavoro di rete: l'inclusione dei BES si fonda sulla collaborazione tra insegnanti e specialisti; un percorso condiviso che tiene conto delle difficoltà dei docenti di rispondere, da soli, in modo efficace e personalizzato, ai bisogni di ciascuno;
- osservazione e personalizzazione: osservare significa riconoscere bisogni, difficoltà ma potenzialità individuali. Da questa consapevolezza nasce una didattica flessibile, in grado di adattarsi ad ogni specificità, tesa a garantire un apprendimento autentico e personalizzato;
- didattica attiva e partecipativa: attraverso metodologie cooperative e laboratoriali gli studenti partecipano attivamente al processo di apprendimento, scoprendo il piacere di imparare insieme;
- valorizzazione delle potenzialità: la progettazione didattica deve valorizzare e implementare risorse individuali, offrendo esperienze che siano occasioni di apprendimento e di crescita personale.

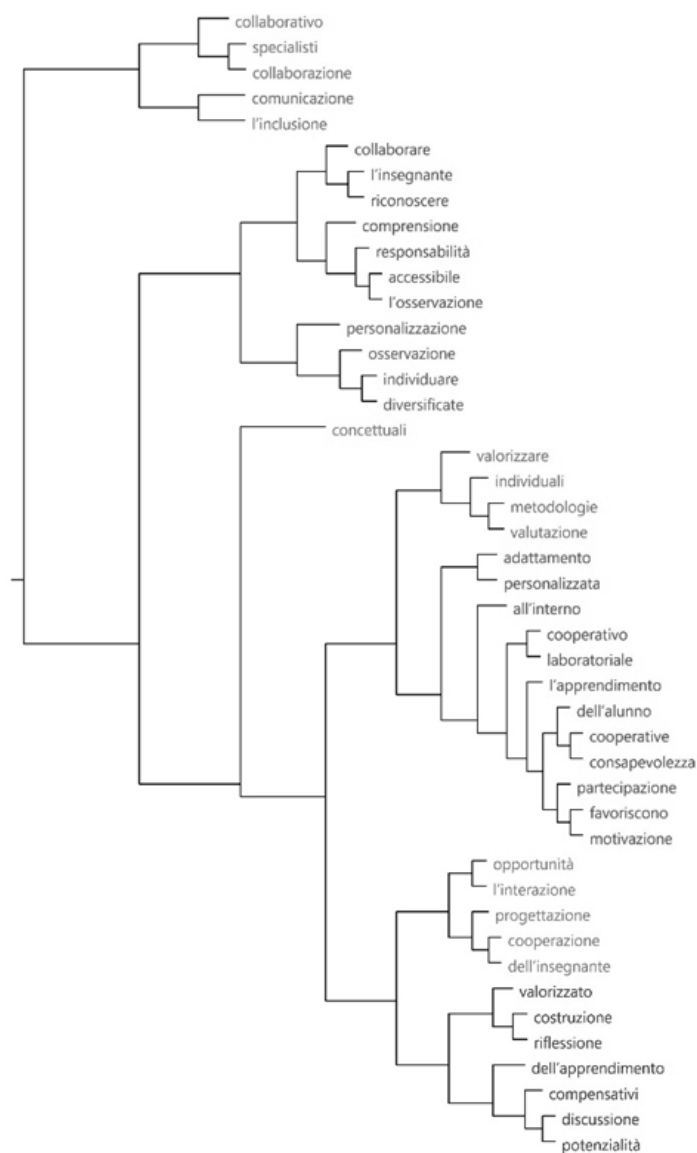


Fig. 5: Cluster 2

Il cluster 3 (Fig. 6), relativo alla categoria 3, offre una rappresentazione dettagliata degli elementi che caratterizzano un ambiente di apprendimento inclusivo. In particolare, si nota come questo non sia percepito soltanto come uno spazio fisico, ma come ecosistema complesso, plasmato da relazioni, strumenti, metodologie e tecnologie che, insieme, contribuiscono a costruire esperienze condivise e significative. Le principali ramificazioni sono:

- tecnologie e strategie: gli strumenti digitali e le tecnologie assistive, insieme alla formazione degli insegnanti, ampliano le opportunità di apprendimento e rendono il processo di insegnamento accessibile e adattabile, sostenendo i processi cognitivi;
- relazioni e partecipazione: la collaborazione, la costruzione di legami significativi e le pratiche didattiche inclusive diventano terreno fertile per la partecipazione attiva, l'interazione e la co-costruzione della conoscenza;
- materiali e risorse: la disponibilità di strumenti e contenuti flessibili, pensati per tutti, permette di accogliere la diversità – sia funzionale sia culturale – e trasformarla in un'occasione di crescita condivisa.

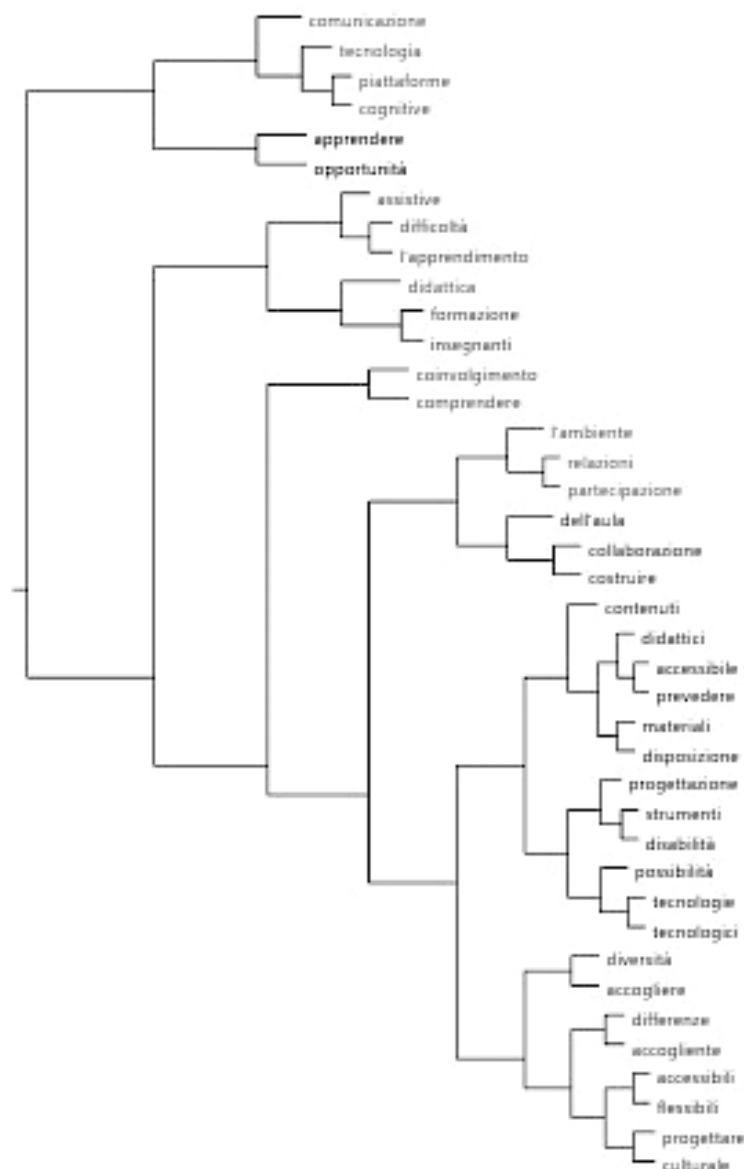


Fig. 6: Cluster 3

In parallelo, sono state eseguite delle Word Frequency Query, dalle quali sono state generate delle word cloud. Questo tipo di interrogazione ha consentito di rappresentare graficamente la frequenza dei termini presenti nel corpus testuale, rendendo immediatamente visibili le parole e i concetti più ricorrenti. Le word cloud hanno quindi integrato la Cluster Analysis, nelle specifiche categorie emerse, offrendo una rappresentazione complementare e contribuendo a delineare un quadro più chiaro e completo delle principali aree tematiche emerse.

La word cloud relativa alla categoria 1 (Fig. 7), dedicata al tema dell'inclusione, mette in luce come i termini più ricorrenti – *insegnanti*, *formazione* e *collaborazione* – richiamino l'idea che il fulcro del sistema risieda nella professionalità e nella formazione continua dei docenti. Quest'ultima non riguarda soltanto

la crescita individuale, ma implica anche la necessità di operare in sinergia, non solo a livello collegiale, ma anche con le altre figure professionali e le risorse del territorio coinvolte, con l'intento di sviluppare un approccio educativo realmente integrato e collaborativo. Si riconferma l'importanza di costruire ambienti di apprendimento rispondenti ai bisogni individuali, in grado di valorizzare, in virtù della loro flessibilità, le diversità attraverso una didattica individualizzata e personalizzata. Un simile processo si fonda su una progettazione attenta e consapevole, che integra metodologie didattiche innovative e strumenti tecnologici e digitali.



Fig. 7: Word Cloud Categoria 1

La word cloud relativa alla categoria 2 (Fig. 8), in continuità con la precedente, offre una prospettiva complementare sul processo inclusivo. I termini più ricorrenti – *insegnanti*, *formazione* e *difficoltà* – richiamano l'attenzione sul ruolo centrale del docente e sulle sfide che è chiamato ad affrontare nel supporto agli studenti con bisogni educativi speciali.

La ricorrenza significativa del termine *collaborazione* evidenzia il valore dell'apprendimento cooperativo e delle dinamiche di gruppo. Il concetto rimanda alla necessità di un lavoro congiunto tra insegnanti, specialisti e studenti, indispensabile per affrontare in modo efficace le difficoltà.

La progettazione degli interventi educativi e l'adozione di metodologie didattiche mirate emergono come aspetti centrali, espressione di un approccio strutturato e intenzionale all'insegnamento.



Fig. 8: Word Cloud Categoria 2

La word cloud relativa alla categoria 3 (Fig. 9) mette in evidenza come la costruzione di contesti educativi inclusivi richieda una progettazione intenzionale e strategica. Gli spazi di apprendimento devono essere concepiti per accogliere la diversità e valorizzare le potenzialità attraverso l'integrazione di strumenti e materiali adeguati che facilitino i processi formativi e rispondano alle esigenze specifiche. Termini quali *tecnologie*, *formazione*, *didattica*, *collaborazione* e *insegnanti* richiamano l'importanza delle competenze professionali dei docenti, dell'adozione di metodologie flessibili e dell'utilizzo di strumenti digitali e compensativi. Allo stesso tempo, concetti come *accoglienza*, *flessibilità*, *relazioni* e *ambiente* rimandano alla

dimensione relazionale e culturale, sottolineando che l'inclusione non si esaurisce negli strumenti o nei metodi, ma implica la creazione di spazi capaci di promuovere la co-costruzione del sapere.



Fig. 9: Word Cloud Categoria 3

4. Conclusione

I risultati della ricerca restituiscono un quadro complesso e al tempo stesso coerente delle dimensioni che concorrono a delineare la qualità di un contesto formativo orientato all'equità e alla partecipazione.

L'analisi dei dati ha mostrato come la costruzione di ambienti di apprendimento capaci di accogliere la diversità non possa essere ridotta a un insieme di pratiche isolate, ma debba configurarsi come un processo intenzionale, fondato sulla progettualità educativa, sulla professionalità docente e sulla cura delle relazioni. Le diverse tecniche di analisi utilizzate – dalla Cluster Analysis alle Word Frequency Query – hanno permesso di individuare i nuclei concettuali attorno ai quali si è sviluppata la riflessione dei docenti coinvolti nella ricerca, restituendo una mappa articolata e coerente delle principali aree tematiche. Tre aspetti emergono in maniera trasversale:

- il ruolo del docente: la formazione continua, intesa non solo come crescita individuale ma anche come capacità di lavorare in rete con altri professionisti e con il territorio, si conferma indispensabile per affrontare la complessità della realtà scolastica;
- la progettazione educativa intenzionale: l'attenzione alla pianificazione e all'adozione di metodologie flessibili invita a riflettere su come l'inclusione non possa essere frutto di interventi episodici e di iniziative occasionali, ma sostenuta da un disegno pedagogico consapevole, capace di intercettare i bisogni formativi e di sostenere lo sviluppo delle competenze di ogni studente;
- la centralità dell'ambiente di apprendimento: l'ambiente scolastico non è soltanto uno spazio fisico, ma un ecosistema educativo complesso in cui strumenti, tecnologie, risorse e relazioni concorrono a creare le condizioni per la partecipazione attiva e la co-costruzione.

La relazione di complementarità tra formazione docente e progettazione degli ambienti di apprendimento appare determinante: in assenza di una preparazione adeguata e consapevole, anche gli spazi più strutturati e tecnologicamente avanzati rischiano di non tradursi in opportunità realmente inclusive; viceversa, senza contesti e strumenti adeguati, le competenze acquisite nella formazione non trovano piena possibilità di applicazione. È dunque nell'intreccio tra sviluppo professionale, cooperazione e cura dell'organizzazione scolastica che diviene possibile configurare ambienti educativi nei quali la diversità sia riconosciuta e valorizzata come risorsa generativa.

Tale prospettiva richiede un profondo ripensamento delle pratiche formative e implica la promozione di spazi pedagogici in cui ciascun alunno sia riconosciuto come soggetto attivo, portatore di esperienze, bisogni e potenzialità, e dunque protagonista del proprio percorso di crescita.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1): 8-23.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Canevaro A. (ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 97-108.
- Caprino F. et alii (2022). Quando lo spazio include. *Progettare ambienti d'apprendimento inclusivi*, 21(1): 31-53.
- CAST (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. Wakefield: CAST. In <https://udlguidelines.cast.org> (ultima consultazione: 28/10/2025).
- Clarke V., Braun V., Hayfield N. (2015). Thematic analysis. In V. Brau et alii. *Successful qualitative research: A practical guide for beginners* (pp. 222-248). London: SAGE.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Milano: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Florian L., Black-Hawkins K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5): 813-828.
- Gaspari P., Lombardi G., Testa S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25): 6-24.
- Hall T., Meyer A., Rose D.H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York: Guilford Press.
- Ianes D., Dell'Anna S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1): 109-128.
- Lewins A., Silver C. (2009). *Doing qualitative research using NVivo*. London: SAGE.
- Medeghini R. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Edizioni Erickson.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. et alii (2024). Il Metodo Fenomenologico Empirico (MFE) e la sua applicazione in una ricerca educativa. *Formazione & insegnamento*, 22(1): 8-18.
- Novak K. (2019). *UDL now! A teacher's guide to applying Universal Design for Learning in today's classrooms*. Wakefield: CAST.
- Pacifico M., Coppola L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pagani A. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Richards L. (1999). *Using NVivo in Qualitative Research*. London: SAGE.
- Santoianni F. (2007). Bioeducational perspectives on adaptive learning environments. In F. Santoianni, C. Sabatano. *Brain development in learning environments: Embodied and perceptual advancements* (pp. 83-96). Cambridge Scholars Publishing.
- Santoianni F. (2017). Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 4: 37-43.
- Santoianni F. (2019). Brain Education Cognition. La ricerca pedagogica italiana. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 6: 44-52.
- Savia G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: 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.
- Tarozzi M. (2010) *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucharest: Zeta Books.
- Van Manen M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.