

Universal Design for Learning

per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti

Elisabetta Ghedin • Università degli Studi di Padova – elisabetta.ghedin@unipd.it
Silvia Mazzocut • silvia.mazzocut@gmail.com

Universal Design for Learning to value differences: An explorative research considering teachers' perceptions

L'Universal Design for Learning, abbattendo le barriere che impediscono l'apprendimento e la partecipazione, promuove ambienti di apprendimento nei quali l'obiettivo sia quello di formare studenti esperti, che sappiano apprendere, che abbiano già appreso e che vogliano continuare ad apprendere. Considerando il valore dei principi di questo modello in ottica inclusiva, è sorta spontanea l'ipotesi riguardante un'eventuale riflessione sul modello dell'UDL anche nel contesto italiano. Attraverso la ricerca sono state, quindi, indagate le sue possibili prospettive di attuazione nella nostra realtà, a partire dalla percezione che gli insegnanti hanno delle proprie pratiche educative inclusive. La ricerca ha coinvolto un gruppo di 255 insegnanti della scuola Primaria, Secondaria di 1° e 2° Grado e ha avuto come obiettivo quello di indagare le percezioni degli insegnanti in merito alla condivisione dei valori e delle pratiche inclusive adottate nell'ottica dell'Universal Design for Learning, nelle rispettive scuole di appartenenza. I risultati evidenziano terreno fertile per la sua diffusione nel contesto italiano pur valorizzando alcune dimensioni necessarie per la sua applicazione (es. ethos della scuola, formazione degli insegnanti).

Parole chiave: inclusione, percezione degli insegnanti, progettazione universale per l'apprendimento

Universal Design for Learning, breaking down the barriers to learning and participation, promotes learning environments in which the goal is to train expert students, who can learn, who have already learned and who want to continue to learn. Considering the value of this model's principles in inclusive optics, it has arisen spontaneously the hypothesis concerning a possible reflection on UDL model also in the Italian context. Through research it was therefore investigated its possible prospects for implementation in our reality, starting from the teachers' perceptions of their inclusive educational practices. The research involved a group of 255 Primary, 1st and 2nd grade Secondary teachers, and investigated teachers perceptions regarding the sharing of values and inclusive practices adopted in perspective of Universal Design for Learning. The results show fertile ground for its diffusion in the Italian context while enhancing some dimensions necessary for its application (eg. School ethos, teacher training).

Keywords: inclusion, teachers' perceptions, universal design for learning

145

ricerche

Universal Design for Learning

per una valorizzazione delle differenze:
un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti

1. Progettazione Universale per l'Apprendimento e culture inclusive: dalle definizioni ai significati

In questo articolo approfondiremo i principi e le idee di un approccio pedagogico innovativo, concretizzazione del concetto di progettazione universale per l'apprendimento, che, anche se non dichiaratamente, sembra essere in sintonia con le traiettorie di apprendimento positivo orientato alla promozione del ben-essere e della partecipazione degli alunni (Ghedin, 2009). Si tratta dell'Universal Design for Learning (UDL), modello elaborato in America (USA) dal Center for Applied Special Technology (CAST, 2011), che affronta la sfida di realizzare un'educazione che sia valida per tutti proponendo criteri attuativi concreti, che guidino la pratica degli insegnanti verso un cambiamento radicale dei sistemi educativi. L'UDL è un modello, di progettazione di materiali, metodi e strategie d'istruzione volto a facilitare l'apprendimento e a promuovere la partecipazione scolastica di tutti gli studenti. Basandosi sulla ricerca condotta in campo neuroscientifico, questo approccio pedagogico riconosce le differenze presenti tra gli stili di apprendimento degli studenti considerando che, data questa variabilità, sia necessario adottare diverse modalità di insegnamento per andare incontro alle diversità di tutti a partire dalla considerazione delle emozioni e dell'affetto (*affect*, C. A. Tomlinson, 2006) che motivano gli studenti nel processo di apprendimento (Immordino, Damasio, 2007). Esso garantisce infatti un miglioramento dei risultati di tutti gli studenti, i quali ne riconoscono il valore, dal momento che si sentono più coinvolti nei percorsi di apprendimento ed interessati ai contenuti scolastici. Questo approccio favorisce un insegnamento flessibile che assicura la partecipazione di tutti gli studenti senza intervenire sugli standard di apprendimento. Chi ne trae il maggior beneficio sembra essere lo studente con difficoltà (di vario tipo) anche grazie al fatto che l'UDL attribuisce alle tecnologie un ruolo importante, come strumento di supporto per consentire l'accessibilità a *tutti* (Rose, Gravel, & Domingos, UDL Unplugged: The role of Technology in UDL, 2010). Lo scopo dell'UDL è di creare curricula che siano sufficientemente flessibili per garantire la partecipazione di tutti attraverso l'adozione di tre principi fondamentali: fornire mezzi multipli di rappresentazione, mezzi multipli di azione ed espressione e offrire migliori e più numerosi mezzi di coinvolgimento. L'UDL rappresenta quindi, una modalità di progettazione e gestione della pratica educativa che, evitando misure dispensative e compensative successive, riduce fin dall'inizio le barriere nell'istruzione mantenendo un alto livello di successo per tutti gli studenti, attraverso la progettazione di curriculum flessibili e accessibili.

È giusto credere che tutti gli studenti non imparino usando i medesimi meccanismi o elaborino le informazioni con la stessa velocità, o ancor più, comunichino ciò che hanno appreso nello stesso modo: pertanto, grande responsabilità è riposta nella struttura del curriculum e in chi lo progetta, poiché spetta ad esso il compito di renderlo sufficientemente flessibile per incontrare nel modo migliore possibile le diversità di tutti (Tomlinson, 2006). Variare la presentazione dei contenuti e le modalità d'insegnamento sembra essere la chiave per migliorare la scuo-



la di oggi, una scuola che presenta situazioni sempre più eterogenee all'interno delle singole classi. La filosofia dell'Universal Design for Learning trova le sue origini nel concetto di Universal Design, principio nato nel campo dell'architettura durante gli anni '70. La premessa dell'Universal Design (UD) è che la progettazione delle strutture, intese come ambienti o oggetti, sia pensata per consentire al maggior numero di persone possibili di accedervi o farne uso senza alcun tipo d'impedimento. Ne deriva quindi che, edifici, ambienti e oggetti debbano essere progettati per accogliere tutte le persone indipendentemente dalle loro caratteristiche ed esigenze fisiche, emotive e cognitive. L'obiettivo di questo paradigma è di considerare, fin dai primi momenti d'ideazione di una struttura o di un oggetto, il diritto che tutti hanno di accedere e usufruire di quella determinata struttura e/o oggetto, in relazione con l'uguaglianza delle opportunità (capability, Sen, 1980). Basandosi su questo costrutto, ogni struttura ha bisogno di essere progettata senza alcun tipo di barriera che possa impedirne, appunto, l'accesso o l'utilizzo. L'idea dell'Universal Design nasce quindi, dall'esigenza di garantire più diritti alle persone con disabilità *accomodando ragionevolmente*¹ le strutture per incontrare i loro bisogni fisici, cognitivi e di comunicazione. In particolare, uno dei fattori che ha influito maggiormente sulla nascita di questa corrente è stata l'entrata in vigore di diverse norme legislative frutto delle lotte dei movimenti per i diritti delle persone con disabilità. Un aspetto dell'Universal Design riguarda, quindi, il fatto che ciò che risulta essere progettato, fin dall'inizio e senza adattamenti seguenti, per gli utenti che presentano alcune difficoltà, sarà inevitabilmente adeguato anche per chi non presenta particolari esigenze. Questo approccio riconosce, rispetta, e tenta di coinvolgere il più ampio spettro possibile di capacità umane nella progettazione di tutti i prodotti, ambienti e sistemi informativi. I principi dell'UD sono stati adottati in campo Educativo dal CAST (Center for Applied Special Technology) con lo scopo di migliorare l'accesso scolastico per tutti gli studenti dando vita all'Universal Design for Learning (UDL). Come l'UD nell'ambito del design giova a tutti gli utenti, allo stesso modo l'UDL, nel sistema scolastico, ha lo scopo di migliorare le esperienze di apprendimento di tutti gli studenti.

Kurttz (2006), ha condotto una ricerca su come i principi dell'UDL vengano compresi e considerati dagli insegnanti e su come gli stessi insegnanti utilizzino software e strumenti tecnologici per migliorare l'accessibilità all'apprendimento per gli studenti con disabilità. Una curiosità da rilevare di questo studio riguarda il fatto che il gruppo di ricerca fosse formato sia da insegnanti in formazione che da insegnanti già in servizio. I risultati raccolti hanno dimostrato che tutto il gruppo concordava nel considerare l'UDL come un buon approccio da integrare nel sistema scolastico; inoltre, sempre secondo l'opinione degli insegnanti, la progettazione messa in atto attraverso i principi dell'UDL e tramite l'utilizzo di software, sembra dare agli studenti più opportunità per esprimersi, dimostrandosi così decisamente inclusiva. Infine, il gruppo riconosce l'aumento dell'efficacia dell'istruzione poiché gli studenti si sentono maggiormente coinvolti attraverso l'attuazione dei costrutti

1 Il termine accomodamento ragionevole viene usato nella Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006, tr. it. 2007) e indica le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali.

dell'UDL. Lo studio condotto da Abell, Jung e Taylor (2011), invece, indaga la percezione degli studenti riguardo il loro ambiente di apprendimento, ambiente arricchito e strutturato secondo l'Universal Design for Learning, analizzando soprattutto la differenza percepita tra classi gestite da insegnanti di genere femminile o di genere maschile. Gli autori riescono a condurre l'analisi utilizzando l'*Individualised Classroom Environment Questionnaire*, strumento che considera cinque variabili per esaminare gli ambienti di apprendimento: personalizzazione, partecipazione, indipendenza nel prendere decisioni, capacità di consentire la risoluzione di problemi e differenziazione. I risultati indicano che gli studenti percepiscono in modo significativo l'arricchimento dato agli ambienti e all'insegnamento dall'attuazione dell'UDL, e che le insegnanti di genere femminile riescono a creare ambienti di apprendimento maggiormente personalizzati rispetto ai colleghi di genere maschile. In uno studio condotto da Hatley (2011) sono indagate due questioni: una riguardante la percezione degli insegnanti dell'UDL e l'altra riferita ai cambiamenti necessari da apportare nel sistema scolastico per garantire l'attuazione del modello stesso. I risultati ricavati dimostrano che gli insegnanti hanno una percezione positiva dell'Universal Design for Learning, nonostante non si sentano sicuri e competenti nelle possibilità di attuazione del modello stesso. Infine, Schelly, Davies & Spooner (2011) hanno condotto uno studio su un gruppo di studenti universitari riguardo la loro percezione dell'apporto dato dall'UDL alle strategie d'insegnamento adottate dai docenti universitari dimostrando quanto l'innovazione apportata dall'UDL alla progettazione educativa possa migliorare l'esperienza educativa, soprattutto di quegli studenti con più difficoltà. Il questionario è stato somministrato agli studenti all'inizio e alla fine di un periodo nel quale i docenti avevano apportato grandi cambiamenti al proprio approccio seguendo le linee guida dell'Universal Design for Learning. I risultati della ricerca sono stati promettenti. Riassumendo, gli studi qui riportati sono studi che indagano la percezione d'insegnanti o studenti riguardo all'attuazione dell'UDL in contesti educativi.

2. Premesse della ricerca

Considerando la validità del modello dell'Universal Design for Learning in ottica inclusiva, in quanto è dimostrazione di una possibile operativizzazione dell'inclusione stessa tramite l'attuazione di approcci che valorizzano le differenze degli studenti, è stata ipotizzata una ricerca per comprendere l'idea che gli insegnanti italiani hanno dei principi e delle pratiche inclusive che sostengono il modello dell'UDL, indagando anche quanto queste pratiche vengano già messe in atto nelle scuole italiane. È importante sottolineare che il contesto italiano risulta essere particolarmente favorevole ad indagini in questa direzione, in quanto il cammino compiuto negli ultimi 40 anni ha portato a sostenere un'idea di scuola che voglia e sappia essere una scuola per tutti. L'Italia è famosa nel mondo per l'impegno portato avanti negli ultimi decenni, prima per l'integrazione delle persone con disabilità (dal diritto all'istruzione sancito negli art. 3 e 34 della Costituzione Italiana, per giungere a due importanti riferimenti legislativi: L. 517/77 e L. 104/92) e poi verso un sempre più attento processo di inclusione scolastica (DPR del 24 feb. 1994, L. 53/2003, Linee guida del 2009, L. 170/2010, DM n. 5669/2011, Linee guida allegata al DM n. 5669, Direttiva del 27 dic. 2012, C. M. n. 8 del 6 mar. 2013²).

2 Indicazioni operative riguardanti la Direttiva del 27/12/2012.

Le indicazioni didattiche presenti nei riferimenti normativi sopra citati, sono molte e finalizzate soprattutto alla promozione del diritto all'istruzione per gli studenti con difficoltà, considerando la predisposizione di programmi personalizzati ed individualizzati per sviluppare al meglio le potenzialità di ogni alunno. Per quanto riguarda invece un diretto riferimento alla progettazione universale per l'apprendimento, è difficile, in Italia, trovare spazi in letteratura e nella prassi, benché siano percepiti come urgenti studi e soluzioni che vadano in questa direzione, ma questo non implica che già molto si stia facendo (Savia, 2016). Come vedremo però, in questa ricerca il modello non è direttamente presentato agli insegnanti con lo scopo di riceverne un *feedback* concernente il funzionamento, ma viene indagata la pratica didattica attuata a scuola per comprendere quanto, dei principi dell'UDL, sia già tenuto inconsapevolmente in considerazione nella realtà italiana senza che il modello sia stato ancora conosciuto, considerato ed accolto. Più precisamente la nostra ricerca vuole dimostrare quanto, in Italia, siano già presenti dei presupposti inclusivi validi in merito alle pratiche didattiche adottate, alcune delle quali già condividono parte degli ideali dell'Universal Design for Learning. Per quanto riguarda le pratiche didattiche, emblema di un lavoro scolastico volto all'inclusione, sono presenti, in alcuni dei più moderni riferimenti normativi già citati, delle indicazioni operative condivise anche dal modello dell'Universal Design for Learning. Nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009, ad esempio, è espressa l'esigenza di formulare una progettazione congiunta tra gli insegnanti colleghi di classe e d'istituto, nonostante il ruolo degli insegnanti per le attività di sostegno sia rivolto alla strutturazione del programma per gli alunni con disabilità. Al punto 1.2 viene, infatti, detto che

per non disattendere mai gli obiettivi dell'apprendimento e della condivisione, è indispensabile che la programmazione delle attività sia realizzata da tutti i docenti curricolari, i quali, insieme all'insegnante per le attività di sostegno definiscono gli obiettivi di apprendimento per gli alunni con disabilità in correlazione con quelli previsti per l'intera classe.

Inoltre al punto 2, si fa riferimento all'importanza dell'organizzazione di

curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini cognitive, a gestire in modo alternativo le attività d'aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche in relazione ai bisogni degli alunni. Non in altro modo sarebbe infatti possibile che gli alunni esercitino il proprio diritto allo studio inteso come successo formativo per tutti, tanto che la predisposizione di interventi didattici non differenziati evidenzia immediatamente una disparità di trattamento nel servizio di istruzione verso coloro che non sono compresi nelle prassi educative e didattiche concretamente realizzate.

Riconoscendo così l'unicità di ogni studente e valorizzando le differenze presenti tra un gruppo di studenti, invece che considerarle come un ostacolo all'apprendimento, si rileva l'importanza di adeguare di conseguenza anche il proprio insegnamento, personalizzandolo in funzione dei diversi bisogni degli studenti.

Il paragrafo 2.2, tratta delle strategie scolastiche e degli strumenti da adottare rilevando che

la progettualità didattica orientata all'inclusione comporta l'adozione di strategie e metodologie favorevoli, quali l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e/o a coppie, il tutoring, l'apprendimento per scoperta, la



suddivisione del tempo *in tempi*, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici. Da menzionare la necessità che i docenti predispongano i documenti per lo studio o per i compiti a casa in formato elettronico, affinché essi possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento. A questo riguardo risulta utile una diffusa conoscenza delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica, anche in vista delle potenzialità aperte dal libro di testo in formato elettronico. È importante allora che i docenti curricolari attraverso i numerosi centri dedicati dal Ministero dell'istruzione e dagli Enti Locali a tali tematiche acquisiscano le conoscenze necessarie per supportare le attività dell'alunno con disabilità anche in assenza dell'insegnante di sostegno.

L'uso della tecnologia è una condizione imprescindibile del nostro tempo. Gli insegnanti devono essere conseguentemente formati in modo adeguato per riuscire a usare in modo davvero funzionale i software e gli strumenti tecnologici che supportano l'insegnamento e l'apprendimento. Ma la tecnologia non è tutto. Per perseguire l'obiettivo di una didattica efficace, universalmente progettata, diverse sono le strategie didattiche da mettere in atto.

Infine, in merito alla percezione che gli insegnanti devono avere dei propri studenti, è detto che

un sistema inclusivo considera l'alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita, pertanto, la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al "sapere", rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e "assecondando" i meccanismi di *autoregolazione*. Si suggerisce il ricorso alla metodologia dell'apprendimento cooperativo.

La Legge 170/2010 richiama invece, le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire "l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere".

A questo riguardo, nel *Protocollo d'intesa tra MIUR e Ministero della Salute per "La tutela del diritto alla salute e del diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disabilità"* del 12 luglio 2012 sono descritti alcuni strumenti compensativi, che sono identificati come "strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria". Come si può notare dall'analisi condotta su i documenti normativi italiani, nelle indicazioni che gli insegnanti sono chiamati ad interiorizzare e rispettare, sono presenti degli elementi che rispecchiano i principi del modello dell'Universal Design for Learning, dimostrando così quanto in realtà sia già in essere di fatto nel nostro Paese l'ottica della progettazione universale per l'apprendimento.

Dati questi presupposti, le premesse della ricerca fanno così riferimento a quattro ordini di considerazioni: a) l'inclusione scolastica è necessaria e possibile per garantire una società migliore nella quale vengano riconosciuti a tutti pari diritti (tra cui quello dell'accesso all'educazione, art. 24 Convenzione ONU); b) nella realtà italiana già viene fatto molto seguendo alcuni dei principi della progettazione universale per l'apprendimento, di conseguenza il nostro Paese si presenta come un terreno fertile per l'attuazione di innovativi approcci inclusivi come quello dell'UDL attraverso la progettazione didattica, l'uso di metodologie e strategie di insegnamento, e di tecnologie e supporti didattici; c) l'Universal Design for Learning si dimostra come un valido approccio didattico per la promozione dell'inclusione scolastica e per questo motivo potrebbe essere considerato nel contesto italiano.



3. Scopo e domande di ricerca

Un aspetto che emerge dalla letteratura consultata è che l'opinione, sia degli studenti sia degli insegnanti, in merito all'adozione del modello dell'Universal Design for Learning nella pratica didattica è certamente positiva. È riconosciuta all'approccio la caratteristica di garantire equità e partecipazione per tutti gli studenti, aumentando l'efficacia dell'insegnamento grazie al miglioramento dell'accessibilità all'informazione per gli studenti e del coinvolgimento verso le attività scolastiche.

In linea con quanto appreso, lo scopo di questa ricerca è di indagare la percezione che gli insegnanti hanno in merito alla condivisione dei valori inclusivi e alle pratiche adottate dal punto di vista della progettazione universale (UDL), nelle rispettive scuole di appartenenza. Nello specifico, viene analizzato, attraverso un questionario semi-strutturato quanto le pratiche inclusive, inerenti diversi ambienti siano condivise nel contesto lavorativo di appartenenza. Inoltre, la parte conclusiva del questionario è inerente la conoscenza o meno, da parte dei docenti, del modello dell'UDL. L'indagine qui presentata si propone, quindi, di rispondere a tre domande di ricerca: 1. Quanto, secondo la percezione degli insegnanti, sono condivisi i valori e adottate le pratiche inclusive (alla base anche del modello dell'Universal Design for Learning) nelle scuole di appartenenza e nel proprio lavoro? 2. Esistono differenze significative nell'attuazione delle pratiche didattiche a seconda delle caratteristiche degli insegnanti? In particolare in merito a: genere; istituto di appartenenza; tipologia dell'istituto di appartenenza (scuola pubblica o paritaria); grado di scuola nel quale si insegna; anni di insegnamento; ruolo come insegnante (Curricolare o di sostegno). 3. Il modello dell'Universal Design for Learning è conosciuto dagli insegnanti Italiani?



4. Metodo

4.1 Gruppo coinvolto nella ricerca

Le persone coinvolte nell'indagine sono state 255³. Si tratta di insegnanti curricolari e di sostegno, che lavorano in scuole di diverso ordine e grado: Primarie, Secondarie di 1° Grado e Secondarie di 2° Grado del Nord Est d'Italia, in particolare della zona di Padova (n=195) e Pordenone (n=60). Gli istituti coinvolti nella ricerca sono per lo più statali, ma sul totale di 255 partecipanti una percentuale del 14,5 % degli insegnanti proveniva da un contesto di scuola paritaria⁴. Sono insegnanti che hanno per la maggior parte un titolo di studio di diploma magistrale (n=66) o di laurea specialistica magistrale (n=94). Molti di essi hanno anche frequentato il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni in situazione di disabilità (n=75). Gli insegnanti sono per lo più femmine (n=231) confermando una tendenza oramai presente da alcuni anni nel nostro territorio, di un corpo docente al femminile. Inoltre la maggior parte sono docenti che lavorano da più di 20 anni nella scuola (n=119) e molti di essi sono principalmente

- 3 La selezione del gruppo è stata effettuata a convenienza (Cohen, Manion, 2007) considerando la facilità di reperimento degli insegnanti coinvolti.
- 4 La differenza tra il numero di partecipanti di scuola paritaria (n=37) e di scuola statale (n=218) è notevole e potrebbe portare alla determinazione di risultati poco significativi.

attivi nella scuola primaria (n=153) come insegnanti curricolari (n=202). Numerosi inoltre sono i docenti che svolgono diverse funzioni entro la scuola come coordinatori, referenti, funzione, responsabile (n=113).



Caratteristiche		Frequenza	Percentuale, n =255
Genere	Maschile	24	9,4
	Femminile	231	90,6
Grado di Scuola in cui lavora	Primaria	153	60,5
	Secondaria di primo grado	57	22,5
	Secondaria di secondo grado	43	17,0
Territorio di provenienza	Padova	195	76,5
	Pordenone	60	23,5
Scuola di provenienza	1 Istituto V.	29	11,4
	2 Liceo M.	31	12,2
	3 Istituto C.	7	2,7
	4 Istituto Comprensivo XI	40	15,7
	5 Istituto Comprensivo II	31	12,2
	6 Istituto Comprensivo A.	64	25,1
	7 Istituto Comprensivo III	53	20,8
Anni di insegnamento	1 o meno	8	3,1
	2-5	18	7,1
	5-10	42	16,5
	10-20	68	26,7
	> di 20	119	46,7
Titolo di studio conseguito	Diploma magistrale	66	26,1
	Laurea Triennale o Diploma universitario	42	16,6
	Laurea quadriennale in scienze della Formazione Primaria	27	10,7
	Laurea Specialistica o Magistrale	94	37,2
	Master	10	4,0
	Dottorato di ricerca	9	3,6
	Corso di specializzazione (abilitante all'insegnamento o di Sostegno)	75	29,4
Settore scientifico/ disciplinare ⁵	Scienze matematiche e informatiche	3	1,2
	Scienze Fisiche	2	,8
	Scienze Chimiche	1	,4
	Scienze della Terra	3	1,2
	Scienze Biologiche	12	4,7
	Scienze Mediche	5	2,0
	Scienze Agrarie-Veterinarie	1	,4
	Ingegneria civile e Architettura	4	1,6
	Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche	53	20,8
	Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche	136	53,3
	Scienze giuridiche	2	,8
	Mancata Risposta	33	12,1
	Ruolo lavorativo	Insegnante curricolare	202
Insegnante di sostegno		42	16,5
Altro (inglese, religione, di potenziamento ecc)		11	4,3
Funzioni aggiuntive svolte a scuola	Collaboratore del Dirigente	2	,8
	Coordinatore di Area Disciplinare	8	3,1
	Funzione Strumentale	11	4,3
	Referente di Progetto	20	7,8
	Coordinatore/trice di plesso	9	3,5
	Responsabile di un'attività	10	3,9
	Altra funzione	20	7,8
	Nessuna Funzione	122	47,8
	Più funzioni	33	12,9
	Mancata risposta	20	7,8

Tab. 1: Caratteristiche del gruppo coinvolto nell'indagine

5 Aree riconosciute dal Consiglio Universitario Nazionale (CUN).

4.2 Strumento di indagine

Il questionario è stato costruito facendo riferimento a due studi (Shelley et al., 2011; Hatley, 2011) e alle Linee Guida dell'Universal Design for Learning. Questi strumenti hanno svolto la funzione di guida nella scelta dei contenuti da approfondire nonostante, parte degli item riportati in essi fosse esplicitamente riferita alla generale comprensione del concetto di UDL o alle implicazioni inerenti la sua applicazione. Da questi due studi e dalle Linee Guida dell'Universal Design for Learning sono state tratte idee utili alla stesura del questionario ma che risultano di difficile comprensione se somministrate senza aver illustrato (almeno brevemente) i punti chiave del modello del CAST. Per riuscire, quindi, a valutare l'inclusività delle scuole e dell'insegnamento adottato dai docenti coinvolti nella ricerca, alla luce dei principi dell'UDL, ci si è focalizzati su alcuni indicatori e domande dell'*Index per l'inclusione*⁶. A partire da quest'ultimo, sono stati selezionati dalle scriventi, tra tutti gli indicatori presenti, quelli che più erano affini, o addirittura approfondivano, le questioni indagate nelle ricerche americane (Hatley, 2011; Shelly et al., 2011), basandosi sugli elementi chiave dell'Universal Design for Learning estrapolati dalle Linee Guida. Lo strumento è stato sottoposto ad un'attenta revisione da parte di un gruppo di insegnanti/tutor universitarie del corso di Scienze della Formazione Primaria. Il questionario⁷ finale era anonimo e di veloce (massimo 15 minuti) e facile compilazione. Nello specifico, esso si compone di tre sezioni. La prima sezione, chiamata "Area Personale", comprende una serie di domande volte a raccogliere informazioni sulle caratteristiche riguardanti la propria professione come insegnanti (Genere, Grado di Scuola in cui si lavora, Anni di insegnamento, Titolo di studio



- 6 Strumento ideato per promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. In esso sono raccolti materiali e metodologie che consentono ad alunni, docenti, genitori e dirigenti di valutare l'inclusione nella propria comunità scolastica e di progettare azioni che la rendano un ambiente sempre più inclusivo. Nel manuale sono inseriti degli indicatori e delle domande che "possono essere usati per analizzare modalità organizzative già esistenti così da stabilire delle priorità di sviluppo" per la creazione di ambienti inclusivi.
- 7 Una volta ultimato lo strumento d'indagine si è proceduto con la scelta delle scuole da coinvolgere per la ricerca. Sono state inviate richieste di partecipazione alla ricerca a tutti gli istituti comprensivi (di scuola Primaria e Secondaria di 1° Grado) del Comune di Padova e ad alcuni di zone limitrofe oltre ad alcuni Istituti della zona di Pordenone. È stata inviata una richiesta a così ampio raggio con la consapevolezza che solo alcune scuole avrebbero dato la disponibilità per condurre la ricerca con i loro insegnanti. Inoltre, sono stati invitati a partecipare anche diversi istituti statali di scuola Secondaria di 2° Grado e alcune scuole paritarie con risultati decisamente meno soddisfacenti. In entrambi i contesti, Padova e Pordenone, conseguentemente all'accettazione da parte della scuola e allo svolgimento di un colloquio con il Dirigente Scolastico di ogni istituto per illustrare gli obiettivi della ricerca, sono stati consegnati agli insegnanti i questionari, in formato cartaceo per facilitarne la compilazione. La predisposizione di un questionario anche in modalità on-line avrebbe rispecchiato maggiormente i principi da noi promossi della progettazione universale, ma alcuni docenti avrebbero potuto trovare complicazioni nella procedura per via telematica, rinunciando così alla compilazione. Periodo di rilevazione da Marzo a Giugno 2016.
Si è preferito quindi ideare e produrre uno strumento che venisse incontro il più possibile alle esigenze dei soggetti della ricerca: un questionario di facile e breve compilazione. Gli insegnanti hanno partecipato alla ricerca su base volontaria compilando il questionario in forma anonima (la compilazione richiedeva non più di 15 minuti).

conseguito, Anno di conseguimento, Ruolo nella Scuola, e Funzioni aggiuntive svolte). La seconda sezione invece presenta 39 item volti a misurare la percezione degli insegnanti in merito alla promozione a scuola dell'inclusione secondo tre assi: 1. *ethos* della scuola; 2. Ambiente classe; 3. Competenze professionali. Gli insegnanti potevano rispondere attraverso una scala Likert a 6 punti (da "non so" a "moltissimo"). La terza sezione riguarda, invece, un'unica domanda alla quale i soggetti potevano rispondere sì/no, per poi approfondire in maniera più discorsiva, attraverso una risposta aperta, la loro opinione. Questa sessione riguarda direttamente la conoscenza dell'Universal Design for Learning.

4.3 Analisi dei dati e risultati

L'analisi dei risultati si è svolta in tre fasi tra loro complementari coerentemente con le domande di ricerca proposte. In una prima fase si è proceduto all'analisi generale dell'opinione degli insegnanti in merito alle idee e alle pratiche inclusive enunciate negli item. Attraverso il calcolo delle statistiche descrittive è emerso che gli ideali e le pratiche inclusive indagate sono abbastanza condivise dagli insegnanti nelle loro scuole. "Abbastanza" è il giudizio corrispondente al valore 3 della scala Likert usata nel questionario; la media generale di risposta risulta essere vicina al medesimo valore ($M=3,18$). Questo tipo di risultato sembra fornirci un dato importante riguardo la scuola di oggi. Gli insegnanti dichiarano sia che i valori inclusivi sono abbastanza condivisi nella propria scuola di appartenenza, sia che nel proprio lavoro vengono già adottate delle pratiche didattiche in linea con i medesimi valori educativi orientati alla valorizzazione delle differenze. Questi risultati dimostrano che nel nostro contesto si sta già facendo molto in merito all'inclusione scolastica e non solo a livello teorico ma anche pratico. Ad un'attenta analisi dei dati, in questa prima fase, emerge anche un indice di accordo decisamente sopra la media (I20, $M=4,098$): è quello riguardante l'opinione degli insegnanti in merito all'idea che la classe sia composta da un'ampia varietà di bisogni, preferenze ed abilità degli studenti e che una soluzione di insegnamento singola non possa essere funzionale per tutti. Questo risultato è molto importante ai fini della nostra ricerca dato che quanto espresso rappresenta l'idea fondante dell'Universal Design for Learning. Un'ultima considerazione riguarda il fatto che gli insegnanti hanno espresso giudizi non del tutto positivi in merito alla disponibilità, nel proprio istituto, sia di interpreti per alunni non udenti (I7, $M=1,655$), sia riguardo la presenza di libri disponibili nelle diverse lingue parlate dagli alunni (I8, $M=1,671$). Ciò potrebbe dimostrare la carenza nella scuola italiana di risorse umane, materiali e finanziarie, risorse che sono fondamentali per innovare l'insegnamento, soprattutto quando ci si prefigge di promuovere l'inclusione.

In una seconda fase si è proceduto all'analisi delle differenze in base al genere, alla scuola di provenienza, al grado della suddetta scuola, agli anni di esperienza e al ruolo lavorativo ricoperto⁸. Si è proceduto all'interpretazione dei fattori emersi

8 I dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono stati sottoposti ad *analisi fattoriale* (componenti principali e rotazione Varimax con normalizzazione Kaiser, scree plot per la scelta dei fattori). L'analisi fattoriale è utile per identificare un numero ridotto di fattori che permettano di spiegare la variabilità di un grande numero di variabili osservate. I dati sono stati elaborati statisticamente con *Statistical Package for Social Sciences (SPSS.22)* considerato come software modulare che permette la gestione di banche dati e un'ampia tipologia di analisi statistiche.



dall'analisi per ricavare quattro componenti che si sono dimostrate più significative. Nella Tabella 2 sono riportati i dati relativi alla varianza totale spiegata. Come si può notare il primo fattore spiega il 27,7% della varianza totale; il secondo fattore il 7,6%, il terzo 6,2% mentre il quarto 4,8%. La percentuale cumulativa, quindi, corrisponde al 46,4%.

Componente	Autovalori iniziali			alfa di Cronbach
	Totale	% di varianza	% cumulativa	
Attuazione di pratiche di insegnamento differenziate e multidimensionali	14,427	27,745	27,745	.921
Promozione dell'inclusione scolastica	3,946	7,589	35,334	.856
Uso della tecnologia	3,250	6,250	41,584	.641
Adozione di molteplici mezzi di presentazione ed espressione	2,479	4,768	46,352	.668

Tab. 2: Varianza totale spiegata e alfa di Cronbach

Una dimensione importante per i docente riguarda l'*Attuazione di pratiche di insegnamento differenziate e multidimensionali* ($\alpha=.921$) in riferimento alla progettazione e attuazione di un insegnamento che persegue implicitamente i principi dell'Universal Design for Learning (saturazioni $> .30$). In particolare questa dimensione comprende item che riguardano la strutturazione dell'insegnamento attraverso l'attuazione del principio di differenziazione, applicato a diversi elementi costitutivi come la progettazione delle attività, la predisposizione dei contenuti e informazioni, e la valutazione. Non si può propriamente parlare di progettazione universale ma emerge chiaramente la "multidimensionalità" dell'insegnamento descritto in questo fattore, dove per multidimensionalità si intende l'idea di ipotizzare e attuare pratiche le cui dimensioni vengono sviluppate secondo diverse modalità. Un'altra dimensione che emerge riguarda la *Promozione dell'inclusione scolastica* ($\alpha=.856$) riferita alla valorizzazione delle differenze individuali e alla creazione di contesti inclusivi, grazie alla collaborazione tra gli insegnanti e la strutturazione di ambienti fisici inclusivi (saturazioni $> .30$). la terza dimensione *Uso della tecnologia* ($\alpha=.641$), comprende item relativi all'uso del computer, di internet, del proiettore e di altri strumenti durante le lezioni. Inoltre viene fatto riferimento anche alla presenza nei contesti scolastici, di strumenti tecnologici sufficienti, adeguati e funzionanti. L'uso della tecnologia è uno degli aspetti chiave dell'Universal Design for Learning poiché consente di rendere la progettazione più flessibile e l'apprendimento più accessibile agli studenti. Infine per quanto riguarda la quarta dimensione, l'*Adozione di molteplici mezzi di presentazione ed espressione* ($\alpha=.668$), gli item che saturano in modo significativo sono quelli relativi alla progettazione e alla conduzione di attività, che considerino diversi mezzi attraverso il quale trasmettere i contenuti o farli manipolare agli studenti. In quest'ultimo fattore emergono chiaramente i riferimenti al primo e secondo principio dell'Universal Design for Learning. Per quanto riguarda la differenza tra le risposte di maschi e femmine, essa risulta statisticamente significativa in due fattori: quello inerente l'uso della tecnologia e quello riguardante l'adozione di molteplici mezzi di presentazione ed espressione nel proprio insegnamento.



		Test di Levene per l'eguaglianza delle varianze		Test t per l'eguaglianza delle medie		Test t per l'eguaglianza delle medie		
		F	Sign.	t	gl	Sign. (a due code)	Differenza della media	Differenza errore standard
Uso della tecnologia	Varianze uguali presunte	1,17	0,28	2,064	253	0,04*	2,0119	0,9747
	Varianze uguali non presunte			1,898	27,035	0,068	2,0119	1,05996
Adozione di molteplici mezzi di presentazione ed espressione	Varianze uguali presunte	6,672	0,01*	-0,131	246	0,896	-0,11498	0,8776
	Varianze uguali non presunte			-0,102	24,464	0,92	-0,11498	1,13064

* p<0,05 = significa che esiste un effetto della variabile genere

Tab. 3: T Test per campioni indipendenti



È possibile, quindi, affermare che la variabile indipendente “genere” è in grado di avere impatto sulle pratiche di insegnamento adottate dagli insegnanti. Ad un’attenta analisi dei dati sembra emergere una tendenza femminile ad adottare diversi mezzi di presentazione ed espressione per insegnare, mentre i maschi sembrano più competenti nell’uso della tecnologia durante le proprie lezioni.

Un altro aspetto analizzato è quello riguardante la significatività che risulta nella differenza delle risposte date a seconda dell’istituto di appartenenza dell’insegnante⁹. Diverse sono le relazioni tra gli istituti, evidenziate nell’analisi, e tutte ci portano a poter ritenere che la scuola di provenienza abbia un’influenza sull’adozione di pratiche d’insegnamento inclusive. Per quanto riguarda “l’Uso di tecnologie” il confronto tra le medie ($F(6, 248)=6,425, p<0.05$) ha dimostrato che gli insegnanti provenienti dalle diverse scuole si sono dimostrati meno favorevoli all’uso della tecnologia durante lo svolgimento della lezione, differenziandosi anche nell’uso della tecnologia in classe. Attraverso confronti post hoc che permettono di incrociare le variabili sembra possibile dedurre che ci siano differenze a seconda del contesto geografico, deduzione che necessita di indagini più accurate ed approfondite. Anche in merito al fattore inerente l’uso di diversi mezzi per presentare ed elaborare i contenuti di insegnamento, alcune scuole si sono differenziate rispetto alle altre. Infatti, il confronto tra le medie ($F(6,248)= 4,871 p<0.05$) e i confronti post hoc successivi hanno permesso di evidenziare un andamento differente in base alle scuole con insegnanti che sono meno inclini all’adozione di molteplici mezzi di presentazione ed espressione nelle loro pratiche didattiche rispetto ai colleghi di altre scuole. Questo dato può essere causato da diversi fattori, tra cui gli investimenti fatti dalla scuola sull’acquisto di risorse, assunzione di personale e predisposizione di corsi di aggiornamento, oltre alla presenza di un Dirigente scolastico particolarmente sensibile alle questioni orientate all’educazione inclusiva e quindi di un *ethos* della scuola particolarmente in linea con i principi dell’educazione inclusiva.

Gli ultimi risultati significativi di questa fase di analisi ci provengono dal confronto tra i diversi gradi di scuola presi in considerazione, nello specifico Primaria, Secondaria di 1° Grado e Secondaria di 2° Grado (tab. 4) Anche in quest’ultimo caso è emerso che esiste un’influenza significativa solo in due dei quattro fattori, i due già considerati nelle altre analisi.

9 Analisi della varianza (ANOVA).

Grado di scuola	(I) VI	(J) VI	Differenza della media (I-J)	Errore std.	Sign.
	4	4			
Uso della tecnologia	1	2	-1,54764	0,687	0,075
		3	-3,17677*	0,76414	0,000
	2	1	1,54764	0,687	0,075
		3	-1,62913	0,89424	0,209
	3	1	3,17677*	0,76414	0,000
		2	1,62913	0,89424	0,209
Adozione di molteplici mezzi di presentazione ed espressione	1	2	0,74069	0,61573	0,690
		3	3,10996*	0,67286	0,000
	2	1	-0,74069	0,61573	0,690
		3	2,36927*	0,79739	0,010
	3	1	-3,10996*	0,67286	0,000
		2	-2,36927*	0,79739	0,010

* $p < 0,05$ = significa che esiste differenza significativa tra i gradi scolastici.

Tab. 4: Confronti multipli per variabile indipendente grado di scuola di appartenenza

Nello specifico, per quanto riguarda l'uso della tecnologia a scuola, i docenti della scuola Secondaria di 2° Grado dichiarano di farne un maggiore uso, in modo costruttivo e volto alla valorizzazione delle differenze, rispetto a quelli della scuola Primaria. Mentre gli stessi docenti hanno dimostrato di essere meno inclini all'uso di molteplici mezzi di presentazione ed espressione nelle loro pratiche rispetto ai colleghi della scuola Primaria e anche Secondaria di 1° Grado.

Non sono stati raccolti, invece, risultati significativi in merito all'influenza degli anni di insegnamento e del ruolo ricoperto a scuola (Curricolare o Sostegno) da parte degli insegnanti coinvolti nell'indagine. Non esistono, dunque, differenze sostanziali al variare di queste due caratteristiche degli insegnanti.

In una terza fase si è infine considerato (applicando la regressione lineare) se gli insegnanti del gruppo partecipante alla ricerca conoscessero o meno il modello dell'Universal Design for Learning e se determinate variabili indipendenti avessero avuto influenza in questa conoscenza. Circa un quinto degli insegnanti coinvolti (n=52) ha dichiarato di conoscere il modello dell'UDL, anche se non tutti hanno opportunamente giustificato la loro risposta (solo n=30).



Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sign.
	B	Errore std.	Beta		
(Costante)	1,532	0,777		1,972	0,055
VI 1	-0,013	0,178	-0,01	-0,071	0,944
VI 2	-0,086	0,042	-0,429	-2,035	0,048*
VI 3	0,26	0,214	0,229	1,211	0,233
VI 4	-0,069	0,098	-0,144	-0,703	0,486
VI 5	-0,032	0,073	-0,088	-0,447	0,657
VI 6	0,099	0,046	0,361	2,146	0,038*
VI 7	0,009	0,029	0,042	0,297	0,768
VI 8	-0,121	0,062	-0,403	-1,96	0,057
VI 9	-0,106	0,109	-0,134	-0,975	0,335
VI 10	0,08	0,027	0,442	2,999	0,005*

* $p < 0,05$ = significa che esiste un effetto delle variabili indipendenti.

Tab. 5: Regressione lineare: Coefficienti stimati

Riguardo l'influenza delle variabili indipendenti, sono stati raccolti risultati statisticamente significativi in merito alla differenza esistente tra insegnanti appartenenti alla scuola paritaria o pubblica: infatti, la maggior parte dei docenti che conoscevano l'UDL proveniva dalla scuola pubblica ($t=-2,035$, $p<0.05$). Inoltre, tra i docenti che hanno dichiarato di conoscere il modello, la maggior parte erano in possesso di titoli di studio aggiuntivi (27%) o di livello più alto rispetto ai colleghi. La variabile indipendente relativa al titolo di studio si è dimostrata, infatti, influente in questa analisi.

Ultimo item del questionario voleva indagare il contesto dove gli insegnanti hanno dichiarato di essere venuti a conoscenza dell'Universal Design for Learning, la loro opinione riguardo un'eventuale attuazione del modello in Italia, gli ostacoli da loro individuati per questa attuazione. La maggior parte dei docenti che hanno giustificato la risposta all'ultimo item ($n=30$) ha dichiarato di aver conosciuto il modello durante un corso di formazione/aggiornamento, nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno o in quelli abilitanti per l'insegnamento (TFA) (23%). Una percentuale minore (17%), ma significativa, ha affermato di aver provveduto a ricerche personali in merito all'argomento e una, ulteriormente inferiore, ha dichiarato di averne sentito parlare dai colleghi o nel contesto lavorativo. In quest'ambito alcuni insegnanti hanno espresso liberamente un personale giudizio riguardo il modello dell'UDL definendolo come: *un modello perfetto a livello teorico, lo conosco come modello che prevede la strutturazione di ambienti di apprendimento flessibili e adatti alle diverse modalità di apprendimento dei ragazzi, un approccio arricchente e inclusivo, che riguarda la progettazione e realizzazione di utensili da cucina, oggetti di uso quotidiano, fornitura di prodotti e servizi, e un'idea che compete sempre all'orchestrazione del docente*. Riguardo invece l'opinione in merito all'attuazione del modello in Italia i giudizi favorevoli e contrari all'incirca corrispondono salvo eccezione per il fatto che una parte di quelli che si sono espressi favorevoli ha sottolineato che l'adozione del modello può avvenire solo conseguentemente a dei cambiamenti da attuare nel sistema italiano. Infine, proprio a questo riguardo sono state raccolte informazioni su gli ostacoli che gli insegnanti che conoscono il modello, individuano nel contesto italiano. Essi hanno indicato elementi di tipo organizzativo come la numerosità delle classi, la scarsa collaborazione dei genitori, il grande impegno che spetta all'insegnante e l'organizzazione del tempo scolastico; e di tipo economico e strutturale, come la mancanza di fondi finanziari sufficienti, l'inadeguatezza degli spazi scolastici e la mancanza di mezzi e strumenti tecnologici. È stata però rilevata anche la presenza di ostacoli di ordine culturale.



5. Discussione e conclusioni

L'obiettivo dell'indagine, di verificare la percezione degli insegnanti coinvolti nell'indagine riguardo le pratiche didattiche inclusive adottate nel proprio contesto lavorativo, trova una risposta nei dati ricavati dalla ricerca. Le analisi condotte sembrano, infatti, sostenere l'idea che nei contesti coinvolti nella ricerca gli insegnanti già condividano i valori e adottino pratiche didattiche in linea con i principi inclusivi che sottostanno anche al modello dell'Universal Design for Learning. Questo, non solo è dimostrazione dell'impegno portato avanti dalla scuola italiana per la promozione dell'inclusione scolastica, ma attesta anche che le pratiche educative, adottate per rendere i contesti di apprendimento sempre più inclusivi, sono innovative e a volte già rispecchiano inconsapevolmente i principi della nuova

concezione di progettazione universale. Infatti, attraverso l'espressione della loro personale opinione riguardo la propria professione, gli insegnanti dimostrano anche di condividere e mettere in pratica le indicazioni che sono espresse nella normativa scolastica alla quale si è fatto riferimento nelle premesse della ricerca. Per esempio, i dati dimostrano che gli insegnanti stanno già mettendo in atto rapporti di collaborazione, nelle scuole, tra insegnanti curricolari e di sostegno (in linea con il punto 1.2 delle Linee Guida del 2009); inoltre, dai risultati si ricava che l'uso della tecnologia è frequente nella conduzione della lezione da parte dei docenti di ogni grado anche riconoscendone il valore inclusivo che può avere in quanto garantisce maggior accessibilità agli studenti (riferimento al paragrafo 2.2. delle Linee Guida del 2009 e al Protocollo del 2012). Il grado di maggior accordo registrato nei risultati è quello riguardante l'idea che la classe sia composta da un'ampia varietà di bisogni, preferenze ed abilità degli studenti e che una soluzione d'insegnamento unica non possa essere funzionale per tutti. Questo concetto rispecchia il principio base del modello dell'UDL in quanto su di esso si costruisce la conseguente idea dell'esigenza di una progettazione universale che vada incontro alle esigenze di ognuno; il concetto di organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili cognitivi e di gestire in modo alternativo le attività in aula per andare incontro alle caratteristiche di ogni alunno è considerata anche al punto 2 delle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009.

Per quanto concerne l'influenza di determinate caratteristiche degli insegnanti sulla loro opinione in merito all'attuazione di pratiche didattiche inclusive a scuola, la riflessione che emerge come più significativa è quella riguardante l'influenza di genere. Dai dati emerge, infatti, una tendenza femminile nell'adozione di diversi mezzi di presentazione ed espressione per insegnare, mentre i maschi si dimostrano più favorevoli e competenti nell'uso della tecnologia durante le lezioni. Parte di questi risultati concorda con quelli ottenuti nella ricerca condotta da Abell, Jung e Taylor (2011) i quali, indagando la percezione degli studenti in merito all'ambiente di apprendimento nei quali si trovavano coinvolti (ambienti strutturati secondo l'approccio dell'UDL), affermano che le insegnanti di genere femminile riescono a creare ambienti di apprendimento maggiormente personalizzati. Sono emerse anche differenze significative in base all'istituto di provenienza degli insegnanti coinvolti nella ricerca, ma si ritiene siano necessari ulteriori approfondimenti in merito, in quanto, i gruppi di insegnanti appartenenti ai diversi istituti differivano in modo significativo per numero e per grado di scuola rappresentato; si potrebbe affermare che gli insegnanti delle scuole di un territorio siano più favorevoli, rispetto ai colleghi dell'altro territorio oggetto di indagine, all'uso della tecnologia a scuola. Invece ad un'attenta analisi emerge che la maggior parte degli insegnanti della prima area territoriale è insegnante di scuola secondaria e potrebbe essere questo il fattore determinante nell'espressione della propria preferenza. Effettivamente dal confronto condotto tra le scuole di diverso grado risulta che gli insegnanti della scuola Secondaria di 2° grado dichiarano di fare maggior uso di tecnologie rispetto a quelli che lavorano negli altri gradi di scuola. In ogni caso i docenti della scuola Primaria e della Secondaria di 1° grado si sono dimostrati più inclini rispetto a quelli della secondaria di 2° grado nell'uso di molteplici mezzi di presentazione ed espressione nelle loro pratiche didattiche, considerazione che riteniamo importante ai fini della nostra ricerca e che dimostra la maggior rigidità degli ambiente di apprendimento organizzati per ragazzi più grandi. C'è da dire a questo proposito che l'UDL valorizza in modo significativo le tecnologie come strumento di apprendimento. In questo caso l'uso delle tecnologie viene considerata importante perché capaci di modificare flessibilmente la presentazione e l'interazione didattica, fungendo da ponte tra le



istanze, i principi generali e le peculiarità dei soggetti coadiuvando la personalizzazione dei percorsi (Calvani, 2012).

Infine, un'ultima riflessione vuol essere fatta su i dati che rispondono alla domanda di ricerca inerente la conoscenza dell'Universal Design for Learning. Si conferma l'ipotesi che il modello sia ancora piuttosto sconosciuto in Italia ma allo stesso tempo in lenta diffusione soprattutto grazie ai contributi dati in ambito accademico-universitario ed accessibili da parte degli insegnanti attraverso corsi di specializzazione ma anche solo di aggiornamento. Questo è dimostrabile anche grazie al fatto che, i docenti che hanno dichiarato di conoscere l'UDL erano in possesso di titoli di studio aggiuntivi o di livello più alto rispetto ai colleghi.

A differenza di quanto emerge dagli studi americani di Kurtts (2006) e Hatley (2011), l'opinione degli insegnanti coinvolti in merito alla validità dell'Universal Design for Learning non è del tutto favorevole: alcuni ne sottolineano la validità riscontrabile solo a livello teorico, altri sottolineano quanto alla fine anche questo modello faccia ricadere tutta la responsabilità sul lavoro del docente. È importante ricordare però che i risultati provenienti dagli studi americani (Kurtts, 2006; Hatley, 2011) riguardano insegnanti che hanno partecipato a corsi di formazione sull'UDL e che hanno potuto sperimentare in prima persona la progettazione e la conduzione dell'insegnamento secondo i principi del modello. Edyburn (2010) sottolinea a questo proposito che un grande limite che il modello dell'UDL ha, riguarda il fatto che, non sia effettivamente stata ancora provata scientificamente la sua validità. In questo caso non sono ancora stati condotti studi longitudinali sufficientemente completi da dimostrare quanto gli ambienti di apprendimento dell'UDL siano funzionali. Inoltre, Hatley (2011) afferma che nonostante l'approccio dell'UDL sia considerato come valido, gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca si sono comunque dimostrati insicuri e non competenti nell'attuazione pratica del modello. Questo è solo uno degli ostacoli che si possono riscontrare nella messa in atto delle idee della progettazione universale ma che dimostra quanto la preparazione degli insegnanti sia decisiva e di fondamentale importanza in quest'ottica. Per una possibile considerazione dell'Universal Design for Learning nella scuola italiana, infatti, il primo passo da compiere sarà quello della formazione degli insegnanti; attraverso corsi appositamente ideati, anche all'interno di percorsi di ricerca sperimentale, sarà possibile diffondere il valore del modello sia tra gli insegnanti già lavoratori nel contesto scolastico sia tra quelli in formazione in modo tale da pensare un cambiamento in prospettiva futura. Proprio in virtù dei risultati emersi che fanno propendere per una visione sistemica, diviene importante approfondire la ricerca coinvolgendo i vari interlocutori che a vario titolo sono coinvolti nella promozione e realizzazione di percorsi inclusivi. Il riferimento va alla dimensione politica e istituzionale oltre che ai dirigenti scolastici che orientano l'*ethos* delle scuole per declinare i principi e valori inclusivi nelle pratiche didattiche ed educative inclusive.



Riferimenti bibliografici

- Abell M. M., Jung E., Taylor M. (2011). Students' Perceptions of Classroom Instructional Environments in the Context of "Universal Design for Learning". *Learning Environments Research*, 14(2), 171-185.
- Booth T., Ainscow M. (2012). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. (trad. it. *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, a cura di D. Fabio, Carrocci, Roma, 2014).

- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Casper B., Leuchovius D. (2005). *Universal Design for Learning and the Transition to a More Challenging Academic Curriculum: Making It in Middle School and Beyond*. (Parent Brief). Estratto da: <http://www.ncset.org/>.CAST. (2011). *Universal Design for Learning guidelines (version 2.0)*. Wakefield, MA: Author. Estratto da <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>.
- Center for Accessible Housing. (1995). *Accessible environments: Toward universal design*. Wakefield, MA: Author.
- Center for Universal Design. (1997). *The principles of Universal Design*. Estratto da https://www.ncsu.edu/project/design-projects/sites/cud/content/UD_intro.html#principles
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in education* (sixth edition), London: Routledge.
- Edyburn D. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten prepositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41.
- Ghedini E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Hatley M. (2011). *What Books Don't Tell You: Teacher-Eye-View of Universal Design for Learning and the Implementation Process*. (Tesi di dottorato, Loyola University Chicago, 2011) Estratto da http://ecommons.luc.edu/luc_diss/42.
- Howard J. B. (2004). Universal Design for Learning. *Journal of Computing in Teacher Education*, 19(4), 113-118.
- Immordino-Yang M. H., Damasio A. (2007). We Feel Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education*, 1, 3-10.
- Kurtts S. (2006). Universal Design for Learning in Inclusive Classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(10), Estratto da <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejje-vol1/iss10/7/>.
- Meyer A., Rose D. (2005). The future in the Margins: The role of Technology and Disability in Educational Reform. In D. Rose, A. Meyer, C. Hitchcock (Eds.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp. 13-35). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- ONU. (2007). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Pastore M. (2007). *Introduzione all'uso di SPSS 14.0 per Windows*. Roma (trad. it. a cura del Ministero della Solidarietà sociale, Roma).
- Rose D. H., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose D., Gravel J. (2009). Getting from Here to There: UDL, Global Positioning Systems, and Lessons for Improving Education. In D. G. Gordon (Ed.), *A policy reader in universal design for learning* (pp. 5-18). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rose D., Gravel J., Domings Y. (2010). *UDL Unplugged: The role of Technology in UDL*. Estratto da National Center on UDL: www.udlcenter.org
- Savia G. (2016). *Universal design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Schelly C., Davies P., Spooner C. (2011). Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17-30.
- Sen A. (1980). Equality of What? In S. McMurrin, *Tanner Lectures on Human Values*, Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.



