Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

La formazione online nei percorsi abilitanti universitari: verso una professionalità docente inclusiva

Online Teacher Education in University-Based Qualification Programmes: Towards Inclusive Teacher Professionalism

Francesca Buccini
University of Naples Federico II, Naples (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Buccini, F. (2026). La formazione online nei percorsi abilitanti universitari: verso una professionalità docente inclusiva. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 68-80. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p68

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 02, 2026
Accepted: November 05, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p68

Abstract
The reform of initial teacher education introduced under Italy's National Recovery and Resilience Plan (PNRR) assigns universities a strategic role in developing professional competencies that support the creation of inclusive educational environments. Within this framework, initial teacher education plays a central role in fostering the inclusive, reflective and planning competencies needed to address diverse educational needs through teaching and learning. This study involved 184 prospective teachers enrolled in the 30- and 60-ECTS teacher qualification programmes at the University of Naples Federico II. Data were collected using a semi-structured questionnaire comprising Likert-scale items and open-ended questions, administered at the beginning and end of an online training course. The post-test findings indicate greater attention to the teaching and learning conditions that support all students' participation and learning. They also suggest a stronger understanding of inclusion as encompassing the whole class and valuing individual differences. The findings support the value of initial teacher education as a space for critical reflection and professional development, highlighting the potential of digital and hybrid learning environments to foster transformative learning and an inclusive pedagogical culture.

Keywords: reflexivity; teacher education; online teaching; inclusive teaching

Riassunto
La riforma della formazione iniziale degli insegnanti introdotta dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) attribuisce alle Università un ruolo strategico nello sviluppo di competenze professionali funzionali alla costruzione di contesti educativi inclusivi. In questa prospettiva la formazione iniziale assume una funzione centrale nel promuovere competenze inclusive, riflessive e progettuali indispensabili per garantire processi di insegnamento-apprendimento rispondenti alla pluralità dei bisogni educativi. Lo studio di seguito presentato ha coinvolto 184 docenti iscritti ai percorsi abilitanti da 30 e 60 CFU attivati presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. La raccolta dei dati è stata effettuata mediante un questionario semistrutturato, composto da item su scala Likert e domande aperte, somministrato all'inizio e al termine del percorso formativo erogato in modalità online. I risultati mostrano, nel post-test, una maggiore attenzione alle condizioni didattiche che favoriscono la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli alunni. Si rafforza una concezione dell'inclusione rivolta all'intero gruppo classe e alla valorizzazione delle differenze. Gli esiti dello studio confermano il valore della formazione iniziale quale spazio privilegiato di riflessione critica e sviluppo professionale, evidenziando il potenziale degli ambienti digitali e ibridi nel sostenere processi di apprendimento trasformativo e di costruzione di una cultura pedagogica inclusiva.

Parole chiave: riflessività; formazione; didattica online, didattica inclusiva

1. Introduzione

L'attivazione dei percorsi universitari di formazione iniziale dei docenti, introdotta nell'ambito della riforma del reclutamento prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e disciplinata dal Decreto-Legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni dalla Legge 29 giugno 2022, n. 79, ha inaugurato una fase significativa di rinnovamento del sistema di accesso alla professione docente. La riforma, modificando il D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 59, ha ridefinito il percorso di formazione iniziale e di accesso ai ruoli della scuola secondaria, attribuendo alle università un ruolo centrale nello sviluppo delle competenze professionali dei futuri insegnanti. Tali percorsi rappresentano non soltanto un dispositivo normativo finalizzato all'acquisizione dell'abilitazione all'insegnamento, ma anche un'opportunità strategica per ripensare la professionalità docente alla luce delle trasformazioni sociali, culturali e pedagogiche che caratterizzano la scuola oggi contraddistinta sempre più da una crescente complessità dovuta all'eterogeneità delle classi, al pluralismo culturale, alla pervasività delle tecnologie digitali e alla diversificazione dei bisogni. La formazione iniziale degli insegnanti assume, pertanto, un ruolo strategico nello sviluppo di una professionalità docente capace di sostenere processi di insegnamento-apprendimento inclusivi, riflessivi e di qualità (Cottini, 2017; Florian & Linklater, 2010; Ianes, 2015). In tale prospettiva, i nuovi percorsi abilitanti sono chiamati a promuovere non soltanto l'acquisizione di solide conoscenze disciplinari e metodologiche, ma anche la costruzione di competenze pedagogiche, didattiche, relazionali e progettuali indispensabili per interpretare la complessità dei contesti scolastici e rispondere in maniera efficace alla pluralità dei bisogni formativi in essi emergenti (Pavone, 2010; Bocci, 2021; Florian & Rouse, 2009). In questa prospettiva gli ambienti digitali e ibridi possono costituire contesti privilegiati per la costruzione di comunità professionali di apprendimento, nelle quali la riflessione condivisa, il confronto dialogico e la valorizzazione delle esperienze professionali consentono ai docenti in formazione di rielaborare criticamente le proprie pratiche, promuovendo processi di apprendimento trasformativo e di costruzione della professionalità docente (Lave & Wenger, 1991; Florian & Linklater, 2010). La letteratura internazionale evidenzia come i processi di apprendimento che si sviluppano negli ambienti digitali e ibridi non dipendano esclusivamente dalle caratteristiche tecnologiche delle piattaforme utilizzate, quanto piuttosto dalla qualità pedagogica delle esperienze formative progettate e dalla capacità di promuovere interazioni significative, partecipazione attiva e costruzione collaborativa della conoscenza tra i partecipanti (Gabriel et al., 2022). Tale aspetto assume particolare rilevanza nella formazione degli insegnanti per i quali l'apprendimento si configura come un processo di attribuzione di significato, di riflessione critica sulle pratiche e di progressiva costruzione della propria identità professionale (Knowles, 1993; Kolb, 2014; Schön, 1993). Particolarmente significativa appare la prospettiva embodied dell'apprendimento, che consente di superare una visione riduttiva e disincarnata della formazione online, riconoscendo la centralità della dimensione corporea e relazionale anche negli ambienti digitali. In contesti caratterizzati da crescente iperconnessione, infatti, identità, relazioni e pratiche educative assumono una configurazione sempre più onlife, nella quale dimensioni online e offline risultano profondamente integrate e reciprocamente influenzate (Muñoz-Rodríguez, 2021). La formazione a distanza non determina, pertanto, la scomparsa del corpo dall'esperienza educativa, bensì una sua ridefinizione all'interno di nuovi spazi comunicativi e relazionali. Anche negli ambienti digitali il processo formativo continua a essere profondamente mediato dalla corporeità: la voce, lo sguardo, i gesti, i silenzi, le posture, i ritmi dell'interazione e le modalità di abitare lo spazio virtuale contribuiscono alla costruzione di significati condivisi, al sostegno della partecipazione e alla qualità delle relazioni educative. L'apprendimento dei docenti nei contesti online si configura, così, come un'esperienza incarnata nella quale la presenza educativa non coincide con la mera connessione tecnologica, ma si costruisce attraverso dinamiche dialogiche, relazionali ed emotive che favoriscono il senso di appartenenza a una comunità di apprendimento. Le piattaforme digitali possono, pertanto, essere interpretate come spazi pedagogici di presenza distribuita, all'interno dei quali i docenti in formazione condividono esperienze, negoziano significati, riflettono criticamente sulle proprie pratiche e co-costruiscono conoscenze attraverso processi multimodali che integrano linguaggi verbali, visuali, narrativi e collaborativi, nei quali presenza, riflessività, dialogo e collaborazione possano tradursi in opportunità di apprendimento significativo. La ricerca di seguito presentata è stata condotta nell'ambito dei percorsi universitari di formazione iniziale e abilitazione all'insegnamento attivati presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II, all'interno dell'insegnamento di Pedagogia Speciale. Il percorso formativo, erogato in modalità online attraverso l'utilizzo di una piatta-

forma digitale (Microsoft teams), ha coinvolto complessivamente 184 docenti in formazione appartenenti a differenti classi di concorso (sia scientifiche che umanistiche). L'esperienza didattica è stata progettata con l'obiettivo di promuovere nei corsisti una riflessione critica e una più profonda consapevolezza professionale in merito ai fondamenti teorici, pedagogici e metodologici dell'inclusione scolastica, favorendo lo sviluppo di conoscenze, competenze progettuali e strategie didattiche e organizzative funzionali alla progettazione e alla realizzazione di ambienti di apprendimento inclusivi.

2. Obiettivi della ricerca

La ricerca si propone di:

- analizzare le rappresentazioni iniziali dei docenti in formazione relativamente ai concetti di inclusione scolastica, individualizzazione e personalizzazione;
- esplorare il livello di autoefficacia percepita nella progettazione di attività didattiche inclusive;
- indagare i processi di rielaborazione critica delle convinzioni e delle pratiche professionali promossi dall'esperienza formativa;
- verificare in che misura il percorso abbia favorito la costruzione di una professionalità docente più riflessiva, inclusiva e orientata alla partecipazione di tutti gli studenti.

L'indagine adotta un disegno descrittivo ed esplorativo con rilevazioni pre-test e post-test nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia speciale attivato nei percorsi abilitanti universitari (30 e 60 CFU) dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. L'esperienza si è svolta online. La ricerca ha coinvolto un gruppo di 184 docenti che hanno partecipato alle lezioni nelle giornate del 20, 22 e 27 aprile 2026. La raccolta dei dati ha previsto la somministrazione di un questionario prima e dopo il percorso formativo, senza un gruppo di controllo. Pur riferendosi al medesimo gruppo in formazione, i dati non contengono identificativi individuali che consentano di abbinare le risposte del pre-test a quelle del post-test. Il confronto riguarda quindi le distribuzioni aggregate e non permette di ricostruire il cambiamento dei singoli docenti né di attribuire con certezza le differenze osservate al percorso svolto. I file analizzati non contengono variabili strutturate relative a età, genere, titolo di studio, esperienza professionale o appartenenza al percorso da 30 o 60 CFU. Non è quindi possibile produrre una descrizione socio-anagrafica del campione o confronti tra questi sottogruppi.

La prima fase della ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario strutturato finalizzato a rilevare le rappresentazioni, le esperienze pregresse e i bisogni formativi dei partecipanti in relazione all'inclusione scolastica. Il questionario si compone di item a risposta chiusa organizzati secondo una scala Likert a cinque livelli, finalizzati a esplorare atteggiamenti, percezioni e livelli di accordo rispetto a specifiche affermazioni riguardanti l'inclusione, la progettazione didattica, gli ambienti di apprendimento e le tecnologie educative. Lo strumento include inoltre alcune domande aperte volte ad approfondire le esperienze formative e professionali dei partecipanti, consentendo di raccogliere dati qualitativi utili alla comprensione dei significati attribuiti alle tecnologie nei processi inclusivi. Successivamente alla compilazione del questionario iniziale (pre-test), i partecipanti hanno preso parte a un percorso formativo online articolato in tre lezioni di cinque ore ciascuna, per un totale di quindici ore. Il percorso ha affrontato i fondamenti della pedagogia speciale, con particolare attenzione all'utilizzo del linguaggio inclusivo, alla metacognizione e alla didattica inclusiva. Questi contenuti sono stati approfonditi in relazione ai principi dell'Universal Design for Learning Guidelines 3.0 (CAST, 2024) e all'impiego critico e consapevole delle tecnologie digitali nei contesti scolastici (Meyer et al., 2014; Rose & Meyer, 2002). L'approfondimento teorico è stato accompagnato dalla presentazione e dalla discussione di esempi di progettazione didattica e dalla condivisione di esperienze educative, anche riferite ad altri ambiti nei quali erano state condotte ricerche negli anni precedenti (Buccini, 2024, 2025; Strollo & Buccini 2025; Marone & Buccini, 2023). Al termine del percorso è stato nuovamente somministrato il questionario (post-test), al fine di rilevare eventuali variazioni nelle percezioni, nelle conoscenze dichiarate e negli atteggiamenti dei docenti in formazione.

3. Metodologia

La raccolta dei dati è stata effettuata mediante un questionario semistrutturato, proposto attraverso Google Moduli all'inizio delle attività didattiche (pre-test) e al termine dell'esperienza formativa (post-test). Il pre-test comprende tredici quesiti, mentre il post-test ne comprende sedici. Le due versioni condividono dieci item su scala di accordo e tre domande aperte; il post-test include tre ulteriori domande aperte sull'esperienza formativa. I quesiti sono riconducibili a quattro aree.

- La prima area comprende sei item, valutati su una scala a cinque livelli, da 1 = «per niente d'accordo» a 5 = «molto d'accordo», con categorie intermedie numeriche prive di etichette verbali. Le affermazioni riguardano il rapporto tra inclusione e integrazione, la capacità dichiarata di distinguere individualizzazione e personalizzazione, la sufficienza dell'adattamento dei materiali, la necessità di attività diverse per gli studenti con BES, l'inclusione dell'intera classe e l'autoefficacia percepita nella progettazione di attività inclusive.
- La seconda area comprende due domande aperte, nelle quali si chiede di definire l'inclusione e di indicare la differenza tra individualizzazione e personalizzazione. Le risposte consentono di approfondire i significati attribuiti dai corsisti ai costrutti considerati.
- La terza area propone quattro formulazioni dell'inclusione, ciascuna valutata separatamente sulla stessa scala di accordo: «Inserire lo studente con difficoltà nella classe», «Adattare solo i contenuti per alcuni studenti», «Garantire partecipazione attiva e apprendimento per tutti» e «Offrire attività separate agli studenti con difficoltà». Gli item rilevano l'adesione a queste concezioni, senza misurare direttamente le competenze didattiche.
- La quarta area comprende una domanda aperta sul significato del "fare inclusione" in classe, presente in entrambe le rilevazioni.

Nel post-test si aggiungono tre domande sull'eventuale cambiamento della propria idea di inclusione dopo la lezione, sugli aspetti di maggiore interesse e sulle possibili implicazioni per la pratica futura. Questa parte raccoglie percezioni e intenzioni dei partecipanti, senza verificare l'effettiva attuazione delle pratiche dichiarate.

I dati sono stati elaborati con il software R, attraverso l'ambiente RStudio. Per ciascun item su scala Likert sono state calcolate le frequenze assolute e percentuali delle risposte nel pre-test e nel post-test. Il confronto descrittivo tra le due rilevazioni è stato rappresentato mediante grafici a barre orizzontali impilate al 100%, riportando la numerosità valida e le percentuali delle cinque categorie di risposta.

Le risposte alle domande aperte sono state sottoposte a un'analisi qualitativa mediante il software NVivo, organizzata considerando separatamente le rilevazioni pre-test e post-test, così da consentire il confronto tra le categorie tematiche riconducibili alle medesime domande. La costruzione del sistema di codifica ha permesso di individuare le principali dimensioni di significato presenti nelle risposte, esaminandone le ricorrenze, le continuità e le differenze tra i due momenti di rilevazione.

L'integrazione di strumenti quantitativi e qualitativi permette di ottenere una comprensione articolata delle rappresentazioni professionali dei docenti in formazione e dei cambiamenti che intervengono a seguito dell'esperienza formativa.

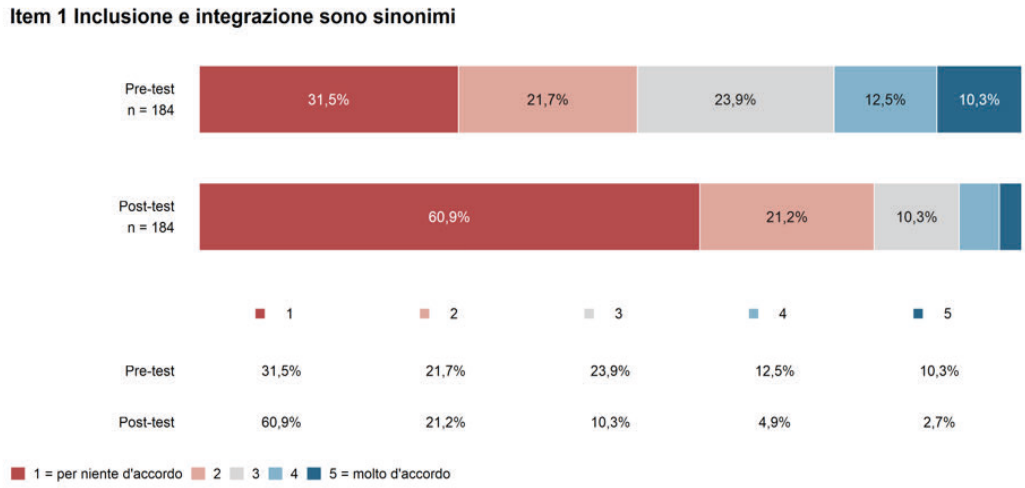
4. Risultati

4.1 Analisi statistica descrittiva

L'analisi comparativa tra pre-test e post-test evidenzia variazioni rispetto ai temi affrontati.

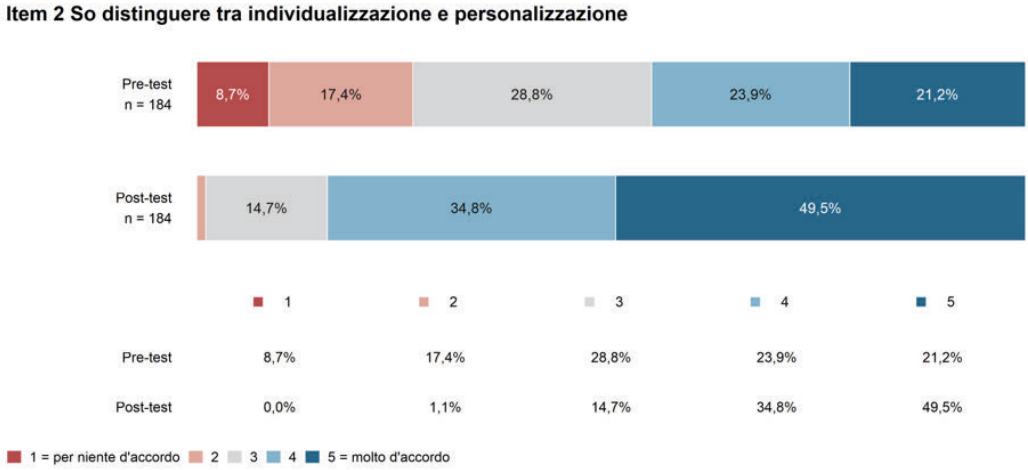
Il confronto mostra una variazione nelle risposte all'affermazione «Inclusione e integrazione sono sinonimi». Le risposte di disaccordo passano dal 53,3% all' 82,1%, mentre quelle di accordo diminuiscono dal 22,8% al 7,6%. Si riducono anche le risposte nella categoria intermedia, dal 23,9% al 10,3%. Nel post-test emerge quindi una distinzione più netta tra i due concetti. Questo andamento potrebbe riflettere

una rielaborazione delle rappresentazioni iniziali dei partecipanti pur senza consentire di attribuire tale variazione al solo intervento formativo.



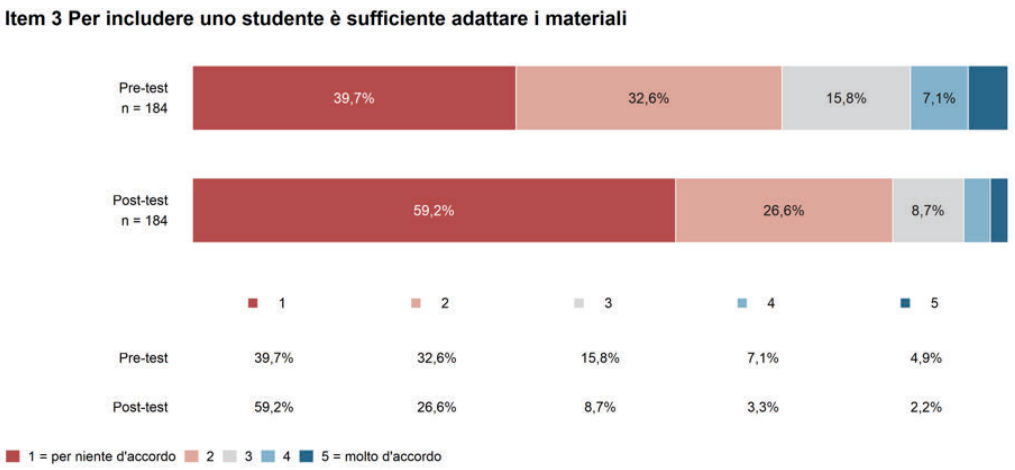
Graf. 1: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «Inclusione e integrazione sono sinonimi»: confronto tra pre-test e post-test

Il confronto tra pre-test e post-test mostra una maggiore sicurezza dei partecipanti nel distinguere individualizzazione e personalizzazione. Le risposte di accordo all'affermazione «So distinguere tra individualizzazione e personalizzazione» passano dal 45,1% all'84,2%, mentre quelle di disaccordo diminuiscono dal 26,1% all'1,1%. Si riducono anche le risposte nella categoria intermedia, dal 28,8% al 14,7%. I partecipanti si ritengono, dunque, più sicuri nella distinzione tra i due concetti; tuttavia, il dato non costituisce, da solo, una verifica della loro capacità di distinguerli.



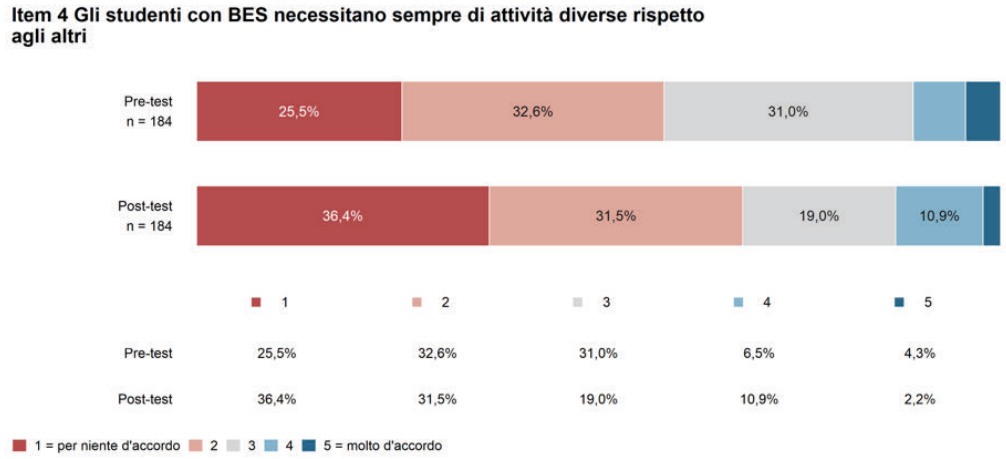
Graf. 2: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «So distinguere tra individualizzazione e personalizzazione»: confronto tra pre-test e post-test

Il grado di accordo con l'affermazione «Per includere uno studente è sufficiente adattare i materiali» diminuisce nel post-test: le risposte favorevoli passano dal 12,0% al 5,4%, mentre il disaccordo cresce dal 72,3% all'85,9%. Si riducono anche le posizioni intermedie, dal 15,8% all'8,7%. Pertanto, i partecipanti sembrano riconoscere maggiormente che l'adattamento dei materiali, da solo, non è sufficiente a favorire la partecipazione e l'apprendimento degli alunni.



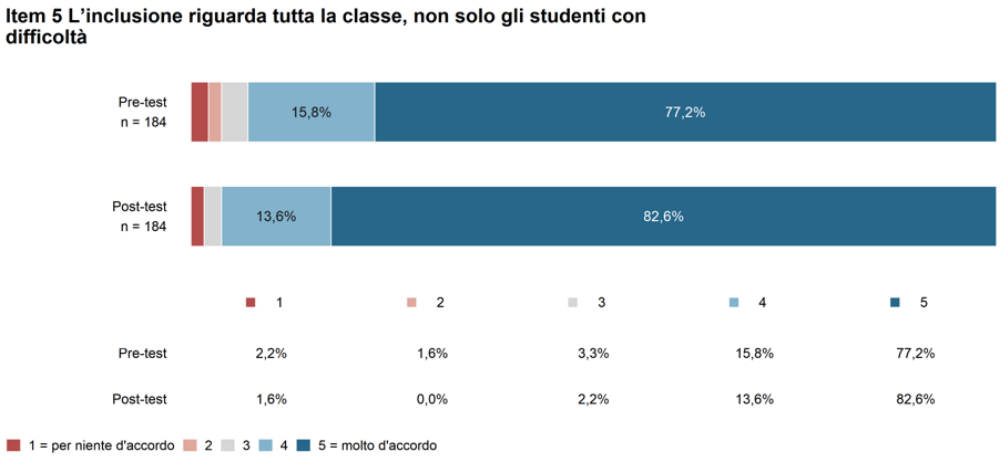
Graf. 3: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «Per includere uno studente è sufficiente adattare i materiali»: confronto tra pre-test e post-test

Il disaccordo con l'affermazione «Gli studenti con BES necessitano sempre di attività diverse rispetto agli altri» passa dal 58,2% al 67,9%. Le risposte intermedie scendono dal 31,0% al 19,0%, mentre l'accordo aumenta leggermente, dal 10,9% al 13,0%. Nel post-test trova quindi maggiore consenso l'idea che gli studenti con BES non debbano necessariamente svolgere attività diverse da quelle dei compagni. Il lieve aumento dell'accordo mostra però che questo orientamento non è condiviso da tutti.



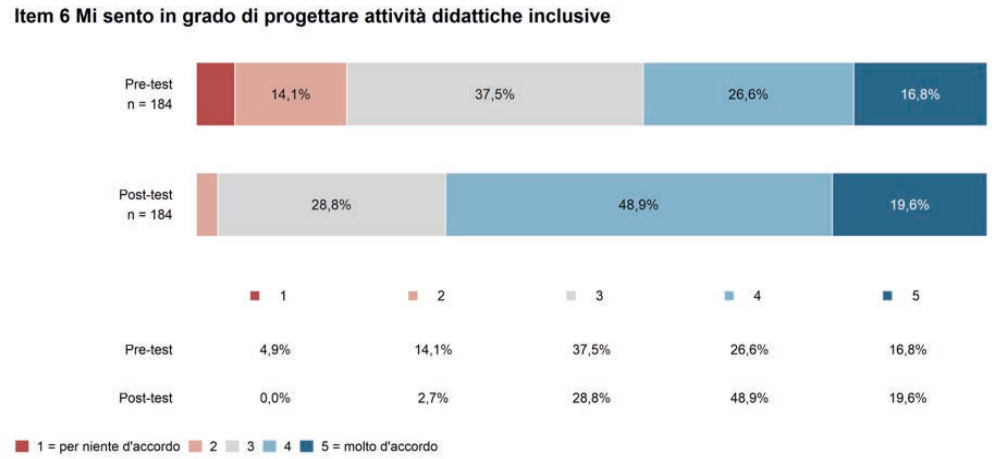
Graf. 4: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «Gli studenti con BES necessitano sempre di attività diverse rispetto agli altri»: confronto tra pre-test e post-test

L'affermazione «L'inclusione riguarda tutta la classe, non solo gli studenti con difficoltà» raccoglie un consenso elevato già nel pre-test. Le risposte di accordo passano dal 92,9% al 96,2%, con un aumento della categoria di massimo accordo dal 77,2% all'82,6%. Le risposte di disaccordo diminuiscono dal 3,8% all'1,6%, mentre quelle intermedie passano dal 3,3% al 2,2%. Il confronto indica soprattutto il consolidamento di un orientamento già ampiamente condiviso all'inizio del percorso: l'inclusione viene riconosciuta come un principio che riguarda l'intero gruppo classe.



Graf. 5: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «L'inclusione riguarda tutta la classe, non solo gli studenti con difficoltà»: confronto tra pre-test e post-test

Rispetto all'item «Mi sento in grado di progettare attività didattiche inclusive», l'accordo passa dal 43,5% al 68,5%, mentre il disaccordo scende dal 19,0% al 2,7%. Diminuiscono anche le risposte intermedie, dal 37,5% al 28,8%. I partecipanti esprimono dunque maggiore fiducia nelle proprie capacità progettuali.



Graf. 6: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «Mi sento in grado di progettare attività didattiche inclusive»: confronto tra pre-test e post-test

4.2 Analisi qualitativa

L'analisi qualitativa delle risposte aperte è stata condotta mediante il software NVivo, attraverso la codifica di porzioni di testo significative rispetto alle dimensioni indagate. Per ciascuna domanda sono stati individuati e codificati i segmenti significativi delle risposte, ricondotti a nodi tematici sulla base delle affinità concettuali riscontrate. Le tabelle di seguito presentate, elaborate a partire dagli export di NVivo, contengono i nodi tematici individuati nelle risposte alle tre domande comuni al pre-test e al post-test, il numero complessivo dei riferimenti codificati e alcune porzioni di testo riportate a titolo esemplificativo. In riferimento alla prima domanda (tab. 1) relativa al significato dell'inclusione, il confronto suggerisce una maggiore attenzione, nel post-test, all'adattamento del contesto e della didattica. L'accoglienza e il senso di appartenenza restano presenti, ma nelle risposte acquistano spazio le condizioni che rendono possibile la partecipazione e l'apprendimento di ciascuno. Alcuni docenti descrivono più esplicitamente la necessità di intervenire sull'ambiente scolastico e sulle modalità di insegnamento.

Nodo	Rif. PRE	Rif. POST	Porzione PRE	Porzione POST
1 Partecipazione e apprendimento di tutti	92	111	Reference 77 - 0,75% Coverage Includere tutti, con i mezzi e le attività adatte, all'interno di un gruppo o di un'attività, affinché chiunque, anche chi inizialmente sembra avere difficoltà, possa integrarsi al meglio ed essere partecipe.	Reference 111 - 0,58% Coverage L'inclusione scolastica è il processo che garantisce a tutti gli studenti, con bisogni, capacità e caratteristiche diverse, la possibilità di partecipare attivamente alla vita della classe e di apprendere in modo significativo.
2 Accoglienza e senso di appartenenza	73	62	Reference 19 - 1,16% Coverage L'inclusione significa accogliere tutti, nessuno escluso, cambiando il modo di stare insieme affinché ognuno si senta al proprio posto. [..]	Reference 58 - 0,72% Coverage L'inclusione è la trasformazione di contesti e ambienti per accogliere la diversità come la normalità, eliminando ogni barriera. Non chiede al singolo di adattarsi, ma progetta spazi, diritti e opportunità flessibili affinché chiunque possa partecipare e appartenere alla comunità.
3 Valorizzazione delle differenze	69	82	Reference 29 - 0,64% Coverage Per inclusione si intende l'insieme delle strategie e azioni che hanno l'obiettivo di valorizzare il singolo soggetto nelle sue diversità e farlo sentire parte di un gruppo.	Reference 51 - 0,59% Coverage l' inclusione è un processo volto ad adattare il sistema educativo dove è necessario anche cambiarlo per rispondere alle diversità di tutti gli alunni, questo valorizza le differenze facendole diventare un' opportunità di crescita
4 Adattamento del contesto e della didattica	37	80	Reference 35 - 0,84% Coverage [..] quindi si procede poi con le eventuali modifiche, aggiunte del contesto per garantire all'individuo o più di sentirsi a proprio agio.	Reference 6 - 0,41% Coverage è il modo attraverso il quale la scuola si adatta ad accogliere e valorizzare le differenze, anziché chiedere allo studente di adattarsi a un modello standard.
5 Equità, diritti e accessibilità	54	67	Reference 17 - 0,96% Coverage [..] garantendo una equa partecipazione alle attività, pari diritti e opportunità a prescindere dalla situazione economica, fisica o sociale. Giorgia D'Emilio	Reference 3 - 0,60% Coverage Un processo volto a rimuovere le barriere (fisiche o cognitive) che impediscono la piena partecipazione degli studenti alla classe. Trasforma l'ambiente affinché diventi accogliente ed accessibile per tutti e valorizza le differenze.

Tab. 1: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda sul significato dell'inclusione nel pre-test e nel post-test

Nella seconda domanda, dedicata all'individualizzazione e alla personalizzazione (tab. 2), le risposte del post-test sembrano distinguere con maggiore precisione i due concetti. L'individualizzazione viene associata più frequentemente alla diversificazione dei percorsi per raggiungere obiettivi comuni, mentre la personalizzazione richiama la valorizzazione di interessi, talenti e potenzialità individuali. La minore ricorrenza di interpretazioni sovrapposte è coerente con questa lettura, pur non consentendo di affermare che la distinzione sia stata acquisita in modo uniforme da tutti i docenti.

Nodo	Rif. PRE	Rif. POST	Estratti PRE	Estratti POST
1 Individualizzazione - obiettivi comuni	128	162	Reference 18 - 0,74% Coverage La didattica individualizzata adatta metodi e tempi di insegnamento per permettere a tutti gli studenti di raggiungere gli stessi obiettivi comuni. La didattica personalizzata, invece, costruisce percorsi su misura, variando anche gli obiettivi in base a interessi e capacità individuali. Reference 19 - 0,76% Coverage Nel primo caso, sempre ragionando in ambito scolastico, si predispongono metodologie didattiche funzionali alle caratteristiche specifiche dell'individuo, all'interno di un percorso comune. Nel secondo, invece, si imposta un intero percorso formativo differenziato,"su misura" dello studente".	Reference 126 - 0,55% Coverage Individualizzazione: raggiungimento delle competenze fondamentali tramite percorsi flessibili. gli obiettivi sono comuni a tutti ma le metodologie e i tempi sono adattati al singolo. personalizzazione: permette a ciascuno di sviluppare i propri talenti con obiettivi diversi e specifici Reference 139 - 0,62% Coverage L'individualizzazione adatta tempi, metodi e strumenti di insegnamento alle esigenze dell'alunno, mantenendo gli stessi obiettivi per tutti. La personalizzazione, invece, costruisce un percorso educativo basato sulle caratteristiche, sugli interessi e sui bisogni specifici di ciascun alunno, valorizzandone le potenzialità.
2 Personalizzazione - percorsi e obiettivi su misura	115	125	Reference 11 - 0,54% Coverage un percorso individuale si preoccupa che il singolo raggiunga degli obiettivi prefissati, uno personalizzato tiene conto delle peculiarità di ognuno e quindi potrebbe prevedere obiettivi diversi da raggiungere Reference 66 - 0,69% Coverage L'individualizzazione prevede un percorso diversificato in base alle esigenze degli alunni ma con un obiettivo finale uguale per tutti. La personalizzazione prevede l'adattamento non solo dei metodi ma anche del traguardo in base alle inclinazioni dei singoli studenti.	Reference 17 - 0,52% Coverage La differenza fondamentale risiede negli obiettivi: l'individualizzazione mira a far raggiungere a tutti gli stessi traguardi tramite percorsi diversi, mentre la personalizzazione punta a valorizzare il potenziale unico di ciascun, portando spesso a traguardi differenti. Reference 32 - 0,41% Coverage Individualizzazione: stessi obiettivi per tutti, ma con metodi e tempi adattati al singolo. Personalizzazione: obiettivi, contenuti e percorsi diversi, costruiti sui bisogni e sulle potenzialità dello studente.
3 Talenti, interessi e potenzialità	71	118	Reference 8 - 0,60% Coverage l'individuazione fa si che tutti gli studenti riescano a raggiungere quelli che posso essere gli obiettivi minimi; la personalizzazione mira a valorizzare il potenziale di ogni singolo studente secondo i propri talenti e inclinazioni Reference 67 - 0,76% Coverage Individualizzazione: il docente usa diverse strategie e soluzioni nell'impostazione delle lezioni, in modo che ogni studente possa sentirsi parte delle attività Personalizzazione: il docente cerca di far venir fuori i talenti e le potenzialità di ogni suo studente, valorizzandone le capacità	Reference 39 - 0,60% Coverage L'individualizzazione serve a garantire che tutti gli studenti raggiungano gli stessi obiettivi comuni della classe. Il docente cambia metodologie, tempi e strumenti per raggiungere obiettivi. La personalizzazione serve a valorizzare il potenziale unico di ogni studente, rispettandone le inclinazioni e i talenti. Reference 102 - 0,68% Coverage L'individualizzazione è il meccanismo scolastico mediante il quale assicurare a tutti il raggiungimento degli obiettivi comuni fissati a livello ministeriale, tenendo quindi conto del profilo peculiare di ciascuno, mentre la personalizzazione fa riferimento alla valorizzazione dell'eccellenza e del talento sulla base delle caratteristiche di ciascun alunno

Tab. 2: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda sulla distinzione tra individualizzazione e personalizzazione nel pre-test e nel post-test

Nelle risposte alla terza domanda (tab. 3), dedicata al significato del fare inclusione in classe, il post-test sembra dare maggior rilievo alle competenze progettuali del docente. In particolare, acquistano rilievo l'adattamento delle attività e l'accessibilità di materiali e strumenti in relazione ai bisogni degli alunni, ritenuti indispensabili per creare condizioni favorevoli alla partecipazione e all'apprendimento di ciascuno. Tale orientamento era già riconoscibile nel pre-test e trova nelle risposte successive formulazioni talvolta più precise, accompagnate da esempi di lavoro in classe.

Nodo	Rif. PRE	Rif. POST	Estratti PRE	Estratti POST
1 Partecipazione e successo formativo	99	119	Reference 36 - 0,61% Coverage Garantire la partecipazioni di tutti e tutte alle attività preposte, quindi adattare le attività alla classe a seconda dei suoi componenti in modo che tutti riescano a parteciparvi. Giorgia D'Emilio Reference 85 - 0,67% Coverage Sono Rosaria Silletti e la mia idea di inclusione è che tutta la classe sia coinvolta nella stessa attività, utilizzando strumenti e materiali adatti e svariati che permettano a tutti di parteciparvi in maniera attiva.	Reference 58 - 0,59% Coverage Fare inclusione significa progettare attività che permettano a tutti gli studenti di partecipare attivamente, tenendo conto dei diversi bisogni, stili di apprendimento e ritmi, attraverso strategie didattiche flessibili e collaborative. Reference 60 - 0,59% Coverage Fare inclusione in classe significa creare un ambiente scolastico che valorizza la diversità di ogni studente (disabilità, background culturale o linguistico) garantendo a tutti il diritto all'apprendimento e alla partecipazione attiva.
2 Clima accogliente e appartenenza	79	73	Reference 68 - 0,50% Coverage Per me, "fare inclusione in classe" non è dare a tutti la stessa cosa, ma dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno per sentirsi capace e accolto. Reference 75 - 0,64% Coverage significa offrire delle attività che possano permettere a tutti, nessuno escluso, di partecipare. Senza far conto delle loro capacità ma di farli sentire semplicemente accolti e a loro agio.	Reference 36 - 0,70% Coverage Fare inclusione significa trasformare il contesto scolastico affinché sia accessibile a tutti, eliminando le barriere e valorizzando la diversità come risorsa. L'obiettivo non è far adattare l'alunno al sistema, ma rendere la didattica capace di accogliere le esigenze di ciascuno. Reference 58 - 0,56% Coverage Fare inclusione in classe significa creare un ambiente accogliente in cui tutti gli alunni possano partecipare, sentirsi valorizzati e avere le stesse opportunità di apprendimento, nel rispetto delle differenze individuali.
3 Progettazione flessibile e strumenti accessibili	63	78	Reference 34 - 0,73% Coverage Fare inclusione in classe significa progettare didattica, spazi e relazioni in modo che ogni studente possa partecipare, apprendere e sentirsi parte del gruppo, senza che nessuno debba adattarsi da solo o restare ai margini. Francesco Rea Reference 52 - 0,67% Coverage la mia idea di inclusione è che tutta la classe sia coinvolta nella stessa attività, utilizzando strumenti e materiali adatti e svariati che permettano a tutti di parteciparvi in maniera attiva.	Reference 8 - 0,75% Coverage Adattare il contesto ai bisogni di ogni singolo studente,praticando una didattica inclusiva e non più solo trasmissiva,eliminando le barriere e potenziando i facilitatori. Adottare una didattica personalizzata e individualizzata. L' allievo deve essere reso protagonista del proprio apprendimento. Reference 42 - 0,59% Coverage Fare inclusione significa progettare attività che permettano a tutti gli studenti di partecipare attivamente, tenendo conto dei diversi bisogni, stili di apprendimento e ritmi, attraverso strategie didattiche flessibili e collaborative.

Tab. 3: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda sul significato del fare inclusione in classe nel pre-test e nel post-test

Le domande presenti esclusivamente nel post-test consentono inoltre di approfondire le ricadute dell'esperienza così come sono state percepite dai partecipanti. Dalla codifica delle risposte alla domanda «La sua idea di inclusione è cambiata dopo la lezione? In che modo?» (tab. 4), il nodo «Consolidare e ampliare conoscenze» raccoglie il maggior numero di riferimenti (176). Le risposte descrivono la lezione come un'occasione per rafforzare idee già maturate e chiarire concetti ancora incerti, tra cui la distinzione tra inclusione e integrazione. Nel nodo «Dalla teoria alla pratica» (50 riferimenti) sono raccolti i segmenti che collegano i contenuti affrontati alle scelte didattiche e alla progettazione di condizioni favorevoli alla partecipazione degli alunni. Il nodo «Nessun cambiamento percepito» (16 riferimenti) richiede una lettura più cauta: nel segmento riportato, l'assenza di cambiamento viene spiegata con la vicinanza tra le proprie convinzioni e quanto discusso durante la lezione, alla quale viene comunque riconosciuto un valore di approfondimento. I nodi individuati restituiscono dunque modi diversi di interpretare l'esperienza, senza consentire di stabilire quanto siano cambiate le conoscenze dei singoli partecipanti.

1 Consolidare e ampliare conoscenze	176	Reference 3 - 0,51% Coverage La lezione ha rafforzato ancora di più la mia idea di inclusione avendo come principio quello di aiutare tutti gli alunni a migliorare la propria personalità e autostima Reference 35 - 0,70% Coverage Ora dopo la lezione, l'inclusione è per me piu chiaro e netto come concetto dell'integrazione, che prima risultavano per me abbastanza sinonimi. L'inclusione è un "ti faccio sentire parte", mentre l'integrazione è "ti faccio entrare"
2 Dalla teoria alla pratica	50	Reference 22 - 1,05% Coverage Dopo la lezione, la mia idea di inclusione è cambiata passando da un concetto di semplice "accoglienza" della diversità alla progettazione attiva di un'ambente in cui ogni studente partecipi pienamente. Si è trasformata da un dovere burocratico a una pratica didattica concreta incentrata sull'equità e sulla valorizzazione di ciascun potenziale.
3 Nessun cambiamento percepito	16	Reference 9 - 0,55% Coverage Non particolarmente, dal momento che era già in linea con quanto emerso durante la lezione. Tuttavia, è stato molto interessante e sicuramente utile approfondire le diverse tematiche.

Tab. 4: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda «La sua idea di inclusione è cambiata dopo la lezione? In che modo?»

Dalla codifica delle risposte alla domanda «Quali aspetti l'hanno interessata di più?» (tab. 5) emerge un interesse per la conoscenza dei bisogni educativi e delle condizioni di disabilità, raccolto nel nodo «BES, disabilità, PEI e PDP» (69 riferimenti). A questo tema si affiancano l'inclusione come valorizzazione delle differenze (53) e le strategie didattiche e i percorsi differenziati (52). La vicinanza tra queste ricorrenze suggerisce un'attenzione sia alle caratteristiche degli alunni sia alle condizioni didattiche che possono favorirne la partecipazione. I riferimenti raccolti nel nodo «Terminologia, storia e normative» (38) esprimono inoltre l'interesse per alcuni argomenti trattati durante il corso e attraverso cui leggere i bisogni educativi.

1 Inclusione, contesto e valore delle differenze	53	Reference 49 - 0,89% Coverage La nozione che mi ha incuriosita di più è come l'inclusione sia legata alla valorizzazione delle differenze individuali attraverso una didattica flessibile e personalizzata. Mi ha colpito l'idea che non esista uno "studente medio", ma che la diversità sia la norma in ogni classe.
2 Terminologia, storia e normative	38	Reference 34 - 0,65% Coverage Gli aspetti che mi hanno interessata di più riguardano la differenziazione delle diverse tipologie di disabilità e le definizioni (anche in termini normativi) dell'area della disabilità, dei DSA e dei BES.
3 Strategie didattiche e percorsi differenziati	52	Reference 13 - 0,89% Coverage Mi hanno interessato in particolare le strategie didattiche inclusive, come la differenziazione delle attività, l'apprendimento cooperativo e l'uso di strumenti compensativi. Ho trovato rilevante anche l'idea di progettare la lezione pensando fin dall'inizio a tutti gli studenti.
4 BES, disabilità, PEI e PDP	69	Reference 10 - 0,67% Coverage Sicuramente quelle che sono le differenze tra le varie disabilità e come poterle affrontare sia didatticamente che da un punto di vista di certificazione, lavoro a volte più complesso di quello che si può pensare

Tab. 5: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda «Quali aspetti l'hanno interessata di più?»

Dalla codifica delle risposte alla domanda «In che modo quanto discusso potrebbe influenzare la sua pratica futura?» (tab. 6) assume maggiore rilievo il tema della «Progettazione flessibile e metodologie diversificate» (77 riferimenti). Le possibili ricadute del percorso vengono associate alla capacità di predisporre

attività attente alla varietà dei bisogni presenti in classe. L'osservazione e l'ascolto (54), insieme al clima, alla partecipazione e alla collaborazione (52), richiamano una progettazione che prende forma attraverso la conoscenza degli alunni e la cura delle relazioni. Il nodo «Consapevolezza e sviluppo professionale» (64) raccoglie i richiami alle responsabilità educative del docente, mentre i supporti specifici, la valutazione e i documenti PEI-PDP (23) individuano un ambito più circoscritto delle ricadute prospettate. Nel complesso, questi temi suggeriscono una disponibilità a riconsiderare il proprio lavoro. Restano tuttavia intenzioni dichiarate: la loro traduzione in scelte didattiche richiederebbe un'osservazione delle pratiche successive al percorso.

1 Progettazione flessibile e metodologie diversificate	1	77	Reference 37 - 0,83% Coverage Quanto discusso influenzerà la mia pratica futura portandomi a progettare fin dall'inizio attività didattiche inclusive, pensando alla varietà dei bisogni presenti in classe. Cercherò di utilizzare metodologie flessibili, diversificare strumenti e strategie e favorire la partecipazione attiva di tutti gli studenti
2 Osservazione, ascolto e attenzione ai bisogni	1	54	Reference 18 - 0,64% Coverage Sicuramente rendendomi più attenta nell'osservazione critica dei "punti di debolezza" e "punti di forza" dei miei alunni, nel porre grande attenzione alla pianificazione delle lezioni e nella scelta delle strategie didattiche da mettere in atto.
3 Clima, partecipazione e collaborazione	1	52	Reference 47 - 0,61% Coverage Ho capito che a volte basta modificare una consegna, usare strumenti diversi, proporre attività cooperative, valorizzare le capacità di ciascuno e creare un clima sereno in cui ogni alunno possa sentirsi accolto e parte del gruppo.
4 Supporti specifici, valutazione e PEI-PDP	1	23	Reference 22 - 0,67% Coverage Ilaria Asciore. Quanto discusso ha apportato maggiore consapevolezza di come gestire eventuali casi di studenti con BES in classe. Farò del mio meglio per garantire loro un apprendimento efficace insieme al supporto dell'insegnante di sostegno alla classe.
5 Consapevolezza e sviluppo professionale	1	64	Reference 19 - 0,73% Coverage Sicuramente mi ha fornito una consapevolezza maggiore non solo delle leggi e di cosa comportano, ma anche delle diverse strategie attualizzabili e delle mie responsabilità come insegnante nei confronti degli alunni che possono avere dei bisogni (temporanei o meno) particolari

Tab. 6: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda «In che modo quanto discusso potrebbe influenzare la sua pratica futura?»

5. Discussione

I risultati della ricerca mettono in evidenza il potenziale formativo del percorso di Pedagogia Speciale nel sostenere processi di crescita professionale e di riflessione critica rispetto all'oggetto di indagine. Il confronto tra pre-test e post-test fa riflettere su come l'esperienza abbia progressivamente condotto i partecipanti ad una rielaborazione delle proprie concezioni iniziali in materia di inclusione scolastica sviluppando una visione più ampia e articolata del tema. In particolare, emerge un consolidamento delle conoscenze relative ai concetti di inclusione, individualizzazione e personalizzazione, una più profonda comprensione del significato di tali costrutti e delle loro implicazioni nella pratica didattica quotidiana. In questo senso, la riflessione teorica sembra aver contribuito a superare interpretazioni riduttive o semplificate, promuovendo una lettura più consapevole della complessità dei processi educativi. Un ulteriore elemento di interesse riguarda la crescente fiducia manifestata dai partecipanti rispetto alla propria capacità di progettare attività inclusive (Sharma et al., 2012; Franzen et al., 2024; Woodcock et al., 2022. I docenti in formazione appaiono progressivamente orientati a considerare la progettazione non come un insieme di interventi aggiuntivi destinati ad alcuni studenti, ma come un processo intenzionale che tiene conto della pluralità dei bisogni, delle caratteristiche e delle potenzialità presenti nel gruppo classe. La lettura congiunta dei risultati quantitativi e qualitativi evidenzia variazioni nelle opinioni dei partecipanti, ma non permette di stabilire se queste corrispondano a una comprensione più solida dei concetti, a una maggiore familiarità con il lessico affrontato durante il corso o a entrambi gli aspetti. L'integrazione delle due analisi permette dunque di approfondire i risultati, ma non elimina i limiti delle informazioni raccolte. Il questionario e le risposte aperte rilevano entrambi dichiarazioni dei partecipanti; la loro coerenza non costituisce una verifica indipendente delle competenze. Nel post-test, inoltre, le formulazioni potrebbero risentire della vicinanza ai contenuti del corso e della maggiore riconoscibilità delle risposte attese. Si tratta di possibilità da tenere

presenti, senza presumere che spieghino necessariamente le differenze osservate. Il percorso sembra aver favorito occasioni di riflessione e una più esplicita attenzione alle scelte didattiche, ma la portata e la stabilità di questi esiti restano da approfondire.

6. Conclusioni

Nel loro insieme, i risultati confermano il ruolo centrale della formazione iniziale nella costruzione di una professionalità docente sensibile ai temi dell'inclusione. Formare insegnanti inclusivi significa, infatti, creare contesti nei quali sia possibile mettere in discussione rappresentazioni consolidate, sviluppare competenze progettuali e maturare una postura riflessiva capace di leggere la diversità non come un problema da gestire, ma come una dimensione costitutiva dell'esperienza educativa. Pur nella consapevolezza dei limiti dello studio, legati principalmente alla specificità del contesto indagato e alla natura non longitudinale della ricerca, i risultati suggeriscono l'opportunità di continuare a investire in percorsi formativi che integrino dimensioni teoriche, laboratoriali e collaborative, riconoscendo nella riflessione pedagogica uno strumento essenziale per affrontare la complessità del lavoro educativo e didattico.

Bibliografia

Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Un percorso istituente*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), pp. 10–23.

Buccini, F. (2024). Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere*? Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 12(1), pp. 70–78.

Buccini, F. (2025). Progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi: una ricerca con i docenti dei percorsi formativi abilitanti. *Pedagogia Oggi*, 23(2), pp. 82–91.

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), pp. 286–294.

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), pp. 369–386.

Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), pp. 594–601.

Franzen, K., Moschner, B., & Hellmich, F. (2024). Predictors of primary school teachers' self-efficacy beliefs for inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, p. 1437839.

Gabriel, F., Marrone, R., Van Sebille, Y., Kovanovi , V., & de Laat, M. (2022). Digital education strategies around the world: Practices and policies. *Irish Educational Studies, 41*(1), pp. 85–106.

Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12. 2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013. Trento: Erickson.

Knowles, M.S. (1970). Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia, trad. it. di L. Colombo. Milano: Franco-Angeli 1993.

Kolb, D.A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson FT Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Marone, F., & Buccini, F. (2023). Virtual labs for STEAM education. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics,* 7(2), pp.

Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Muñoz-Rodríguez, J.M. (Ed.) (2021). *Identity in a hyperconnected society: Risks and educative proposals*. Cham: Springer Nature.
Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione: Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.
Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
Schön, D.A., (1983). Il professionista riflessivo, trad.it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo 1993.
Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), pp. 12–21.
Strollo, M.R., & Buccini, F. (2025). Apprendere attraverso l'azione: progettare inclusione attraverso il Service-Learning. *Pedagogia e Vita, 3*, pp. 135–145.
Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 117*, p. 103802.