Giornale Italiano della Ricerca Educativa

Italian Journal of Educational Research

anno XIX • numero 36 • Giugno 2026

SIRD

Società Italiana di Ricerca Didattica

SIRD
Società Italiana di Ricerca Didattica

Giornale Italiano della Ricerca Educativa

Italian Journal of Educational Research

anno XIX
numero 36
Giugno 2026

Direttore | Editor-in-chief
RENATA VIGANÒ
Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano)

Condirettore | Co-editor
PIERPAOLO LIMONE
Università Telematica Pegaso
PIETRO LUCISANO
Sapienza Università di Roma

Coordinatore Editoriale | Editorial Coordinator
GIUSEPPA CAPPUCCIO
Università degli Studi di Palermo

Comitato editoriale | Editorial management
MARTINA ALBANESE
Università degli Studi di Palermo
FEDERICA BARONI
Università degli Studi di Bergamo
MARIA CONCETTA CARRUBA
Università Telematica Pegaso
ANTONIO CUCCARO
Università degli Studi di Macerata
IOLANDA SARA IANNOTTA
Università degli Studi di Salerno
LUCIA MANISCALCO
Università degli Studi di Palermo
ARIANNA LODOVICA MORINI
Università degli Studi di Roma Tre

Note per gli Autori | Notes to the Authors

Per l'invio delle proposte | For management and submission of proposals
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/about/submissions

Consultazione numeri rivista | To read the issues
http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird

Comitato Scientifico | Editorial Board
FEDERICO BATINI
Università degli Studi di Perugia
GUIDO BENVENUTO
Sapienza Università di Roma
GIOVANNI BONAIUTI
Università degli Studi di Cagliari
LORETTA FABBRI
Università degli Studi di Siena
ETTORE FELISATTI
Università degli Studi di Padova
LUCIANO GALLIANI
Università degli Studi di Padova
MARIA LUCIA GIOVANNINI
Università degli Studi di Bologna
VALENTINA GRION
Università degli Studi di Padova
MARIA LUISA IAVARONE
Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
JEAN-MARIE DE KETELE
Université Catholique de Lovanio
ALESSANDRA LA MARCA
Università degli Studi di Palermo
MARCO LAZZARI
Università degli Studi di Bergamo
PIETRO LUCISANO
Sapienza Università di Roma
PATRIZIA MAGNOLER
Università degli Studi di Macerata
MASSIMO MARGOTTINI
Università degli Studi di Roma Tre
ANTONIO MARZANO
Università degli Studi di Salerno
GIOVANNI MORETTI
Università degli Studi di Roma Tre
ELISABETTA NIGRIS
Università degli Studi di Milano-Bicocca
ACHILLE M. NOTTI
Università degli Studi di Salerno
ANTONELLA NUZZACI
Università degli Studi di Messina
FILIPPO GOMEZ PALOMA
Università degli Studi di Macerata
LOREDANA PERLA
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
VITALY VALDIMIROVIC RUBTZOV
City University of Moscow
MARIA JOSE MARTINEZ SEGURA
University of Murcia
PAOLO SORZIO
Università degli Studi di Trieste
ROBERTO TRINCHERO
Università degli Studi di Torino
IRA VANNINI
Università degli Studi di Bologna
LUISA ZECCA
Università degli Studi di Milano Bicocca

OPEN ACCESS

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Evolution 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).

Codice ISSN 2038-9744 (on line)
Registrazione Tribunale di Bologna n. 8088 del 22 giugno 2010

Finito di stampare: Giugno 2026

Editing e stampa
Pensa Evolution s.r.l. - Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it - carla.pensa@pensamultimedia.it

Obiettivi e finalità | Aims and scopes

Il **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, organo ufficiale della **Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD)**, è dedicato alle metodologie della ricerca educativa e alla ricerca valutativa in educazione.
Le aree di ricerca riguardano: lo sviluppo dei curricoli, la formazione degli insegnanti, l'istruzione scolastica, universitaria e professionale, l'organizzazione e progettazione didattica, le tecnologie educative e l'e-learning, le didattiche disciplinari, la didattica per l'educazione inclusiva, le metodologie per la formazione continua, la docimologia, la valutazione e la certificazione delle competenze, la valutazione dei processi formativi, la valutazione e qualità dei sistemi formativi.
La rivista è rivolta a ricercatori, educatori, formatori e insegnanti; pubblica lavori di ricerca empirica originali, casi studio ed esperienze, studi critici e sistematici, insieme ad editoriali e brevi report relativi ai recenti sviluppi nei settori. L'obiettivo è diffondere la cultura scientifica e metodologica, incoraggiare il dibattito e stimolare nuova ricerca.

The **Italian Journal of Educational Research**, promoted by the **Italian Society of Educational Research**, is devoted to Methodologies of Educational Research and Evaluation Research in Education.
Research fields refer to: curriculum development, teacher training, school education, higher education and vocational education and training, instructional management and design, educational technology and e-learning, subject teaching, inclusive education, lifelong learning methodologies, competences evaluation and certification, docimology, students assessment, school evaluation, teacher appraisal, system evaluation and quality.
The journal serves the interest of researchers, educators, trainers and teachers, and publishes original empirical research works, case studies, systematic and critical reviews, along with editorials and brief reports, covering recent developments in the field. The journal aims are to share the scientific and methodological culture, to encourage debate and to stimulate new research.

Comitato di referaggio | Referees Committee

Il Comitato di Revisori include studiosi di riconosciuta competenza italiani e stranieri. Responsabili della procedura di referaggio sono il direttore e il condirettore della rivista.

The Referees Committee includes well-respected Italian and foreign researchers. The referral process is under the responsability of the Journal's Editor in Chief and Co-Editors.

Procedura di referaggio | Referral process

Il Direttore e Condirettore ricevono gli articoli e li forniscono in forma anonima a due revisori, tramite l'uso di un'area riservata nel sito del Giornale Italano della Ricerca Educativa **(https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/index)**, i quali compilano la scheda di valutazione direttamente via web entro i termini stabiliti. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori esprimono un parere positivo. I giudizi dei revisori sono comunicati agli Autori, assieme a indicazioni per l'eventuale revisione, con richiesta di apportare i cambiamenti indicati. Gli articoli non modificati secondo le indicazioni dei revisori non sono pubblicati.

Editor-in-chief and co-editor collect the papers and make them available anonymously to two referees, using a reserved area on the IJEduR website **(https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/index)**, who are able to fulfill the evaluation grid on the web before the deadline. Only articles for which both referees express a positive judgment are accepted. The referees evaluations are communicated to the authors, including guidelines for eventual changes with request to adjust their submissions according to the referees suggestions. Articles not modified in accordance with the referees guidelines are not accepted.

INDICE

7 EDITORIALE | EDITORIAL
a cura di RENATA VIGANÒ
Parole, opere e omissioni

Studi | Studies

9 LORENZA DA RE, ROBERTA BONELLI, FEDERICA PASQUAL, DEBORA AQUARIO
Valutazione nelle azioni di orientamento e tutorato nell'educazione superiore. Uno studio qualitativo con esperti | Assessment in guidance and tutoring activities in higher education. A qualitative study with experts

22 PAOLA DATO
Il tempo, la misura, la dissonanza. L'ADHD come lente critica sulle culture valutative del sistema AFAM. Validità delle inferenze, barriere costrutto-irrilevanti e costruzione del merito nei Conservatori di musica | Time, measure, dissonance. ADHD as a critical lens on the assessment cultures of the HEA system. Validity of inferences, construct-irrelevant barriers and the construction of merit in Music Conservatoires

32 MICHELINA VALENZA, ANNA SERBATI, FABIO FILOSOFI, PAOLA VENUTI
Teachers self efficacy e pratiche di inclusione: una scoping review | Teachers' self-efficacy and inclusive practices: a scoping review

52 ARIANNA MONNIELLO, MARIANNA TRAVERSETTI
Strategie didattiche efficaci all'università: una scoping review | Effective teaching strategies at university: a scoping review

Ricerche | Research

70 KARIN BAGNATO
Adolescenti a rischio di ritiro sociale: segnali precoci, fattori di rischio e strategie di intervento | Adolescents at risk of social withdrawal: early warning signs, risk factors, and intervention strategies

81 ANDREA BENASSI, ELENA MOSA
Messa a sistema e radicamento dell'innovazione educativa: Reflex come strumento di autoriflessione per le scuole | Systematization and rooting of educational innovation: Reflex as a self-reflection tool for schools

96 DANIELA CANFAROTTA
Evaluating a whole-school guidance programme: a mixed-methods study on student voice, relational climate, and institutional practice | Valutare un programma di orientamento scolastico: Uno studio mixed-methods su student voice, clima relazionale e pratica istituzionale

110 ANTONELLA COPPI, SABRINA LUCILLA BARONE
Music education, racism, and the invisibility of minorities. An international bibliometric analysis and critical-pedagogical reflections | L'educazione musicale tra razzismo e invisibilizzazione delle minoranze. Analisi bibliometrica internazionale e riflessioni critico-pedagogiche

126 FRANCESCO DE MARIA, DANIELA FRISON, MARTINA PACIFICI
Esperienze formative e sviluppo professionale dei futuri educatori. Evidenze da uno studio Pre-Post | Learning experiences and professional development among future educators. Evidence from a Pre-Post study

146 GIOVANNA DEL GOBBO, DANIELA FRISON, GIORGIA PASQUALI, MARTINA PACIFICI
Il ruolo dell'esperienza professionale pregressa nella formazione dei futuri docenti: esiti da una ricerca esplorativa nell'ambito del PF60 | The role of prior professional experience in the training of future teachers: findings from an exploratory study within the PF60

159 **VALERIA DI MARTINO, LUCIA MANISCALCO**
Valutare la percezione dei docenti nella prevenzione della dispersione scolastica: risultati quantitativi e qualitativi di uno studio quasi-sperimentale | Evaluating teachers' perceptions in preventing school dropout: quantitative and qualitative findings from a quasi-experimental study

170 **ALFONSO FILIPPONE**
Writing the difference. Gender, diagnosis, and language in school documents: a transformative perspective in special education teacher training | Scrivere la differenza. Genere, diagnosi e linguaggio nei documenti scolastici: prospettiva trasformativa nella formazione dei docenti di sostegno

181 **MAURO GIACOMAZZI, CATERINA CAZZANIGA, MIRIAM GIPPONI, SOFIA GELENG, MATTEO SEVERGNINI**
Identità, relazioni e pratiche onlife: un'analisi qualitativa dell'esperienza degli adolescenti italiani | Identity, relationships, and *onlife* practices: a qualitative analysis of italian adolescents' experiences

194 **IOLANDA SARA IANNOTTA, DEBORAH GRAGNANIELLO**
Concezioni valutative: uno studio trasversale sui futuri docenti specializzati sul sostegno didattico | Assessment conceptions: a cross-sectional study on pre-service special education teachers

214 **ELISABETTA NICCHIA**
Il feedback nella formazione iniziale degli insegnanti: studenti, docenti esperti e IA generativa a confronto | How to develop effective feedback within the teacher education programmes: comparing peers, experienced teachers and generative AI

228 **ILARIA RAVASI, RENATA MARIA VIGANÒ**
Governance educativa territoriale e *Design Research*: il ruolo delle *conjecture maps* nella fase progettuale | Territorial educational governance and *Design Research*: the role of *conjecture maps* in the design phase

Esperienze | Experiences

240 **ALESSANDRO CORTESE, GRECA CAMEDDA, CLAUDIA CONGIA, ANTONELLA LUISA CONTI, MARIA IGNAZIA DESSÌ, ROSALBA FOIS, RAFFAELA LODDO, PATRIZIA IGNAZIA MARONGIU, FRANCESCA PIRAS, ANNA DEBORA PISANU, ALESSANDRA SEDDA**
Un primo approccio allo studio delle misconcezioni scientifiche in biologia delle acque interne nella scuola dell'infanzia e primaria | A first approach to preschool and primary school scientific misconceptions investigation in inland water biology

260 **DESIRÈ SIVIGLIA, ANDREA AVELLINO**
Il progetto formativo "DIS-CARE" | The "DIS-CARE" training project

273 **ALDANA PAOLA ERCOLANO, SABRINA GALVAN, ANTONIO QUINCI, VERONICA MACCHI**
Introduzione alle cure palliative nella formazione in fisioterapia: un seminario di didattica attiva | Introducing palliative care into physiotherapy education: an active-learning seminar

287 **ILARIA SCOLARO, CRISTINA GIROGIA MARIA PIA PINELLO**
La ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke | Qualitative research: the narrative-thematic analysis approach by Braun & Clarke

EDITORIALE - EDITORIAL

Parole, opere e omissioni

Renata Viganò
Catholic University of the Sacred Heart, Faculty of Education

Il titolo scelto per questo editoriale è, con ogni probabilità, destinato a suscitare qualche reazione.

Vi è chi vi scorgerà un'eco di ascendenza confessionale e si sentirà in dovere di imbracciare lo stendardo della pedagogia laica contro ogni forma di ricerca educativa orientata da un sistema di valori esplicito. A costoro, con la massima serenità, si suggerisce di rileggere – o leggere per la prima volta – qualche testo non recentissimo e non meno autorevole che distingue con sufficiente chiarezza laicità da laicismo; con altrettanta serenità, si suggerisce altresì di tornare su alcune pagine anch'esse non recenti e autorevoli che documentano come la neutralità assoluta sia una finzione epistemologica ben poco difendibile, in nessun campo della ricerca, tanto meno in quello educativo. Ciò che il rigore scientifico esige non è la neutralità bensì la terzietà: la consapevolezza e la dichiarazione esplicita del proprio quadro valoriale e antropologico di riferimento, così da entrare nel confronto con lealtà e trasparenza, senza arrogarsi il monopolio della verità, della libertà o della democrazia.

Le parole, dunque.

Hanno un significato, quando sono usate con cura e piena consapevolezza semantica. Quando così non è – quando sono piegate, stirate, riorientate a seconda della convenienza contingente – cessano di essere strumento di comunicazione e diventano invece veicoli di manipolazione, distorsione della realtà, propaganda. La qual cosa, in una comunità scientifica, non è questione di stile ma di etica della ricerca. La confusione concettuale non è necessariamente segno di scarsa acutezza intellettuale; può essere e spesso è il sintomo di dinamiche che appartengono a sfere diverse dalla cognizione: ipertrofie dell'ego, marcata tendenza all'autocentratura, bisogno di identificare un avversario come condizione per attestare la propria esistenza. Dinamiche comprensibili sul piano umano; meno accettabili quando interferiscono con la produzione e la diffusione della conoscenza.

Dalle parole alle opere, il passo è breve.

Conviene qui procedere per esempi, che ci si premura di presentare come del tutto immaginari – fermo restando che la realtà, talvolta, supera la fantasia con disinvolta facilità.

Si immagini una rivista scientifica – accreditata, diciamo in fascia A, collocazione ottenuta con una certa perizia navigando le correnti dell'accademia – che pubblichi contributi la cui scientificità risulti difficile da argomentare non in ragione del paradigma metodologico adottato ma per motivi più fondamentali: struttura del ragionamento, solidità dell'argomentazione, coerenza tra domande e risposte. Non si farebbe un buon servizio né all'autore accolto, né alla comunità cui quella rivista è destinata, né alla ricerca pedagogica ed educativa nel suo complesso.

Si immagini, per converso, una rivista che respinga contributi di buona qualità con motivazioni vaghe, formulate in modo così generico da risultare difficilmente contestabili ma comprensibili, a chi conosca il contesto, come espressione non di un giudizio scientifico bensì di una valutazione di appartenenza. Anche in questo caso, il danno sarebbe duplice: un'ingiustizia verso il singolo autore e un impoverimento della conversazione scientifica collettiva.

Si immagini, infine – qui la fantasia si fa più ardita, pur rimanendo nell'alveo del verosimile – la nascita di una nuova società scientifica. Nel campo della ricerca pedagogica ed educativa esistono già molte realtà associative: alcune consolidate, alcune giovani, alcune più generali, altre più settoriali. Tale pluralità, in sé, non è un problema allorché dà ragione dell'articolazione dei campi e degli approcci presenti in tale ricerca.

Lo diventa tuttavia quando la nuova società nasce con modalità che suscitano qualche perplessità: iscrizioni raccolte in modo non del tutto trasparente, apertura alla comunità rimandata a lungo, denominazione che non introduce una prospettiva nuova ma rideclina ciò che è già contenuto nelle denominazioni esistenti, statuto che mostra una consistente assonanza con altri statuti precedenti la sua stesura. E quando il tutto avviene senza che coloro che ne sono protagonisti abbiano mai, nelle sedi opportune – immaginiamo sedendo nel direttivo di un'altra società i cui temi elettivi corrispondono a quello della neo-società – accennato a tale progetto. Il risultato evoca – con rispetto per le rispettive specificità – certi microstati autoproclamati o certe traiettorie descritte dalla psicologia cognitiva sotto la voce della sovrastima delle proprie competenze. Non per malizia, si suppone; per qualcosa che assomiglia, più che a consapevole malafede, a una percezione distorta della realtà in cui il proprio contributo occupa il centro e il riconoscimento altrui diventa condizione imprescindibile di autostima.

Veniamo alle omissioni.

In tutto ciò che si è sommariamente descritto, il grande assente è proprio la ricerca pedagogica ed educativa: il suo ossigeno, la sua capacità di incidere sui contesti reali, il suo credito presso la comunità scientifica più ampia e presso chi, nelle istituzioni e nella pratica, dovrebbe potersi fidare dei suoi esiti. Una ricerca che frammenta invece di aggregare, esclude invece di includere, si fa arena di posizionamenti invece che spazio di confronto, consuma risorse che non ha da sprecare e approda a esiti il cui impatto è prossimo allo zero.

Ciò di cui la ricerca pedagogica ed educativa hanno bisogno – lo si dice senza enfasi poiché in questo contesto sarebbe fuori luogo – è di chi sappia costruire, mediare, aggregare. Di chi sappia distinguere i diversi piani della realtà istituzionale, scientifica, politica e mantenerli separati con la necessaria lucidità. Di chi consideri il confronto, anche in termini dialettici, una risorsa e non una minaccia. È un lavoro faticoso, spesso poco visibile, raramente premiato con la stessa moneta della visibilità pubblica. Ma è, per coloro che davvero hanno a cuore la ricerca e l'educazione, il lavoro che vale la pena fare.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Valutazione nelle azioni di orientamento e tutorato nell'educazione superiore. Uno studio qualitativo con esperti

Assessment in guidance and tutoring activities in higher education. A qualitative study with experts

Lorenza Da Re
University of Padua, Padua (Italy)
Roberta Bonelli
University of Padua, Padua (Italy)
Federica Pasqual
University of Padua, Padua (Italy)
Debora Aquario
University of Padua, Padua (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Da Re, L., Bonelli, R., Pasqual, F., & Aquario, D. (2026). Valutazione nelle azioni di orientamento e tutorato nell'educazione superiore. Uno studio qualitativo con esperti. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 09-21. https://doi.org/10.7346/sird-012026-p09

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: February 12, 2026
Accepted: May 20, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p09

Abstract
Educational and career guidance and tutoring (G/T) represent key strategies in higher education, yet their effectiveness also depends on the quality of the assessment processes that accompany them. This contribution aims to explore and discuss a model for evaluating G/T programs grounded in four dimensions – continuity, formative value, participation, and plurality – articulated within a pedagogical, participatory, and education-for-justice perspective. From an empirical standpoint, the study examines how these dimensions are interpreted and considered relevant by field experts. To this end, semi-structured interviews were conducted with a purposive sample of six key informants working in university guidance and tutoring (counsellors/tutors, service coordinators, and expert scholars). Data were analysed using a Structured Tabular Thematic Approach (ST-TA), integrating pedagogical perspectives and Appreciative Inquiry in order to capture both recurring themes and the transformative dimensions of evaluation processes. The findings reveal a significant convergence between experts' representations and the theoretical dimensions of the proposed model, confirming the role of evaluation as a continuous, dialogic, and improvement-oriented process. However, several obstacles to assessment in G/T also emerge, particularly related to the difficulty of translating these principles into systematic practices within academic contexts, while managing both material and symbolic constraints. The study's original contribution lies in providing empirical support for a model of assessment specifically tailored to guidance and tutoring in higher education, highlighting its potential and the conditions for its implementation from an operational, formative, participatory, and inclusive perspective.

Keywords: guidance, tutoring, assessment, appreciative inquiry, higher education.

Riassunto
L'orientamento educativo e professionale e il tutorato (O/T) rappresentano strategie chiave nell'educazione superiore, ma la loro efficacia dipende anche dalla qualità dei processi valutativi che li accompagnano.
Il contributo si propone di esplorare e discutere un modello di valutazione dei programmi di O/T fondato su quattro dimensioni – continuità, valenza formativa, partecipazione e pluralità – declinate in una prospettiva pedagogica, partecipativa e orientata alla giustizia educativa. Dal punto di vista empirico, lo studio analizza come tali dimensioni siano interpretate e ritenute rilevanti da esperti del settore. A tal fine, sono state condotte interviste semi-strutturate con sei testimoni privilegiati operanti nell'ambito dell'orientamento e tutorato universitario (orientatori/tutor, referenti di servizi e studiosi esperti). I dati sono stati analizzati mediante un approccio tabellare strutturato (*Structured Tabular Thematic Approach*, ST-TA), integrando prospettive pedagogiche e l'Appreciative Inquiry al fine di valorizzare sia le ricorrenze tematiche sia le dimensioni trasformative dei processi valutativi. I risultati evidenziano una convergenza significativa tra le rappresentazioni degli esperti e le dimensioni teoriche del modello proposto, confermando il ruolo della valutazione come processo continuo, dialogico e orientato al miglioramento. Emergono tuttavia alcuni ostacoli all'*assessment* nell'O/T, legati alla difficoltà di tradurre tali principi in pratiche sistematiche nei contesti accademici, gestendo vincoli materiali e simbolici. Il contributo originale dello studio risiede nell'offrire un riscontro empirico a un modello di valutazione specificamente declinato per l'orientamento e tutorato nell'educazione superiore, evidenziandone potenzialità e condizioni di implementazione in chiave operativa, formativa, partecipativa e inclusiva.

Parole chiave: orientamento, tutorato, valutazione, *appreciative inquiry*, educazione superiore.

Credit author statement

The paper is the result of the joint work of all the Authors. However, paragraph 1 can be attributed to Lorenza Da Re, paragraph 2 to Debora Aquario, paragraph 3 to Federica Pasqual, and paragraph 4 to Federica Pasqual and Roberta Bonelli. The conclusions (paragraph 5) were written jointly by all the Authors.

1. L'importanza della valutazione nell'orientamento educativo e professionale e nel tutorato nell'educazione superiore

Il paragrafo approfondisce il ruolo della valutazione come dispositivo trasversale ai contesti educativi, declinando poi la riflessione nell'ambito dell'orientamento e tutorato nell'educazione superiore[1].

L'orientamento, inteso come processo educativo continuo e non episodico, è finalizzato a sostenere lo sviluppo dell'autonomia decisionale della persona nei momenti di scelta e di transizione lungo l'intero arco della vita. Esso non si limita alla mera erogazione di informazioni, ma assume una funzione formativa e di accoglienza, promuovendo consapevolezza, capacità progettuale e sviluppo di competenze per la gestione della carriera e del proprio futuro. In tale prospettiva, l'orientamento si configura come parte integrante dei processi educativi, favorendo l'incontro tra bisogni, obiettivi, peculiarità individuali e opportunità offerte dal contesto (Loiodice & Dato, 2017; Biasi *et al.*, 2017; Ricchiardi & Lattanzi, 2023; Bonelli, 2024).

Parallelamente, il tutorato nell'educazione superiore si configura come una relazione educativa di accompagnamento in grado di sostenere gli studenti[2] lungo l'intero percorso universitario. Le pratiche tutoriali svolgono funzioni di mediazione, facilitazione e supporto, contribuendo sia alla prevenzione dei fenomeni di abbandono sia alla promozione del successo accademico. Oltre alle dimensioni didattiche e organizzative, il tutorato risponde a bisogni più ampi, connessi alla motivazione, al senso di appartenenza, alla dimensione relazionale e alla gestione delle transizioni accademiche. In questo senso, esso contribuisce a rendere maggiormente accessibili le risorse informative, formative e simboliche necessarie per sviluppare con successo il proprio progetto formativo nel contesto universitario (Guerra-Martín *et al.*, 2017; Da Re, 2017; Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2018).

In generale, la letteratura evidenzia il ruolo positivo dell'O/T nel promuovere scelte consapevoli, allineate ai bisogni, obiettivi e aspirazioni di ciascuno, e nel plasmare traiettorie e percorsi di vita e professionali fiorenti (Loiodice & Dato, 2017; Marigliano *et al.*, 2023). Nell'educazione superiore, tali azioni possono avere impatto sulla *student retention*, sul contrasto al *dropout* e sulla promozione del successo accademico, sostenendo il progetto educativo e professionale (Arco-Tirado *et al.*, 2020; Ruiz Morillas & Fandos Garrido, 2014; Wierik *et al.*, 2015).

Per progettare, avviare e mantenere programmi[3] di O/T realmente efficaci, e per migliorarli nel tempo, è necessario però affiancarvi adeguate scelte e azioni valutative (Amor *et al.*, 2021; Hendriksen *et al.*, 2005; Clerici *et al.*, 2019; Bonelli, 2024): progettazione e valutazione devono infatti procedere congiuntamente, secondo una logica ciclica e ricorsiva. La valutazione aiuta a fare un bilancio del programma di O/T, dei suoi processi, esiti, relazioni, criticità e punti di forza, promuovendo consapevolezze fondamentali per la progettazione e riprogettazione. Per essere efficace, l'*assessment* deve coniugare rigore metodologico e attenzione al contesto, personalizzazione e sostenibilità, generando processi di rilevanza pratica e sociale, che sappiano di incidere anche sul piano politico-organizzativo (Leone & Prezza, 1999; Mizikaci, 2006; Galliani, 2015). Chi si occupa di valutazione dell'O/T è dunque chiamato ad interrogarsi sull'efficacia delle pratiche educative nell'ottica del miglioramento continuo, sviluppando dinamiche multilivello che considerino l'intero programma e i processi che lo compongono, senza limitarsi solo a momenti o processi finali legati ai risultati, come spesso accade.

In questa prospettiva acquisiscono valore i principi della *program evaluation*, intesa come un'attività finalizzata a formulare giudizi argomentati su progetti, programmi e politiche con finalità pubbliche (Bezzi, 2021). Tale approccio supera la concezione della valutazione come rilevazione parziale (es. solo su singoli elementi, come soddisfazione, partecipazione, ecc.) e la orienta verso un processo ciclico e olistico, che guarda il programma educativo nella sua interezza e complessità.

1 Con il termine "educazione superiore" si fa riferimento, in questo contributo, all'insieme dei percorsi formativi successivi all'istruzione secondaria di secondo grado, con particolare riferimento al contesto universitario e ai servizi ad esso connessi.

2 Per garantire maggiore scorrevolezza al testo sarà utilizzato il maschile, ma si intende includere tutti i generi.

3 Con l'espressione "programmi" di orientamento e tutorato si intendono dispositivi articolati, caratterizzati da progettazione educativa, finalità specifiche, figure professionali dedicate, destinatari definiti, attività educative, metodologie appropriate e una scansione temporale. Non si fa dunque riferimento a una singola attività, bensì all'offerta di O/T considerata nella sua complessità.

Anche nell'ambito della *program evaluation* restano centrali i principi pedagogici propri della valutazione in ambito educativo, valorizzando un approccio formativo, inclusivo e sostenibile (Sadler, 1989; Coggi & Pizzorno, 2017; Grion & Serbati, 2018). La valenza formativa della valutazione si concretizza nell'accompagnamento continuo dei processi, offrendo *feedback* per il miglioramento e l'*empowerment*. L'inclusività richiede attenzione ai diversi attori e alla personalizzazione, attraverso processi fondati su equità e giustizia (Coggi & Emanuel, 2021; Rossi *et al.*, 2024). La sostenibilità riguarda sia la coerenza con le risorse disponibili sia la capacità di generare pratiche trasferibili e durature (Leone & Prezza, 1999; Peersman *et al.*, 2015; Boud & Soler, 2016).

Tali principi verranno qui declinati nell'ambito dell'orientamento e tutorato, considerando le specificità dei contesti e degli attori coinvolti. Come per i programmi educativi in generale, anche nell'O/T nell'educazione superiore la valutazione rappresenta un elemento imprescindibile, da sviluppare congiuntamente alla progettazione. Non può limitarsi agli esiti immediati, ma deve configurarsi come processo strutturato, ciclico e partecipato, capace di integrare prospettive e metodi differenti per favorire innovazione, trasferibilità e miglioramento continuo. Pur non essendo solitamente possibile valutare, in unica soluzione, "tutto" un programma di O/T nella sua complessità, un approccio olistico consente di orientare scelte e priorità, valorizzando il processo valutativo come dispositivo strategico e trasformativo per lo sviluppo integrale della persona e il rafforzamento dei servizi formativi (Kreber *et al.*, 2001; Chalmers & Gardiner, 2015; Peersman *et al.*, 2015; Clerici *et al.*, 2019; Bonelli, 2024).

A partire dalle considerazioni fin qui sviluppate, la riflessione viene ora ulteriormente focalizzata sulla valutazione dell'O/T nel contesto dell'educazione superiore, proponendo un approccio che fonda le sue radici all'interno di una prospettiva pedagogica in continuo dialogo con i temi legati alla complessità, diversità ed etica assunti come pilastri fondamentali della pratica educativa.

2. Un approccio per la valutazione dei programmi di orientamento e tutorato

Gli orientamenti e gli indirizzi nell'ambito dell'educazione superiore pongono sempre più enfasi sull'importanza di un'educazione di qualità, capace di offrire opportunità di apprendimento caratterizzate da equità, giustizia ed inclusione (ONU, 2015). La valutazione, lungi dall'essere considerata come mero dispositivo tecnicistico, può rappresentare un'occasione di promozione di processi e pratiche fondate sull'equità (OECD, 2012) soprattutto attraverso la valorizzazione della sua funzione formativa. La questione dell'equità assume rilevanza all'interno delle azioni di O/T nell'idea che tutti gli attori possano trarre beneficio attraverso un processo partecipato; la valutazione, in questi termini, può essere intesa come azione di ricerca verso ciò che è meglio per lo studente (Montenegro & Jankowski, 2017). Si tratta dunque di superare ogni forma di disuguaglianza, assumendo l'impegno istituzionale attraverso le azioni di O/T di contribuire al bene comune e all'ampio sviluppo umano nel processo educativo (Nguyen & Walker, 2015). In linea con queste premesse, si propone un possibile approccio alla valutazione che, declinato nel contesto dei programmi di orientamento e tutorato, prova ad immaginare un itinerario valutativo olistico, formativo, partecipato e soprattutto desideroso di rispondere alle sfide poste dalla giustizia sociale (McArthur, 2016); una giustizia intesa qui nella sua dimensione più ampia: una finalità educativa perseguibile attraverso il dispositivo della valutazione (Aquario, 2025).

Il modello proposto è l'esito di un progetto di ricerca biennale il cui acronimo SHIFT (Shaping and Inspiring a Fair Thinking in assessment for equity)[4] si fonda sulla volontà di tracciare un itinerario di valutazione che, ispirandosi alla prospettiva della giustizia sociale (Cazden, 2012; Murillo & Hidalgo, 2015; Hanesworth *et al.*, 2019), apre un dialogo tra le voci *equità* e *valutazione*. Attraverso una metodologia di indagine di natura partecipata (Israel *et al.*, 2001) e la realizzazione di tavoli di lavoro con docenti di diversi ordini e istituti comprensivi, si delinea un approccio valutativo (Aquario, 2025) orientato verso le logiche

4 Il progetto è stato realizzato nel biennio 2021-2023 (Bando SID 2021 – Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata FISPPA dell'Università degli Studi di Padova, con la direzione scientifica della prof.ssa Debora Aquario). Gli esiti sono pubblicati nel volume "FAIR ASSESSMENT. Culture e pratiche valutative tra giustizia e accessibilità" a cura di Debora Aquario, 2025.

dell'accessibilità (Boggino & Boggino, 2013; Boggino & Barés, 2016) e dell'equità (Tierney, 2016; Hidalgo & Murillo, 2016; Ajjawi *et al.*, 2023), coadiuvate da sguardi connettivi (Ghedin, 2021) ed apprezzanti.

La valutazione assume dunque le vesti di un processo dalla forte valenza formativa, capace di "dar forma" ai percorsi di apprendimento; essa si esplicita attraverso una processualità sostenuta da dimensioni fondate sulla continuità delle pratiche e sulla partecipazione attiva degli attori coinvolti. La complessità dell'atto valutativo si dischiude attraverso quattro dimensioni inerenti alla sua natura *formativa*, *partecipata*, *continua* e *plurale,* le quali, attraverso una connessione autentica, possono creare le condizioni per aspirare a pratiche valutative giuste, accessibili e orientate al benessere (Fig. 1).

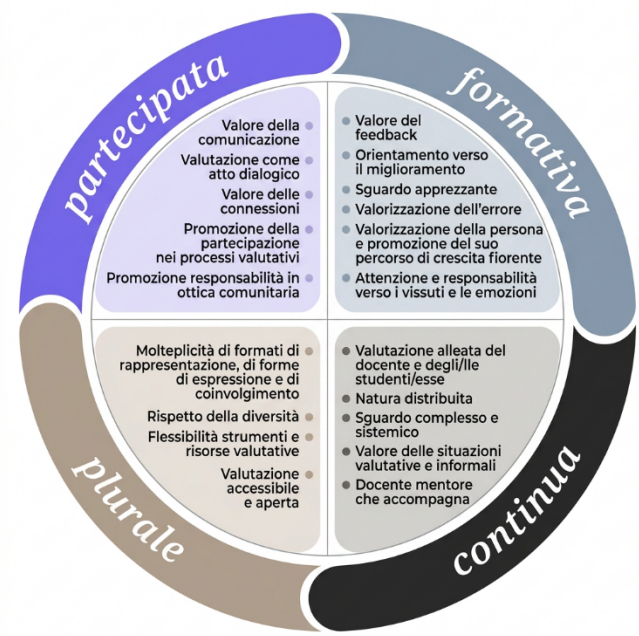


Fig. 1: Modello Fair assessment. Riadattato da Aquario, 2025

La dimensione formativa mira a promuovere una relazione con l'apprendimento fondata sul miglioramento continuo attraverso l'utilizzo del feedback (Sadler, 1989; Stiggins, 2005; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Nicol, 2020) e la valorizzazione dell'errore, inteso non come esito negativo ma come occasione di riflessione e regolazione dei processi di apprendimento; essa, allo stesso tempo, mantiene uno sguardo attento e apprezzante verso la persona e i suoi vissuti emotivi, sostenendo un percorso di crescita fiorente.

Tale prospettiva si caratterizza per la complessità e la sistematicità delle azioni valutative dispiegate attraverso una logica di processualità, nucleo essenziale nella dimensione della continuità; il docente/tutor è colui che accompagna la persona, all'interno del percorso, attraverso azioni valutative distribuite in ogni tempo e situazione formativa.

In questa cornice, la flessibilità rappresenta un valore irrinunciabile all'interno della dimensione della pluralità: garantire una molteplicità di formati di rappresentazione, di azioni ed espressione consente di promuovere, nella prospettiva del design universale (CAST, 2024), itinerari di valutazione caratterizzati dall'accessibilità (Aquario, 2018) capaci di rispondere alle singole diversità.

La pratica valutativa, quando accessibile, apre un varco nella dimensione della *partecipazione*: i soggetti coinvolti nel processo assumono così un ruolo attivo che, grazie al valore generato dalla connessione, trasformano la valutazione in un atto dialogico e di responsabilità collettiva.

È dalla circolarità delle quattro dimensioni presentate che diventa possibile progettare e realizzare sistemi di valutazione fair*:* posture, atteggiamenti e pratiche che, nel migliorare la qualità dei processi formativi, promuovono percorsi di crescita che puntano alla piena fioritura umana.

3. Continuità, valenza formativa, partecipazione e pluralità nella valutazione dell'orientamento e tutorato: aspetti metodologici di uno studio qualitativo

Il contributo originale del lavoro consiste nella proposta di un modello di valutazione specificamente declinato per l'orientamento e tutorato, che non si limita a trasferire principi della *program evaluation* o della valutazione educativa, ma li riorganizza in una cornice sistemica e in una prospettiva inclusiva, coerente con le specificità di tali servizi. Pur in presenza di alcuni contributi in letteratura che si muovono in una prospettiva sistemica (Kreber & Brook, 2001; Mizikaci, 2006; Chalmers & Gardiner, 2015; Clerici *et al.*, 2019; Bonelli, 2024), gran parte degli studi risulta ancora orientata alla descrizione di pratiche valutative circoscritte o di singoli strumenti; in questo quadro, il modello proposto integra in modo esplicito dimensioni, attori e livelli del processo valutativo, offrendo una struttura interpretativa e progettuale unitaria.

A partire dall'approccio descritto (par. 2), il tema della valutazione e delle sue componenti (partecipazione, pluralità, valenza formativa e continuità) viene qui discusso attraverso delle interviste semi-strutturate, declinando il modello originale nell'ambito dell'orientamento e tutorato nell'educazione superiore[5].

Il gruppo di partecipanti è stato costruito attraverso una procedura di campionamento intenzionale (*purposeful sampling*), coinvolgendo sei testimoni privilegiati (*key informants*) (Marshall, 1996; Merriam, 1998) selezionati in quanto portatori di conoscenze ed esperienze rilevanti rispetto al fenomeno indagato (Patton, 2002). Le interviste sono state progettate e condotte secondo i principi dell'intervista qualitativa (Kvale & Brinkmann, 2009; Flick, 2018). In particolare, sono stati invitati sei esperti nazionali nel campo delle azioni di orientamento e tutorato con i seguenti profili:

- n. 2 orientatori/tutor, ossia figure che si occupano attivamente di promuovere azioni di O/T nel contesto dell'educazione superiore;
- n. 2 referenti di Servizi Orientamento/Tutorato in contesto universitario;
- n. 2 studiose nazionali ed esperte di Orientamento e Tutorato.

Le molteplici esperienze e professionalità di tali testimoni privilegiati hanno permesso di ascoltare diversi punti di vista, valorizzando il pensiero multilivello e multiprospettico di chi progetta, promuove, studia e/o coordina tali fondamentali strategie di accompagnamento.

I partecipanti sono stati informati in modo chiaro circa gli obiettivi e le finalità dello studio. Prima della partecipazione, è stato loro richiesto di sottoscrivere il consenso informato, accettando anche la videoregistrazione dell'intervista per soli fini di analisi e ricerca. È stata inoltre garantita un'adeguata informazione in merito ai diritti dei partecipanti, inclusa la possibilità di ritirarsi in qualsiasi momento senza conseguenze, nonché alle modalità di trattamento e tutela dei dati personali. Le interviste sono state realizzate attraverso la piattaforma Zoom, tra i mesi di maggio e giugno 2025, con una durata massima di 60 minuti.

L'interrogativo generale, su cui si è innestato il processo di raccolta e successivamente di analisi dei dati, ha posto la riflessione su come poter pensare e costruire un processo valutativo in grado di essere strumento non solo di monitoraggio delle pratiche, ma anche e soprattutto strumento di valorizzazione e miglioramento delle pratiche stesse.

La traccia dell'intervista è stata strutturata in linea con l'approccio dell'*Appreciative Inquiry* (AI), con l'intento di tracciare un itinerario progettuale di valutazione sostenuto da un pensiero e uno sguardo apprezzante. L'approccio, fondato su un ciclo partecipato (Cooperrider & Whitney, 2005), ha consentito di fare ricerca con le persone orientando l'analisi su ciò che di positivo può essere: scoperto (*Discovery*), immaginato (*Dream*), progettato (*Design*) e infine realizzato (*Delivery/Destiny*), all'interno del processo indagato. Questa filosofia di indagine ha consentito dunque l'apertura a scenari immaginativi e innovativi

5 Studio svolto all'interno del progetto "PRIN 2022 PNRR" (codice MUR progetto P2022XYN9A; CUP UNIPD: C53D23008970001) dal titolo "Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices" finanziato dall'Unione Europea - NextGenerationEU PNRR – Missione 4: Istruzione e ricerca, Componente C2: "Dalla ricerca all'impresa", Investimento 1.1 "Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN)") di cui Lorenza Da Re è Principal Investigator.

fondati su ciò che funziona ed è positivo (Cooperrider & Whitney, 2005; Cooperrider *et al.*, 2008; Watkins *et al.*, 2011). Sulla scia del ciclo proposto dall'AI, le prime domande miravano ad approfondire le caratteristiche del modello valutativo attraverso l'esplorazione di quattro parole chiave riconducibili alle aree summenzionate: continuità, valenza formativa, partecipazione e pluralità. Per ogni parola, l'intervistato ha espresso il suo punto di vista in relazione alla valenza del termine (*discovery*) e all'ipotesi di un percorso valutativo delle azioni di O/T immaginato sul concetto considerato (*dream*). Successivamente, la traccia ha orientato lo sguardo sulle prospettive di utilizzo del modello valutativo proposto, ponendo particolare attenzione alle quattro aree e sull'eventuale interesse verso il suo sviluppo e utilizzo nell'ambito delle azioni di orientamento e tutorato (*design* e *destiny*).

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso l'approccio tabellare strutturato (Structured Tabular Thematic Approach, ST-TA); si tratta di un metodo fondato per l'analisi tematica di testi brevi, proposto da Oliver C. Robinson (2022). Esso consente di sviluppare e analizzare temi all'interno di approcci induttivi, deduttivi o ibridi attraverso un'analisi di tipo qualitativo e, allo stesso tempo, favorisce la produzione di dati di frequenza rispondendo così ad uno sguardo più quantitativo. La scelta di un metodo che integra l'approccio qualitativo con il dato numerico è stata finalizzata a conferire maggior chiarezza, precisione e significato all'analisi; inoltre, la possibilità di evidenziare la frequenza dei contenuti qualitativi ha attribuito un valore aggiunto al processo rispetto ad altri metodi di analisi tematica, in quanto ha offerto la possibilità di mettere in luce gli elementi di salienza appartenenti ai temi emersi e/o indagati.

L'analisi dei dati è stata co-condotta dalle autrici attraverso un processo che ha raggiunto l'accordo di codifica (inter-analitico) creando una comprensione consensuale e trasparente dell'argomento, sostenuta anche dal parametro quantitativo relativo all'attribuzione delle frequenze tematiche. Dopo una prima lettura immersiva dei dati, sono stati inizialmente attribuiti alle porzioni di testo i codici che meglio rappresentavano il contenuto; successivamente, tali codici, raggruppati in *cluster* tematici, sono stati riorganizzati secondo i temi (dimensioni) e i sotto-temi scelti per l'analisi di tipo *top-down*. Le quattro dimensioni di riferimento sono state: partecipazione, valenza formativa, continuità e pluralità, con le relative sotto-dimensioni presentate nel modello (precedente Fig. 1) specificamente toccate dalle codifiche.

4. Risultati dell'analisi qualitativa

Le narrazioni degli intervistati hanno approfondito, come anticipato, il tema della valutazione nell'ambito dell'orientamento e tutorato, toccando più volte le dimensioni di nostro interesse (continuità, valenza formativa, pluralità e partecipazione), adattate dal modello sopra presentato (Aquario, 2025, par. 2). Si discutono di seguito i principali risultati.

Per quanto riguarda il tema della "*continuità*", sono emersi i risultati riassunti in Tab. 1.

TEMA	SOTTOTEMA	ESTRATTI	N.
Continuità	*Sguardo complesso e sistemico*	*«La valutazione deve essere strutturata se poi si vuole elaborare i dati in qualche modo, renderli parlanti per sviluppare nuove azioni o fare altri servizi […] la valutazione deve essere strutturata, penso a tutta una serie di cose ben definite»;* *«Aspetto legato alla continuità, potrebbe essere il fatto di dare continuità alle attività nel tempo; cioè è vero che noi distinguiamo tra orientamento in ingresso, in itinere, in uscita o placement, ma in realtà nel nostro modello di sistema le attività si intrecciano».*	*25*
	Natura distribuita	*«A me questa parola fa venire in mente i momenti della valutazione»;* *«Continuità è strettamente connessa ad un modello educativo di natura permanente, integrata e continua».*	*11*
	Docente come mentore che accompagna	*«Noi avevamo definito un protocollo. Intanto la partecipazione degli studenti doveva essere preparata, non si portano le classi così tutti contenti perché non fanno scuola per una mattina […]»;* *«Serve un percorso per cui le persone che usufruiscono di questo tipo di servizi lo possono valutare con un esperto che li accompagni anche nella capacità di osservare a cosa è servito, quanto è stato funzionale o quanto non lo è stato, e quindi riprogettare il percorso».*	*3*
			39

Tab. 1: Ricorrenza sotto-temi in risposta alla domanda «CONTINUITÀ.
È una parola importante in ambito valutativo? Cosa le fa venire in mente?»

Nelle interviste, la "continuità" emerge come principio centrale della valutazione nei programmi di O/T, garantendo coerenza e visione sistemica. È intesa sia in senso temporale, con una natura distribuita nel tempo e tra i diversi attori (N=11[6]), che a livello metodologico, con strumenti che accompagnano dall'ingresso all'uscita, evitando frammentazioni. La continuità viene riconosciuta anche come processo longitudinale e partecipato, sostenuto da pratiche di monitoraggio e accompagnamento, in cui il docente/tutor assume un ruolo di mentore che accompagna (N=3). Fondamentale risulta anche il ruolo dell'Ateneo e dei suoi organi, per la supervisione e il confronto, fornendo coerenza istituzionale. La continuità è letta, in chiave pedagogica, come risorsa che previene difficoltà e sostiene le scelte, in ottica anche preventiva e promozionale, come senso di circolarità.

Questi risultati suggeriscono che la continuità non viene interpretata solo come estensione temporale delle azioni valutative, ma come principio organizzativo che struttura l'intero sistema di orientamento e tutorato. In tal senso, essa appare coerente con la dimensione della continuità prevista dal modello teorico proposto, rafforzandone la rilevanza come elemento sistemico e non meramente operativo. Questa lettura è coerente anche con la *program evaluation* intesa come processo sistemico, orientato a comprendere il programma nella sua interezza e a sostenere decisioni e miglioramenti concreti anche *in progress* (Bezzi, 2021; Guyadeen & Seasons, 2018). La prospettiva di una continuità che non rinvia soltanto alla scansione temporale delle azioni valutative, ma alla necessità di costruire dispositivi di *assessment* capaci di accompagnare longitudinalmente i percorsi formativi, è poi in linea con quanto argomentato dalla letteratura che valorizza una valutazione sostenibile e ricorsiva (Leone & Prezza, 1999; Peersman *et al.*, 2015; Boud & Soler, 2016).

I rispondenti si sono poi interrogati sul concetto di *valenza formativa* della valutazione, declinata per l'orientamento e tutorato (Tab. 2).

TEMA	SOTTOTEMA	ESTRATTI	N.
Valenza Formativa	*Valorizzazione della persona e promozione del suo percorso di crescita fiorente*	*«Il processo di valutazione è anche, prima di tutto, processo di scoperta dei propri bisogni. E quindi deve essere reso quanto più in maniera democratica e massiva possibile»;* *«Distinguerei le fasi in cui si trova lo studente e la studentessa. Perché a seconda del momento in cui si trova, la valutazione che andiamo a fare ha un obiettivo diverso, quindi ha un obiettivo appunto formativo diverso. Per lo studente o la studentessa in ingresso è sicuramente la scelta stessa del percorso di studio, un domani della professione, quindi è un obiettivo di prospettiva, progetto di vita. Per quanto riguarda invece lo studente iscritto che sta studiando, l'obiettivo formativo, quindi la valenza formativa appunto di attività di valutazione, è sicuramente di crescita, di maturazione, di aumento della consapevolezza sulle proprie soft skills, quindi forse un po' meno progettuale e più centrato sulla consapevolezza e sulla maturazione».*	*18*
	Orientamento verso il miglioramento	*«Verificherei con sistema di monitoraggio e valutazione ciò che ha funzionato»;* *«[…] questi strumenti […] servono a noi in un'ottica di miglioramento del servizio, capire cosa non va di determinate cose».*	*11*
	Valore del feedback	*«Questa valenza formativa della valutazione me le immagino che possa avvenire nella misura in cui, per esempio, lo strumento di valutazione è accompagnato da un'attenta discussione dei risultati con le persone […] con questo materiale, penso al questionario, penso all'intervista, poi vi è la possibilità di dare dei feedback rispetto a quello che viene fuori»;* *«Chiediamo loro anche al termine di ogni anno di darci dei feedback anche su come riprogettare, su come inserire altre attività che magari noi non abbiamo contemplato».*	*7*
	Sguardo apprezzante	*«Mi immagino che un processo di valutazione per far valere la sua valenza formativa deve necessariamente essere accompagnato da una restituzione calda, quindi una restituzione che possa essere personalizzata quanto più possibile»;* *«Per me nel processo valutativo parlare di valenza formativa significa senza dubbio mettere al centro l'utente con il quale ci stiamo relazionando».*	*7*
	Attenzione e responsabilità verso i vissuti e le emozioni	*«Cerchiamo di capire 1) le caratteristiche, anche per capire come rispondere con delle azioni mirate, e 2) anche le loro percezioni che hanno del futuro»;* *«Noi facciamo delle attività che rappresentano una narrazione che in qualche modo va a contribuire all'immagine che si costruisce lo studente, la sua relazione col mondo, la sua cultura, come si approccia ai problemi. […] le narrazioni sono uno strumento valutativo di monitoraggio soprattutto per l'area del sé, per le competenze emotive molto importanti che dovremmo in qualche modo valorizzare e mettere a sistema in un sistema di monitoraggio e valutazione».*	*4*
			47

Tab. 2: Ricorrenza temi in risposta alla domanda «VALENZA FORMATIVA: rappresenta un concetto importante in ambito valutativo? Cosa le fa venire in mente?»

6 Si utilizza la dicitura "N=x" per indicare la ricorrenza del tema nelle narrazioni condivise.

Gli intervistati riconoscono alla valutazione nell'O/T una forte valenza formativa, intendendola non come mera misurazione di esiti o come strumento di giudizio e rendicontazione, ma come risorsa pedagogica e trasformativa, capace di favorire consapevolezza, autonomia e sviluppo identitario, con un orientamento verso il miglioramento (N=11). La valutazione assume carattere esperienziale e dialogico, attivando riflessioni tramite *feedback* mirati e consapevoli, narrazione e confronto, tra pari o con esperti (N=7). Centrale è l'accompagnamento educativo, che parte fin dalla rilevazione di attitudini e bisogni e orienta alla costruzione di progetti di vita, educativi e professionali significativi.

Le pratiche efficaci in ottica formativa – secondo i rispondenti – sono circolari, contestualizzate e fondate su una pluralità di strumenti, integrati in sistemi orientativi e tutoriali che privilegiano la crescita personale, educativa e professionale. La valenza formativa emerge anche nel sostegno al ri-orientamento e supporto nei momenti critici, aiutando gli studenti a leggere e rimodulare il proprio percorso in contesti complessi, verso un fiorente viaggio educativo e professionale (N=18). In questo senso, viene proposto uno sguardo "apprezzante" (N=7), personalizzato e attento ai vissuti e alle emozioni (N=4). La valutazione è quindi valorizzata come processo educativo che promuove decisioni consapevoli, cittadinanza attiva e apprendimento permanente.

L'enfasi posta dai partecipanti sulla dimensione anche "trasformativa" della valutazione conferma la centralità della valenza formativa nel modello proposto, evidenziando come essa sia percepita anche come leva per il cambiamento dei servizi di O/T. I dati risultano in linea con la letteratura che interpreta la valutazione formativa non come semplice rilevazione degli esiti, ma come dispositivo regolativo capace di orientare il miglioramento attraverso *feedback*, riflessività e riprogettazione (Sadler, 1989; Coggi & Pizzorno, 2017; Grion & Serbati, 2018).

Rispetto poi al nucleo tematico della *partecipazione* nella valutazione, in Tabella 3 è possibile prendere visione dei principali sottotemi emersi nelle interviste.

TEMA	SOTTOTEMA	ESTRATTI	N.
Partecipazione	*Valutazione come atto dialogico*	*«Se penso al processo valutativo di quel servizio, […] noi abbiamo somministrato tutti i nostri strumenti valutativi sia agli utenti che ai consulenti»;* *«Quindi aggiungerei un pensiero condiviso tra stakeholders - che possono essere il mercato del lavoro, i professionisti dell'orientamento e l'Accademia – per progettare qualcosa che possa essere efficace per il percorso accademico, ma che poi dia una risposta sul mercato, perché il dialogo tra università e imprese è sempre un po' staccato e deve essere secondo me sempre il più possibile e inclusivo invece!».*	*8*
	Promozione della partecipazione nei processi valutativi	*«Deve servire soprattutto ai nostri studenti […]La partecipazione alla valutazione è fondamentale, non può essere calata dall'alto dal mio punto di vista, deve essere condivisa";* *«Uno strumento, un percorso di valutazione strutturato, deve partire da un'attenta analisi dei bisogni e dal coinvolgimento degli studenti, anche nella selezione degli strumenti e nella riprogettazione, e quindi la possibilità di utilizzare questionari, interviste di gruppo, diventa, secondo me, imprescindibile per migliorare qualsiasi strumento che noi vogliamo inserire un percorso di valutazione».*	*8*
	Promozione della responsabilità in un'ottica comunitaria	*«Lavorare prima sulla motivazione e poi sul rendere, diciamo, consapevole e corresponsabile il soggetto che apprende nel processo di apprendimento».*	*5*
	Valore delle connessioni	*«Io ritengo che parlare di processo valutativo possa avere più sfaccettature; una sfaccettatura dentro il sistema educativo in cui si svolge e fuori del sistema […]. Quali processi può attivare perché ci sia un rapporto di connessione e di continuità tra dentro e fuori?»;* *«È difficile creare un sistema di valutazione che va a indagare tutte queste variabili, è veramente difficile, ma è una sfida e un'opportunità che secondo me va accolta, va accolta però con l'aiuto e la condivisione tra più gruppi di ricerca, tra più università, perché ti permette prima di capire quali difficoltà tu hai incontrato – e quindi capire se c'è la possibilità di creare un modello di riferimento, come dicevo prima, un benchmark».*	*2*
	Valore della comunicazione	*«Si potrebbero fare tante altre cose per la valutazione, […] durante l'incontro di conoscenza io utilizzavo, ad esempio, la fotografia, e quindi un'attività di Photolangage che serviva proprio per creare il giusto clima, la giusta relazione tra il PCA e i suoi studenti»;* *«E io credo che più è plurale, più riguarda gli attori che hanno cooperato per una determinata azione di orientamento di tutorato. È poi comunque va sempre data voce anche agli studenti».*	*2*
			25

Tab. 3: Ricorrenza temi in risposta alla domanda «PARTECIPAZIONE: rappresenta un concetto importante in ambito valutativo? Cosa le fa venire in mente?»

La partecipazione è riconosciuta come dimensione imprescindibile della valutazione dell'orientamento e tutorato: non solo presenza passiva, ma coinvolgimento attivo e corresponsabile di studenti, tutor, formatori e istituzioni nei processi di *assessment*, in ottica di responsabilità comunitaria (N=5). Un'efficace partecipazione dei diversi *stakeholder* richiede spazi di confronto strutturati (focus group, co-progettazione, restituzioni, ecc.) che favoriscano espressione, riflessione e autovalutazione, in un atto corresponsabile in cui la comunicazione assume un valore fondamentale (N=2), come atto dialogico e non solitario (N=8). Indispensabile è – in questa prospettiva – formare alla valutazione orientatori e tutor, ma anche studenti e istituzioni, così da sviluppare sensibilità, auto-orientamento e consapevolezza critica. La partecipazione assume anche valore civico, promuovendo responsabilità e cittadinanza attiva. Tuttavia, gli intervistati riconoscono anche che – nei contesti accademici – la partecipazione resta spesso frammentata e non integrata: per essere trasformativa, deve poggiare su modelli inclusivi e dialogo autentico.

Quanto rilevato mostra pertanto una tensione tra il valore attribuito alla partecipazione e la sua effettiva implementazione nei contesti accademici, suggerendo la necessità di ripensare i modelli valutativi in chiave maggiormente inclusiva, in linea con quanto previsto dal *framework* teorico di riferimento. Tale "tensione" richiama la distanza tra una concezione partecipativa della valutazione e pratiche ancora prevalentemente *top-down*, che faticano a coinvolgere in modo stabile i diversi attori in aspetti come la definizione dei criteri, la lettura dei dati e la riprogettazione dell'O/T. La letteratura sottolinea invece come l'inclusività valutativa richieda processi accessibili, dialogici e corresponsabili, capaci di promuovere equità e giustizia sociale anche nell'educazione superiore (Coggi & Emanuel, 2021; Ajjawi *et al.*, 2023; McArthur, 2016).

Rispetto, infine, alla valutazione come azione *plurale*, in Tabella 4 i risultati dei principali temi ricorrenti nelle interviste.

TEMA	SOTTOTEMA	ESTRATTI	N.
Pluralità	*Molteplicità di formati di rappresentazione, di forme di espressione e di coinvolgimento*	*«Intersecando, triangolando i risultati, abbiamo messo in atto questo processo di valutazione che vedeva la partecipazione materiale proprio dei vari attori che hanno preso parte al progetto»;* *«Io sono per la pluralità, assolutamente, su tutti i livelli. A livello organizzativo, gestionale, a maggior ragione insomma, per quanto riguarda la valutazione, perché una pluralità di punti di vista aiuta a guardare le cose, magari uno stesso tema, uno stesso servizio, una stessa attività, appunto da punti di vista diversi, quindi a far emergere criticità, punti di forza diversi».*	*24*
	Rispetto della diversità	*«Pluralità […] sia considerando le esigenze di corsisti, studenti che in qualche modo se si sono iscritti a medicina o si sono iscritti a studi umanistici hanno una diversità di impostazione, di visioni di prospettive»;* *«Pluralità per noi è arrivare a tutti! Cioè è valorizzare la soggettività e la diversità».*	*2*
	Flessibilità degli strumenti e risorse valutative	*«Pluralità mi fa senza dubbio immediatamente venire in mente... tutto quello che ha a che fare con gli strumenti di valutazione e quindi […] , mi immagino una serie di possibili strumenti che possiamo utilizzare in ambito valutativo";* *«Anche la flessibilità […] cioè creare un percorso che contempla determinate aree da esplorare, determinati strumenti da utilizzare, però nella consapevolezza che dobbiamo essere sempre pronti in qualche modo ad aggiungere un pezzo o togliere un pezzo, e secondo poi la soggettività di chi abbiamo di fronte come utente e quindi deve essere sempre un approccio flessibile».*	*14*
			40

Tab. 4: Ricorrenza temi in risposta alla domanda «PLURALITÀ: rappresenta un concetto importante in ambito valutativo? Cosa le fa venire in mente? »

Dalle interviste emerge la pluralità come principio cardine della valutazione nell'ambito dell'orientamento e del tutorato, intesa come valorizzazione della complessità dei contesti e delle molteplici voci coinvolte (studenti, tutor, docenti, personale, ecc.). Essa richiama la diversificazione degli strumenti (quantitativi, qualitativi, narrativi, riflessivi, ecc.), come diverse espressioni e modalità di coinvolgimento (N=24) e la coesistenza di più finalità, come ad esempio valutare servizi, competenze, significati attribuiti ai percorsi, crescita personale e professionale, eccetera. La pluralità non coincide con il disordine, ma con una complessità organizzata, sostenuta da modelli sistemici e criteri condivisi, valorizzando rigore ma anche flessibilità (N=14), con attenzione alle diversità e peculiarità contestuali e umane (N=2).

La pluralità emerge quindi non solo come varietà di strumenti, ma come principio epistemologico che orienta la costruzione del processo valutativo, rafforzando l'impianto del modello proposto nella sua dimensione inclusiva e sistemica. Essa rinvia a un'idea di valutazione che riconosce la complessità dei contesti formativi e la necessità di moltiplicare linguaggi, strumenti e punti di vista differenti (Leone & Prezza, 1999; Galliani, 2015). Risulta inoltre coerente con i principi dell'inclusione e della progettazione universale, che invitano a predisporre modalità diversificate di accesso, espressione e partecipazione ai processi valutativi (CAST, 2024; Rossi *et al.*, 2024).

5. Discussione dei risultati e conclusioni

Le interviste a testimoni privilegiati – esperti nello studio, progettazione e implementazione dell'orientamento educativo e professionale e del tutorato (O/T) nell'educazione superiore – hanno evidenziato una diffusa consapevolezza dell'importanza di modelli valutativi strutturati nell'ambito dell'O/T, fondati su continuità, partecipazione, pluralità e valenza formativa. Tuttavia, le narrazioni evidenziano anche un disallineamento tra l'approccio "ideale" e le pratiche "reali", che appaiono ancora spesso frammentarie, episodiche e legate a progettualità specifiche o sperimentali, ostacolate da limiti legati al tempo, alle risorse disponibili e alla cultura valutativa, difficile da diffondere e cambiare. La valutazione risulta ancora troppo spesso, secondo i rispondenti, confinata a processi *ex post,* con scarso impatto su miglioramenti concreti.

I risultati offrono un primo riscontro empirico alle dimensioni del modello proposto, evidenziando come la valutazione nei contesti dell'O/T possa configurarsi come processo che connette progettazione, accompagnamento e miglioramento. In questa prospettiva, il quadro emerso si colloca in continuità con la *program evaluation*, che invita a considerare programmi nella loro interezza processuale (Bezzi, 2021; Guyadeen & Seasons, 2018), e con la letteratura sulla valutazione formativa e sostenibile, che riconosce nel *feedback*, nell'accoglimento dell'errore, nella riflessività e nella partecipazione leve fondamentali per il cambiamento (Sadler, 1989; Grion & Serbati, 2018; Boud & Soler, 2016). Al contempo, l'attenzione a pluralità e corresponsabilità richiama le prospettive che interpretano la valutazione in chiave inclusiva e orientata all'equità e giustizia nell'educazione superiore (Coggi & Emanuel, 2021; Ajjawi *et al.*, 2023; McArthur, 2016).

Resta aperta, come anticipato, una questione cruciale: se sul piano discorsivo gli esperti riconoscono ampia rilevanza alle dimensioni considerate, sul piano operativo queste ultime appaiono ancora condizionate da vincoli organizzativi, culturali e temporali, confermando quanto sia difficile tradurre principi valutativi avanzati in pratiche istituzionalizzate e stabili nei contesti universitari.

Accanto a tali criticità, i rispondenti riconoscono però una sempre più ampia apertura verso modelli di *assessment* condivisi, capaci di integrare riflessione pedagogica e coinvolgimento attivo di studenti, docenti, tutor, orientatori e *stakeholders*. Le dimensioni della valutazione considerate nell'indagine risultano apprezzate e rafforzate soprattutto dal valore generato dalla loro circolarità, fondato sulla stretta connessione e interdipendenza dei singoli elementi. La pluralità viene valorizzata come inclusione di prospettive e metodologie diverse, in linea con il valore proposto dal paradigma della progettazione universale; anche la valutazione all'interno dei processi di O/T viene assunta come strumento capace di favorire processi di apprendimento e crescita sempre meno escludenti. Ciò implica un'idea di partecipazione come co-progettazione corresponsabile attraverso la quale a tutti i soggetti è offerta l'opportunità di esserci ed esprimersi all'interno di spazi valutativi strutturati e accessibili. Il tempo della valutazione è sorretto dalla continuità del processo, intesa come accompagnamento lungo tutto il percorso formativo, secondo una logica ricorsiva orientata dal valore del *feedback*. La natura (valenza) formativa della valutazione può diventare la bussola dei processi di miglioramento e sviluppo dei percorsi di O/T, generando occasioni di riflessione consapevole e promozione di azioni orientate al cambiamento (come risorsa di consapevolezza, miglioramento e sviluppo).

Pur avendo inizialmente riflettuto su questi elementi disgiuntamente, tutti i rispondenti concordano sulla forte interconnessione tra le dimensioni considerate.

Lo studio, pur limitato dal numero ristretto di intervistati e dalla natura qualitativa, offre evidenze in linea con il dibattito pedagogico contemporaneo, indicando la valutazione come dispositivo culturale e trasformativo, capace di orientare servizi e processi educativi verso lo sviluppo integrale della persona.

In prospettiva futura, i risultati di questo studio aprono a linee di sviluppo orientate a un impatto concreto e sistemico sulla valutazione dell'orientamento e del tutorato nell'educazione superiore. In primo luogo, emerge la necessità di tradurre il modello proposto in dispositivi operativi condivisi, in grado di guidare pratiche valutative continuative, partecipate e formative nei servizi di O/T, sostenendo decisioni progettuali informate e processi di miglioramento reale. Ciò implica investire nella formazione di orientatori, tutor e coordinatori con l'obiettivo di esplorare le culture valutative per orientarle verso pratiche educative trasformative, capaci di generare e sostenere un cambiamento. Per fare ciò, è parallelamente essenziale promuovere un coordinamento istituzionale che garantisca coerenza, sostenibilità e integrazione nei sistemi di qualità degli Atenei.

Sul piano della ricerca, si auspica l'estensione dello studio ascoltando attori diversificati sul tema della valutazione dell'O/T, nonché l'integrazione di disegni di ricerca misti e longitudinali, utili a esplorare l'impatto delle pratiche valutative nell'O/T nel medio-lungo periodo, integrando dati provenienti da altre fonti. Un'ulteriore prospettiva riguarda la disseminazione del modello in diversi contesti di ricerca e intervento, attraverso comunità di pratica e ambienti collaborativi, che favoriscano il confronto tra esperienze, la trasferibilità delle pratiche e la costruzione di principi condivisi. In questa direzione, la valutazione dell'orientamento e del tutorato può configurarsi sempre più come risorsa strategica per favorire equità, qualità e innovazione educativa, contribuendo allo sviluppo di servizi inclusivi e orientati al benessere e alla crescita delle persone lungo l'intero arco della vita formativa e professionale.

Bibliografia

Ajjawi, R. Tai, J., Boud, D., & Jorre de St Jorre, T. (2023). *Assessment for inclusion in higher education: promoting equity and social justice in assessment*. Londra: Routledge.

Amor, M. I., Villamil, K. V. S., & Dios, I. (2021). Assessing university guidance and tutoring in higher education: Validating a questionnaire on Ecuadorian students. PLOS ONE, 16(6), e0253400. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253400

Aquario, D. (2018). Per una valutazione che promuove accessibilità. In E. Ghedin, N. Boggino, D. Aquario, I. Pais, & P. Boggino (Eds.), *Accessibilità e universi possibili: Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione di tutti* (pp. 63–77). Aracne.

Aquario, D. (Ed.) (2025). *FAIR ASSESSMENT. Culture e pratiche valutative tra giustizia e accessibilità*. Liguori editore.

Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hervás-Torres, M. (2020). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, *45*(11), 2190–2202. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038

Bezzi, C. (2021). *Manuale di ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.

Biasi, V., Patrizi, N., De Vincenzo, C., & Mosca, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: Una indagine sperimentale. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, *1*(15), 215–228. https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-bias

Boggino, N. & Barés, E. (2016). *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Boggino, N. & Boggino, P. (2013). *Pensar en una escuela accesible para todos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Bonelli, R. (2024). *La valutazione delle attività di mentoring e tutoring in Università*. Lecce: Pensa Multimedia.

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. Assessment & Evaluation in Higher Education, 41(3), 400–413. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133

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

Cazden, C. (2012). A framework for social justice in education. *International Journal of Educational Psychology*, 1(3), 178-198.

Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, *46*, 81–91. https://doi.org/-10.1016/j.stueduc.2015.02.002

Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari.* Milano: FrancoAngeli.

Coggi, C., & Emanuel, F. (2021). La valutazione inclusiva degli studenti universitari. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 20(4), 67–83. https://doi.org/10.14605/ISS2042104

Coggi, C., & Pizzorno, M. C. (2017). La valutazione formativa in università. Trasparente, condivisa, regolativa, so-

stenibile. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 37-58). Lecce: Pensa Multimedia.
Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry. A Positive Revolution in Change*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
Cooperrider, D. L., Stavros, J. M., & Whitney, D. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Okland: Berrett-Koehler Publishers.
Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti.* Lecce: PensaMultimedia.
Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Londra: Sage.
Galliani, L. (Ed.) (2015). *L'agire valutativo.* Brescia: La Scuola.
Ghedin, E. (Ed.). (2021). *Per un design (connettivo) inclusivo: Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Milano: Guerini Scientifica.
Grion, V., & Serbati, A. (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università.* Lecce: PensaMultimedia.
Guerra-Martín, M. D., Lima-Serrano, M., & Lima-Rodríguez, J. S. (2017). Effectiveness of Tutoring to Improve Academic Performance in Nursing Students at the University of Seville. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *6*(2), 93–102. https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.201
Guyadeen, D., & Seasons, M. (2018). Evaluation Theory and Practice: Comparing Program Evaluation and Evaluation in Planning. *Journal of Planning Education and Research*, *38*(1), 98–110. https://doi.org/10.1177-/0739456X16675930
Hanesworth, P., Bracken, S., & Elkington, S. (2019). A typology for a social justice approach to assessment: Learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 98-114. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465405
Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
Hendriksen, S. I., Yang, L., Love, B., & Hall, M. C. (2005). Assessing Academic Support: The Effects of Tutoring on Student Learning Outcomes. Journal of College Reading and Learning, 35(2), 56–65. https://doi.org/10.1080/10790195.2005.10850173
Hidalgo, N., & Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un Modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, *5*(2), 159–179. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6875
Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (2001). Community-based participatory research: Policy recommendations for promoting a partnership approach to health research. *Education for Health, 14*(2), 182–197.
Kreber, C., & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, *6*(2), 96–108. https://doi.org/10.1080/13601440110090749
Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Londra: Sage.
Leone, L., & Prezza, M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. Milano: FrancoAngeli.
Loiodice, I., & Dato, D. (2017). I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Domenici (Ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: Strategie innovative. Volume secondo.* (pp. 76–117). Roma: Armando Editore.
Marigliano, R., Mannese, E., & Lombardi, M. G. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, *20*(43), 101–110. https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.791
Marshall, M. N. (1996). The key informant technique. *Family Practice*, 13(1), 92–97. https://doi.org/10.1093/fampra/13.1.92
Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2018). Tutorato Universitario. *Studium Educationis*, *XIX*(1), 33–51.
McArthur, J. (2016). Assessment for social justice: The role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(7), 967-981.
Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. Quality Assurance in Education, 14(1), 37–53. https://doi.org/10.1108/09684880610643601

Montenegro, E., & Jankowski, N. A. (2017). *Equity and assessment: Moving towards culturally responsive assessment* (Occasional Paper No. 29). National Institute for Learning Outcomes Assessment.

Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2015). Enfoques Fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.

Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (*A/RES/70/1). https://unric.org/it/agenda-2030/

Nguyen, T., & Walker, M. (2015). Capabilities-friendly assessment for quality learning. *South African Journal of Higher Education, 29*(3), 243–259.

Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(5), 756–778. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Londra: Sage.

Peersman, G., Guijt, I., & Pasanen, T. (2015). *Evaluability assessment for impact evaluation: Guidance, checklists and decision support*. Overseas Development Institute (ODI). https://odi.org/en/publications/evaluability-assessment-for-impact-evaluation-guidance-checklists-and-decision-support/

Ricchiardi, P., & Lattanzi, T. (2023). Educational, Vocational and Career Orientation Pathways for High School Students. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, *23*(2), 209–227. https://doi.org/10.36253/form-14643

Robinson, O. C. (2022). Conducting thematic analysis on brief texts: The structured tabular approach. *Qualitative Psychology*, *9*(2), 194–208. https://doi.org/10.1037/qup0000189

Rossi, S., Gottardo, G., & Romano, A. (2024). Per un'epistemologia pratica della progettazione inclusiva all'università: Una revisione sistematica della letteratura. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies, 16*(2), 340-358.

Ruiz Morillas, N., & Fandos Garrido, M. (2014). The role of tutoring in higher education: Improving the student's academic success and professional goals. *Revista internacional de Organizaciones*, 12(2014), 89–100. https://doi.org/10.17345/RIO12.89-100

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan, 87*(4), 324–328.

Tierney, R. D. (2016). Fairness in educational assessment. *In* M. A. Peters *(Ed.), Encyclopedia of educational philosophy and theory.* Londra: Springer.

Watkins, J. M., Mohr, B., & Kelly, R. (2011). *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination* (2nd ed.). New Jersey:John Wiley & Sons.

Wierik, M. L. J., Beishuizen, J., & van Os, W. (2015). Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1947–1961. https://doi.org/10.1080/-03075079.2014.914905

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Il tempo, la misura, la dissonanza. L'ADHD come lente critica sulle culture valutative del sistema AFAM. Validità delle inferenze, barriere costrutto-irrilevanti e costruzione del merito nei Conservatori di musica

Time, measure, dissonance. ADHD as a critical lens on the assessment cultures of the HEA system. Validity of inferences, construct-irrelevant barriers and the construction of merit in Music Conservatoires

Paola Dato
Higher Education Institute "La Farina – Basile", Messina (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Dato, P. (2026). Il tempo, la misura, la dissonanza. L'ADHD come lente critica sulle culture valutative del sistema AFAM. Validità delle inferenze, barriere costrutto-irrilevanti e costruzione del merito nei Conservatori di musica. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 22-31.
https://doi.org/10.7346/sird-012026-p22

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: December 20, 2025
Accepted: May 18, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p22

Abstract
Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) serves as a critical lens through which to deconstruct the formative and evaluative architectures of Conservatoires (the AFAM system). Drawing upon inclusive special education and the international debate on adult neurodiversity (Barkley, 2015; Faraone et al., 2015; Kooij et al., 2019), this analysis examines the structural tensions between divergent attentional and executive profiles and the institutional temporalities of advanced musical training. Time, understood simultaneously as a formative resource, an implicit evaluative criterion, and a selective device, plays a decisive role: many of the difficulties experienced by students with ADHD reveal themselves as construct-irrelevant barriers that undermine the assessment rigour of evaluative inferences (Messick, 1995; Kane, 2006; AERA, APA, NCME, 2014). In this light, the focus shifts from clinical dimensions to those of educational design, highlighting how the neglect of executive dysfunction (Sonuga-Barke et al., 2008) can generate forms of hidden exclusion. Reasonable adjustments thus cease to be mere concessions and become epistemological conditions for equity, aligned with a capabilities-based approach (Nussbaum, 2011) necessary to ensure the integrity of merit certification. Far from being a marginal issue, ADHD prompts a profound rethinking of evaluative cultures and the paradigm of excellence within higher arts education.

Keywords: ADHD, assessment cultures, assessment rigour, HEA (Higher Education in the Arts).

Riassunto
L'Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) costituisce una lente critica privilegiata per decostruire le architetture formative e valutative dei Conservatori di musica. Muovendo dalla pedagogia speciale e dal dibattito internazionale sulla persistenza del disturbo in età adulta (Barkley, 2015; Faraone et al., 2015; Kooij et al., 2019), emergono le tensioni strutturali tra i profili neurodivergenti e le temporalità istituzionali del sistema AFAM. Il tempo, inteso come risorsa, dispositivo di selezione e criterio valutativo implicito, gioca un ruolo determinante: molte delle difficoltà esperite dagli studenti con ADHD si rivelano barriere costrutto-irrilevanti che minano la tenuta docimologica delle inferenze prodotte in sede d'esame (Messick, 1995; Kane, 2006; AERA, APA, NCME, 2014). In tale prospettiva, l'analisi si sposta dalla dimensione clinica a quella della progettazione formativa, evidenziando come la mancata considerazione dei deficit esecutivi (Sonuga-Barke et al., 2008) possa generare forme di esclusione occulta. Gli accomodamenti ragionevoli smettono dunque di essere semplici concessioni per configurarsi come condizioni epistemologiche di equità, coerenti con un approccio basato sulle *capabilities* (Nussbaum, 2011) e necessario a garantire il rigore della certificazione del merito. L'ADHD, lungi dal configurarsi come questione marginale, sollecita così un ripensamento profondo delle culture valutative e del paradigma dell'eccellenza nell'alta formazione artistica.

Parole chiave: ADHD, AFAM, culture valutative, tenuta docimologica.

1. L'ADHD come "caso limite" della formazione musicale avanzata

Nel dibattito contemporaneo sulla qualità e sull'equità dei sistemi di istruzione superiore, la questione della neurodiversità sta acquisendo un rilievo crescente non soltanto come orizzonte politico-organizzativo, bensì come problema epistemologico capace di interrogare i presupposti impliciti della formazione, della valutazione e della costruzione istituzionale del merito[1]. In tale scenario, l'*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* (ADHD) si configura come condizione particolarmente istruttiva, poiché rende visibili - spesso in forma perturbante - le frizioni tra modelli normativi di apprendimento e pluralità dei funzionamenti neuro cognitivi, soprattutto quando l'istituzione assume come "neutrali" disposizioni che sono, in realtà, differenzialmente accessibili.

La letteratura scientifica ha ormai superato l'idea dell'ADHD come condizione circoscritta all'età evolutiva, mostrando come esso possa persistere, in una quota significativa di soggetti, anche nell'età adulta, con ricadute rilevanti sul percorso accademico, sull'organizzazione del lavoro cognitivo, sulla gestione di compiti complessi e sui processi di autoregolazione (Barkley, Murphy, & Fischer, 2008; Faraone et al., 2015; Kooij et al., 2019). Nei contesti universitari, tali manifestazioni sono state connesse a esiti formativi discontinui, incremento del rischio di d*rop-out* e vulnerabilità psicosociale (DuPaul et al., 2009; DuPaul et al., 2021). Nondimeno, la letteratura si è concentrata prevalentemente sull'università in senso stretto, lasciando comparativamente meno esplorati quegli ambiti di istruzione superiore nei quali l'ecologia formativa è definita da un intreccio peculiare di professionalizzazione precoce, selettività reputazionale e valutazione performativa ad alta densità simbolica: tra essi, il sistema AFAM.

I Conservatori di musica rappresentano un contesto paradigmatico. Essi coniugano selettività istituzionale, anticipazione della professionalità e costruzione di un habitus artistico fondato su disciplina, continuità e interiorizzazione di norme performative. La formazione musicale avanzata non coincide con la mera trasmissione di saperi; essa implica un processo di lunga durata attraverso cui lo studente incorpora temporalità, pratiche e criteri di valore che strutturano il campo musicale stesso. In tale contesto, il tempo non è soltanto variabile organizzativa: è categoria formativa e valutativa centrale, orienta il giudizio sulla competenza, sull'impegno e, in ultima analisi, sul merito.

Su questo piano l'ADHD acquista valore di "caso limite". Le difficoltà di pianificazione, attenzione sostenuta e gestione del tempo, frequentemente associate a tale condizione, entrano in frizione con dispositivi formativi che presuppongono come universali capacità di autoregolazione che non lo sono. Quando tali difficoltà vengono lette esclusivamente come mancanze individuali - di disciplina, costanza o vocazione - producono forme di esclusione silenziosa che raramente vengono tematizzate come questioni di equità formativa. L'ipotesi di fondo, dunque, non concerne l'eccezionalità del profilo ADHD, bensì la sua funzione euristica: esso rende più leggibili i presupposti impliciti attraverso i quali l'istituzione costruisce il merito e distribuisce riconoscimento, sollecitando una riconsiderazione critica delle architetture formative e valutative dei Conservatori di musica.

2. L'AFAM come sistema di formazione superiore: merito, selettività e cultura della prestazione

Il sistema AFAM occupa una posizione peculiare nel panorama dell'istruzione superiore italiana, situandosi all'intersezione tra istituzione accademica, formazione professionale avanzata e tradizioni storiche di trasmissione del sapere artistico. La Legge n. 508/1999 ha formalmente riconosciuto i Conservatori come parte dell'istruzione superiore e ha rafforzato un quadro di tutele e diritti; tuttavia, il riconoscimento giu-

1 Una prima enunciazione delle coordinate teorico-argomentative qui sviluppate è stata proposta nel contesto del convegno AIFA APS *Dall'ombra alla luce: riconoscere l'ADHD e scoprire come conviverci* (Castelvetrano, 4 ottobre 2025), nel quale l'autrice è intervenuta come relatrice in qualità di Delegata del Direttore per le disabilità del Conservatorio di musica "Antonio Scontrino" di Trapani, presso il quale era docente di Musicologia sistematica nell'a.a. 2024-2025. La presente elaborazione riprende l'impianto concettuale di quell'intervento e ne amplia la portata analitica, inscrivendone gli assunti entro una cornice pedagogica e docimologica in dialogo con gli orientamenti più accreditati della letteratura internazionale sulla neurodiversità in età adulta.

ridico non determina automaticamente una trasformazione delle culture formative e valutative, spesso ancora segnate da modelli selettivi nati fuori dal paradigma universitario.

In tali contesti, la nozione di merito risulta frequentemente intrecciata a un'idea di talento che non è mera predisposizione, bensì insieme di disposizioni interiorizzate: continuità, disciplina, resistenza alla fatica, capacità di conformarsi a ritmi intensivi e a temporalità lunghe. Di conseguenza, il merito non è soltanto misurato: viene progressivamente costruito e riconosciuto attraverso pratiche che operano come dispositivi di selezione implicita. La sociologia dell'educazione ha mostrato come tali dispositivi tendano a naturalizzare differenze che sono, in realtà, socialmente e culturalmente situate, rendendo opache le condizioni di accesso al successo formativo (Bourdieu & Passeron, 1970; Lahire, 2004). Nel caso specifico della formazione classica, la ricerca più recente ha inoltre evidenziato come classi sociali, norme di controllo e dispositivi di legittimazione estetica concorrano a definire chi appare "naturalmente" idoneo ai codici dell'eccellenza (Bull, 2019).

Nel contesto AFAM, l'opacità è accentuata dalla centralità della performance e della valutazione pratica, spesso percepite come espressioni immediate e quasi "oggettive" della competenza. La ricerca educativa e docimologica ha tuttavia messo in discussione ogni presunta neutralità del giudizio, mostrando che l'atto valutativo è il prodotto di un intreccio di criteri espliciti e impliciti, aspettative normative e cornici culturali condivise (Messick, 1995; Sadler, 2009). Nei Conservatori, tali cornici tendono a valorizzare non soltanto l'esito sonoro o interpretativo, ma anche modalità di studio, gestione del tempo e atteggiamenti verso il lavoro, assunti come indicatori indiretti di professionalità e affidabilità artistica.

È precisamente in questa dimensione implicita che molte difficoltà incontrate dagli studenti con ADHD diventano strutturalmente intelligibili. Le caratteristiche neuro cognitive associate all'ADHD - discontinuità attentiva, difficoltà di pianificazione, variabilità nella regolazione motivazionale - entrano in tensione con un sistema che assume come universali capacità di autoregolazione e di governo autonomo del tempo (Barkley, 2015; Faraone et al., 2021). L'esito, in assenza di esplicitazione e problematizzazione dei presupposti, è la tendenza ad attribuire fatiche e discontinuità a carenze individuali, più che a un disallineamento tra profilo dello studente e architettura istituzionale.

La questione può essere ulteriormente chiarita distinguendo tra uguaglianza formale delle opportunità e uguaglianza sostanziale delle condizioni di accesso al successo formativo. La *capability approach*, nelle sue declinazioni filosofiche ed economiche, ha insistito sulla distanza tra disponibilità astratta di diritti e possibilità effettiva di trasformare risorse in funzionamenti e risultati (Nussbaum & Sen, 1993). Nell'AFAM, l'uniformità delle richieste può garantire uguaglianza formale, ma può non assicurare, di per sé, la neutralità delle condizioni di dimostrazione della competenza quando barriere costrutto-irrilevanti incidono in modo sproporzionato su alcuni profili neuro cognitivi.

3. ADHD in età adulta, funzioni esecutive e temporalità della formazione musicale avanzata

La letteratura sull'ADHD in età adulta ha progressivamente chiarito come tale condizione non sia riducibile a un semplice deficit attentivo, ma vada compresa come configurazione complessa del funzionamento esecutivo, motivazionale e temporale. In contesti di istruzione superiore ad alta specializzazione, tali dimensioni assumono particolare rilevanza perché incidono direttamente sulla capacità di sostenere percorsi caratterizzati da autonomia, continuità e autoregolazione (Faraone et al., 2015; Kooij et al., 2019).

Sul piano neuropsicologico, numerosi studi hanno evidenziato la relazione tra ADHD e difficoltà nelle funzioni esecutive – pianificazione, monitoraggio dell'azione, regolazione dell'attenzione, inibizione – e hanno sottolineato la variabilità situazionale di tali difficoltà in funzione di interesse, struttura del compito e contingenze motivazionali (Barkley, 2015; Faraone et al., 2021). Tale variabilità rende problematico l'incontro con ambienti formativi che presuppongono una capacità stabile di autoregolazione e che non prevedono dispositivi sistematici di mediazione.

Un nodo teorico cruciale, per la formazione musicale avanzata, concerne la temporalità. L'ADHD è stato messo in relazione a difficoltà nella percezione e gestione del tempo e nella tolleranza del rinvio della gratificazione. I modelli motivazionali, tra cui la delay aversion, hanno mostrato che una quota di soggetti tende a evitare compiti caratterizzati da ricompense differite, privilegiando attività a *feedback* immediato o ad alta stimolazione (Sonuga-Barke, 2003; Sonuga-Barke et al., 2008). Questa dinamica non va inter-

pretata come mera mancanza di perseveranza, bensì come diversa organizzazione dei processi motivazionali, potenzialmente in conflitto con contesti fondati su obiettivi di lungo periodo.

La formazione musicale avanzata è, sotto questo profilo, un ambiente intrinsecamente esigente: richiede proiezione verso traguardi differiti, ripetizione intenzionale e investimento emotivo-cognitivo in attività il cui valore si manifesta spesso soltanto nel medio-lungo periodo. La pratica quotidiana e la preparazione alla performance fanno del tempo un elemento strutturante dell'apprendimento e della valutazione. In questa cornice, le difficoltà di gestione del tempo possono trasformarsi in vulnerabilità formativa, soprattutto quando vengono moralizzate come segnali di scarso impegno o inadeguatezza artistica. La ricerca sull'istruzione superiore ha mostrato come gli studenti con ADHD sperimentino frequentemente un divario tra potenziale e rendimento, divario che tende ad ampliarsi in ambienti ad alta richiesta di autonomia organizzativa (DuPaul et al., 2009; DuPaul et al., 2021).

È tuttavia necessario evitare letture unidirezionalmente deficit-based. Studi sul pensiero divergente e sulla creatività hanno suggerito che alcuni profili ADHD possano presentare risorse cognitive potenzialmente rilevanti in ambito artistico (White & Shah, 2011), e la ricerca qualitativa recente ha tematizzato, con maggiore finezza, la possibilità di aspetti positivi o adattivi in adulti "ad alto funzionamento", la cui emersione dipende in modo cruciale dalle condizioni ambientali (Sedgwick, Merwood, & Asherson, 2019). In questa prospettiva, l'ADHD rende particolarmente evidente il carattere non neutrale delle temporalità formative e delle aspettative implicite che regolano l'accesso alla competenza musicale.

4. Tempo, attenzione e valore nella formazione musicale avanzata: una lettura pedagogica

Nella formazione musicale avanzata, il tempo non è variabile meramente organizzativa, bensì categoria pedagogica densa: struttura le pratiche formative, orienta le modalità di valutazione e concorre alla costruzione istituzionale del valore e del merito. Nei Conservatori, il tempo assume una funzione normativa implicita: scandisce i ritmi dello studio individuale, organizza le progressioni curricolari, regola l'accesso alle prove e agli esami, e diviene criterio tacito di giudizio sulla serietà, l'affidabilità e la maturità artistica dello studente.

Questa normatività temporale, raramente esplicitata in documenti o syllabi, opera come dispositivo selettivo. La capacità di sostenere nel lungo periodo un impegno costante, di distribuire lo studio con regolarità e di orientarsi verso obiettivi differiti viene spesso assunta come indicatore naturale di competenza; la ricerca sociologica ha mostrato come tale naturalizzazione contribuisca alla riproduzione delle disuguaglianze, perché trasforma disposizioni culturalmente e cognitivamente situate in criteri apparentemente universali (Bourdieu & Passeron, 1970; Lahire, 2004). Nei profili ADHD, la tensione si acuisce: la difficoltà di attenzione sostenuta e di pianificazione entra in frizione con un sistema che presuppone l'autoregolazione temporale come prerequisito "ovvio", invece di trattarla come oggetto formativo possibile (Panadero, 2017; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002).

Una lettura pedagogica consente di spostare il fuoco: non si tratta di negare l'esistenza di specifiche difficoltà, bensì di interrogare il modo in cui il tempo viene costruito e utilizzato come criterio di valore. Il tempo può essere ripensato come risorsa educativa che richiede mediazione e accompagnamento, e non come prova implicita di idoneità. Ne consegue una tesi docimologica essenziale: quando la gestione del tempo diventa parte del costrutto valutato senza essere dichiarata come tale, l'inferenza valutativa si distorce. La teoria della validità ha chiarito che la qualità di una prova dipende dalla coerenza tra ciò che si intende misurare e le condizioni in cui la misurazione avviene (AERA, APA, & NCME, 2014; Messick, 1995).

Da questa angolatura, l'equità non è un capitolo morale aggiuntivo, ma una dimensione epistemologica della valutazione. Non è questione di concedere "più tempo" in modo indiscriminato, bensì di distinguere tra temporalità necessarie alla manifestazione della competenza e temporalità che funzionano come barriere costrutto-irrilevanti. L'eccellenza, pertanto, non coincide con l'adesione a un unico modello temporale, ma con la capacità del sistema di sostenere processi di apprendimento complessi, differenziati e rigorosi, rendendo espliciti criteri e valori che altrimenti resterebbero impliciti.

5. Valutazione, validità ed equità formativa: quando il "tempo" diviene costrutto occulto

Se la formazione musicale avanzata può essere descritta come processo di incorporazione di competenze, la valutazione certificativa ne costituisce il dispositivo di veridizione: stabilisce quali competenze vengono riconosciute come legittime, in quali forme e secondo quali criteri. Per questa ragione la valutazione, in un'analisi orientata all'equità formativa e alla tenuta docimologica delle inferenze, non è riducibile a capitolo tecnico: è luogo di emersione di una grammatica normativa che produce, oltre a giudizi, identità formative. La valutazione non fotografa la competenza; la costituisce, poiché trasforma un giudizio in credito, progressione, accesso e reputazione.

In tale quadro, l'ADHD disvela con particolare nettezza un fenomeno che può essere concettualizzato come costrutto occulto: la capacità di governare il tempo - attenzione sostenuta, pianificazione autonoma, tenuta della performance entro parametri temporali spesso rigidi - tende a insinuarsi nei dispositivi valutativi come criterio implicito di merito senza essere riconosciuta né dichiarata. Il problema docimologico non è stabilire se il tempo "conti" nella professionalità musicale (esso conta), bensì chiarire se e come debba contare nell'inferenza valutativa compiuta in sede d'esame.

Il nodo teorico decisivo riguarda la validità, intesa non come proprietà intrinseca dello strumento, ma come argomentazione che giustifica interpretazione e uso dei risultati. È qui che fairness ed equità cessano di essere aggiunte "eticistiche" e divengono componenti costitutive della validità: se elementi costrutto-irrilevanti interferiscono con la prestazione, la catena inferenziale perde qualità e l'autorità epistemica dell'esame si incrina (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2006; Messick, 1995). Trasposto nell'AFAM, ciò implica che una prova può essere pienamente legittima sul piano della tradizione e al contempo vulnerabile sul piano inferenziale, qualora la competenza musicale venga oscurata da variabili estranee che pesano in modo sproporzionato su profili attentivo-esecutivi specifici (Barkley, 2015; Faraone et al., 2021).

Da qui discende una distinzione cruciale: rigore non coincide con rigidità. Un sistema può mantenere standard elevati e differenziare, entro cornici controllate, le condizioni di accesso alla dimostrazione dello standard, riducendo barriere costrutto-irrilevanti senza alterare il costrutto valutato. Laddove tale distinzione non sia concettualmente presidiata, l'istituzione rischia di assumere come indicatore di competenza ciò che è anche effetto di conformità a un modello implicito di autoregolazione.

6. Accomodamenti come epistemologia istituzionale: dalla logica compensativa alla logica di accesso

La discussione sugli accomodamenti, se confinata al registro amministrativo, tende a ridursi a contrattazione tra eccezione e norma. Una prospettiva formativa e docimologicamente fondata richiede invece un rovesciamento: l'accomodamento non è privilegio, ma modalità attraverso cui l'istituzione rende non arbitraria la propria valutazione, garantendo che la certificazione si fondi su inferenze valide e non su penalizzazioni collaterali (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2006).

Questo passaggio implica una trasformazione concettuale: l'accomodamento non è riparazione di un deficit, ma garanzia di accesso alla dimostrazione della competenza. La letteratura sul self-regulated learning ha mostrato che pianificazione, monitoraggio e regolazione dello sforzo sono processi che si apprendono e si sostengono attraverso contesti strutturati, feedback e pratiche riflessive, non mediante meri appelli alla volontà (Panadero, 2017; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). In tale quadro, l'ADHD rende visibile una verità spesso occultata nelle culture dell'eccellenza: l'autoregolazione non è "natura", ma esito formativo che può essere favorito o ostacolato dall'architettura istituzionale.

L'alta formazione musicale introduce una specificità ulteriore: la competenza si costruisce nell'intreccio di corporeità, abitudine e ripetizione intenzionale. La psicologia dell'expertise ha descritto tale costruzione attraverso il concetto di pratica deliberata (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). Proprio perché la pratica deliberata richiede continuità e tolleranza di compiti ripetitivi orientati a obiettivi di lungo periodo, essa può costituire un luogo di frizione per profili ADHD, soprattutto quando manca una mediazione che traduca obiettivi distali in micro-obiettivi prossimali e criteri espliciti di avanzamento. In questa prospettiva, ciò che appare come "incostanza" può essere anche effetto di progettazione del compito: disallineamento tra struttura motivazionale richiesta dal contesto e struttura motivazionale sostenibile dal soggetto (Sonuga-Barke, 2003; Sonuga-Barke et al., 2008).

In tale cornice, strumenti di regolazione (timer visivi, planning condivisi, registrazioni, segmentazione del lavoro) non assumono valore in quanto "tecnologia", ma in quanto mediatori che esternalizzano parte della regolazione temporale e rendono il processo più trasparente e meno dipendente da capacità implicite. L'elemento decisivo, tuttavia, non è l'adozione dello strumento, bensì la sua collocazione entro una cornice di criteri espliciti e condivisi: senza tale cornice, la tecnologia rischia di essere surrogato; con tale cornice, diventa supporto all'autonomia.

Ne consegue una tesi istituzionalmente esigente: l'accomodamento investe l'epistemologia dell'istituzione. Un Conservatorio che rende espliciti i criteri, distingue costrutto e condizioni di manifestazione del costrutto, segmenta le prove in modo sensato, chiarisce ex ante ciò che verrà giudicato e ciò che non verrà giudicato, costruisce un ambiente formativo migliore per tutti — non perché "semplifica", ma perché riduce rumore valutativo e aumenta la precisione inferenziale. In questo senso, l'ADHD svolge una funzione euristica: costringe a vedere la quantità di presupposti impliciti che governano l'accesso al riconoscimento del merito, mostrando come l'eccellenza rischi di coincidere, almeno in parte, con compatibilità con un modello tacito di autoregolazione più che con una misura "pura" della competenza musicale (Bourdieu & Passeron, 1970; Bull, 2019; Nussbaum & Sen, 1993).

7. Implicazioni operative: principi di progettazione formativa e valutativa nei Conservatori

7.1 Criteri, costrutti e temporalità formative

Un'elaborazione operativa coerente con un impianto docimologico e istituzionale esige che le pratiche siano ricondotte a principi di progettazione, non a espedienti compensativi. La prima condizione riguarda l'esplicitazione dei costrutti e della catena inferenziale che conduce dal comportamento osservato alla certificazione. La tradizione contemporanea sulla validità, intesa come argomentazione circa l'interpretazione e gli usi dei risultati valutativi, impone di sorvegliare la quota di varianza che deriva da fattori non pertinenti al costrutto, pena l'indebolimento dell'autorità epistemica dell'esame (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2006; Messick, 1995). Nei Conservatori, dove la competenza musicale è spesso assunta come immediatamente "leggibile" nella performance, l'opacità criteriale tende a naturalizzare dimensioni collaterali – gestione delle scadenze, regolarità dello studio, tenuta attentiva in condizioni pressanti – trasformandole in criteri impliciti di merito. La letteratura sull'ADHD in contesti accademici mostra che tali dimensioni possono agire come fattori di distorsione, producendo esiti discontinui non riducibili a scarsa capacità musicale o intellettuale (DuPaul et al., 2009; Green & Rabiner, 2012; Weyandt & DuPaul, 2006).

La seconda condizione concerne la progettazione intenzionale delle temporalità formative, poiché la formazione musicale avanzata incorpora il tempo come risorsa, norma e dispositivo selettivo. Il problema non risiede nel riconoscere che la professionalità musicale richieda impegno prolungato e pratica intenzionale; risiede piuttosto nel fatto che la capacità di governare il tempo viene spesso presupposta come dote naturale, più che coltivata come competenza formativa trasversale. La ricerca su feedback e formative assessment indica che la qualità dell'apprendimento cresce quando obiettivi, criteri e riscontri sono resi frequenti e operativi, sostenendo processi di autoregolazione (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). In un'ottica AFAM, ciò implica che traguardi distali (esame, concerto, prova d'insieme) vengano tradotti in traguardi prossimali, con una regia didattica che non sostituisce l'autonomia ma ne costruisce le condizioni, specialmente quando il profilo attentivo-esecutivo rende vulnerabile la pianificazione autonoma (Barkley, 2015; Faraone et al., 2015; Faraone et al., 2021; Kooij et al., 2019).

7.2 Coerenza valutativa e *governance* dell'equità

La terza condizione attiene alla coerenza tra formazione e valutazione. Laddove la valutazione certificativa si configuri come evento isolato, la dimensione performativa tende a prevalere su quella inferenziale, e criteri nominalmente condivisi rischiano di non governare realmente il giudizio. La critica docimologica all'uso indeterminato di criteri preimpostati mostra come trasparenza formale e affidabilità sostanziale

possano divergere, producendo una zona grigia nella quale la valutazione finisce per premiare l'allineamento a un "modello tacito" più che la competenza dichiarata (Bloxham, Boyd, & Orr, 2011; Sadler, 2009; Stobart, 2008). La formazione musicale avanzata, che costruisce expertise attraverso tempi lunghi e pratica intenzionale, richiede dunque una valutazione capace di distinguere con cura tra costrutto musicale e condizioni di manifestazione del costrutto, in modo che la certificazione non incorpori, senza dichiararlo, una prova generalizzata di autoregolazione temporale.

La quarta condizione è di natura propriamente istituzionale: l'equità valutativa non è un attributo puntuale di una prova, ma una qualità processuale che attraversa criteri, condizioni, feedback e conseguenze. La *fairness,* letta come dimensione multifattoriale, esige un coordinamento stabile tra governance formativa, prassi valutative e servizi di supporto, pena una gestione intermittente dell'inclusione, affidata alla contingenza della sensibilità individuale (Rasooli et al., 2018; Tierney, 2014). Anche sul piano delle misure più discusse in ambito post secondario, come l'estensione dei tempi d'esame, la letteratura invita a decisioni fondate su evidenze e su un ragionamento costruttuale, evitando automatismi che rischiano di medicalizzare la difficoltà o, viceversa, di negare barriere reali (Harrison & Armstrong, 2022; Harrison et al., 2022; Ofiesh & Hughes, 2002). In ambito ADHD, la ricerca su popolazioni universitarie documenta, inoltre, la complessità del rapporto fra strategie di studio, uso di farmaci e rendimento, confermando che gli esiti non dipendono da un singolo fattore, ma da un'ecologia di pratiche e richieste (Advokat et al., 2011).

8. Neurodiversità, merito e riconfigurazione dell'eccellenza nel paradigma AFAM

Nel campo dell'istruzione superiore, la selettività viene spesso giustificata come garante dell'eccellenza; tuttavia, la ricerca sul valore pubblico della higher education ha mostrato che la qualità istituzionale dipende anche dalla trasparenza e dalla giustificabilità dei dispositivi di riconoscimento del merito, ossia dalla capacità di rendere esplicite le condizioni di accesso alla dimostrazione della competenza (Marginson, 2016). In un quadro affine, gli studi sull'*employability* hanno evidenziato come l'istruzione superiore contribuisca a costruire credenziali e reputazioni, e non semplicemente a "misurare" competenze preesistenti; tale costruzione diviene problematica quando criteri impliciti e culturalmente situati vengono naturalizzati come neutrali (Tomlinson, 2017). L'AFAM rappresenta un caso emblematico di questa tensione: la formazione musicale avanzata combina professionalizzazione, investimento simbolico nel talento e valutazione performativa ad alta densità reputazionale.

In tale contesto, la neurodiversità e l'ADHD non costituiscono un tema laterale, bensì un punto di osservazione privilegiato per interrogare la struttura del merito. La persistenza dell'ADHD in età adulta e la sua eterogeneità funzionale sono sostenute da documenti di consenso e sintesi autorevoli, che ridimensionano definitivamente ogni lettura riduttiva del disturbo (Faraone et al., 2015; Faraone et al., 2021; Kooij et al., 2019). Nondimeno, nel quotidiano istituzionale l'ADHD tende a essere tradotto in categorie moralizzate – incostanza, disordine, scarsa disciplina – proprio perché il sistema incorpora aspettative implicite di autoregolazione temporale e attentiva. La letteratura su studenti universitari con ADHD conferma che la difficoltà maggiore non risiede necessariamente nel potenziale cognitivo, quanto nell'interazione fra richieste organizzative, carico valutativo e strategie di studio, con effetti sul rendimento, sul benessere e sul rischio di insuccesso (DuPaul et al., 2009; Gray et al., 2014; Green & Rabiner, 2012; Weyandt & DuPaul, 2006).

Il punto teorico più delicato, e al tempo stesso più produttivo, consiste nel distinguere tra rigore e rigidità. Un sistema può mantenere standard elevati e, al contempo, differenziare condizioni di dimostrazione della competenza quando tali condizioni incidono su variabili costrutto-irrilevanti. Qui la docimologia offre un lessico preciso: l'equità non è concessione, ma componente della validità inferenziale (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2006; Messick, 1995). Da tale prospettiva, gli accomodamenti non sono eccezioni che "attenuano" l'esame, ma operazioni che mirano a rendere più pulita l'inferenza sul costrutto musicale. La discussione sull'estensione dei tempi in ambito postsecondario è istruttiva proprio perché mostra quanto l'efficacia di un accomodamento dipenda dal costrutto e dal compito: l'estensione temporale può ridurre barriere in alcuni casi, ma può anche diventare impropria se altera la natura del costrutto valutato (Harrison & Armstrong, 2022; Harrison et al., 2022; Ofiesh & Hughes, 2002).

Sul versante formativo, il nesso tra feedback, autoregolazione e apprendimento – particolarmente cru-

ciale nei percorsi AFAM, dove il lavoro individuale è quantitativamente preponderante – suggerisce che la qualità della formazione dipende anche dalla capacità di sostenere la trasformazione del feedback in azione, ossia di costruire alfabetizzazione al feedback come competenza dello studente e responsabilità dell'istituzione (Carless & Boud, 2018; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Tale prospettiva si allinea con un'idea di valutazione orientata al lungo periodo, capace di sostenere apprendimenti che persistono oltre la prova e oltre il titolo, questione particolarmente rilevante in contesti professionalizzanti come l'AFAM (Boud & Falchikov, 2006). In controluce, ciò implica che la "cultura dell'esame" debba essere interrogata non per ridurla, ma per renderla coerente con la natura dell'expertise musicale.

Infine, l'*expertise* musicale stessa richiede una trattazione non ingenua. La pratica deliberata rimane un riferimento imprescindibile per comprendere la costruzione di competenze di livello esperto, ma la relazione tra pratica e performance è più complessa di una mera proporzionalità quantitativa e deve essere affrontata con categorie che riconoscano differenze individuali e vincoli contestuali (Ericsson et al., 1993; Macnamara & Maitra, 2019). In questa cornice, la neurodiversità non impone un abbassamento dell'asticella: impone una chiarificazione di ciò che l'asticella misura.

9. Oltre la prestazione: la promessa dell'eccellenza e le condizioni della sua legittimità

Nel sistema AFAM, la formazione musicale avanzata si regge su una promessa istituzionale di eccellenza; perché tale promessa conservi credibilità, essa deve poggiare su pratiche valutative epistemicamente giustificate e, soprattutto, argomentabili. La teoria della validità, intesa come costruzione inferenziale che collega prestazioni osservate, interpretazioni e usi certificativi, rende esplicito che la qualità della certificazione dipende dalla capacità di circoscrivere il costrutto musicale e di sorvegliare l'interferenza di fattori costrutto-irrilevanti, che possono alterare la prestazione e deformare l'inferenza (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2006; Messick, 1995). Assunto come lente critica, l'ADHD evidenzia con particolare nettezza una fragilità strutturale: la tendenza del sistema a incorporare, in modo tacito, un modello normativo di autoregolazione temporale e attentiva quale indice surrogato di merito, con il rischio di tradurre differenze neurocognitive in svantaggi prodotti dall'assetto istituzionale, più che da un'insufficienza intrinseca di competenza musicale (Barkley, 2015; Faraone et al., 2015; Faraone et al., 2021; Kooij et al., 2019). In tale prospettiva, il nodo decisivo non è "quanto" l'istituzione debba essere flessibile, bensì che cosa essa intenda certificare e in base a quali condizioni di dimostrazione della competenza: questione eminentemente docimologica, prima ancora che organizzativa.

La letteratura sugli studenti universitari con ADHD conferma che gli esiti formativi dipendono dall'interazione tra richieste organizzative, condizioni valutative e strategie di studio, con ricadute non marginali su rendimento e benessere, soprattutto quando l'ecologia del corso di studi richiede elevata autonomia pianificatoria e gestione di scadenze multiple (Advokat et al., 2011; DuPaul et al., 2009; Green & Rabiner, 2012; Weyandt & DuPaul, 2006; DuPaul et al., 2021). Ne discende che la fairness non può essere intesa come proprietà puntuale di una singola prova, bensì come qualità processuale e multifattoriale che attraversa criteri, *feedback*, condizioni di somministrazione ed effetti decisionali, richiedendo un coordinamento stabile tra didattica, valutazione e *governance* formativa (Rasooli et al., 2018; Tierney, 2014). In questa cornice, anche la questione degli accomodamenti – troppo spesso ridotta a negoziazione amministrativa tra "eccezione" e "norma" – va ricondotta alla sua natura inferenziale: occorre distinguere misure che riducono barriere costrutto-irrilevanti, migliorando la pertinenza della prova rispetto al costrutto, da interventi che lo alterano o lo confondono, secondo un decision-making fondato su evidenze e su un'argomentazione coerente di validità (Harrison & Armstrong, 2022; Harrison et al., 2022; Ofiesh & Hughes, 2002). In tal senso, la trasparenza dei criteri e la controllabilità delle inferenze valutative diventano condizioni di legittimazione dell'esame stesso, in linea con la critica docimologica all'indeterminatezza dei criteri e alle culture valutative opache (Sadler, 2009; Bloxham et al., 2011; Stobart, 2008).

Sullo sfondo, la formazione musicale avanzata esige che il rapporto tra pratica, *feedback* e apprendimento sia concepito in termini di sviluppo a lungo termine, oltre la prova, oltre il voto e oltre l'evento valutativo. Le evidenze sulla valutazione formativa e sul feedback mostrano che l'apprendimento migliora quando obiettivi, criteri e riscontri diventano operativi e incorporabili in processi di autoregolazione; ciò è particolarmente rilevante in contesti AFAM, nei quali il lavoro individuale costituisce una quota strutturale

della formazione (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Carless & Boud, 2018). Parimenti, la costruzione dell'expertise musicale deve essere letta senza determinismi semplificanti: la pratica deliberata resta una categoria euristicamente potente, ma la relazione tra quantità di pratica, qualità del lavoro e prestazione è mediata da variabili motivazionali, contestuali e individuali che invitano a un approccio più fine e meno "lineare" dell'eccellenza (Ericsson et al., 1993; Macnamara & Maitra, 2019).

Su questo terreno, future ricerche empiriche potrebbero rafforzare il quadro qui delineato attraverso indagini multi-sito nei Conservatori, capaci di combinare analisi documentale dei regolamenti didattici e valutativi, interviste a studenti con ADHD, docenti e referenti per l'inclusione, nonché osservazione delle pratiche d'esame e dei percorsi di accompagnamento. Particolarmente rilevante sarebbe verificare in che misura la trasparenza dei criteri, la segmentazione degli obiettivi di studio, la qualità del *feedback* e l'adozione di accomodamenti ragionati incidano sulla validità delle inferenze valutative, sul benessere formativo e sulla continuità dei percorsi, così da trasformare l'ipotesi critica qui proposta in un programma comparativo di ricerca istituzionale.

Entro tali coordinate, l'ADHD non appare come un'eccezione da amministrare, bensì come un punto critico che sollecita a rendere più esplicito, più controllabile e più robusto il dispositivo istituzionale che trasforma la competenza musicale in merito certificato, preservando al contempo l'alta soglia qualitativa che fonda la specificità dell'AFAM.

Bibliografia

AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Advokat, C., Lane, S. M., & Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders, 15*(8), 656–666. https://doi.org/10.1177/1087054710371168

Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. Guilford Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bloxham, S., Boyd, P., & Orr, S. (2011). Mark my words: The role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher Education, 36*(6), 655–670. https://doi.org/10.1080/03075071003777716

Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31*(4), 399–413. https://doi.org/10.1080/02602930600679050

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Les Éditions de Minuit.

Bull, A. (2019). *Class, control, and classical music*. Oxford University Press.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(8), 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938-.2018.1463354

DuPaul, G. J., Gormley, M. J., Anastopoulos, A. D., Weyandt, L. L., Labban, J., Jaffe Sass, A., Busch, C. Z., Franklin, M. K., & Postler, K. B. (2021). Academic trajectories of college students with and without ADHD: Predictors of four-year outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 50*(6), 828–843. https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1867990

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M., & Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders, 13*(3), 234–250. https://doi.org/-10.1177/1087054709340650

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363

Faraone, S. V., Asherson, P., Banaschewski, T., et al. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews Disease Primers, 1*, Article 15020. https://doi.org/10.1038/nrdp.2015.20

Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., et al. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 128*, 789–818. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022

Gray, S., Woltering, S., Mawjee, K., & Tannock, R. (2014). The Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS): Utility in college students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *PeerJ, 2*, e324. https://doi.org/10.7717/peerj.324

Green, A. L., & Rabiner, D. L. (2012). What do we really know about ADHD in college students? *Neurotherapeutics, 9*(3), 559–568. https://doi.org/10.1007/s13311-012-0127-8

Harrison, A. G., & Armstrong, I. (2022). Accommodation decision-making for postsecondary students with ADHD: Treating the able as disabled. *Psychological Injury and Law, 15*(4), 367–384. https://doi.org/10.1007/s12207-022-09461-1

Harrison, A. G., Pollock, B., & Holmes, A. (2022). Provision of extended assessment time in post-secondary settings: A review of the literature and proposed guidelines for practice. *Psychological Injury and Law, 15*(3), 295–306. https://doi.org/10.1007/s12207-022-09451-3

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 17–64). Praeger.

Kooij, J. J. S., Bijlenga, D., Salerno, L., et al. (2019). Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European Psychiatry, 56*, 14–34. https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.11.001

Lahire, B. (2004). *La culture des individus*. La Découverte.

Macnamara, B. N., & Maitra, M. (2019). The role of deliberate practice in expert performance: Revisiting Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993). *Royal Society Open Science, 6*(8), 190327. https://doi.org/10.1098/rsos.190327

Marginson, S. (2016). *Higher education and the common good*. Melbourne University Publishing.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist, 50*(9), 741–749. https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/-03075070600572090

Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.). (1993). *The quality of life*. Clarendon Press/Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001

Ofiesh, N. S., & Hughes, C. A. (2002). *How much time? A review of the literature on extended test time for postsecondary students with learning disabilities*. Journal of Postsecondary Education and Disability, 16(1), 2–16.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451–502). Academic Press.

Rasooli, A., Zandi, H., & DeLuca, C. (2018). Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic meta-ethnography of assessment literature and beyond. *Studies in Educational Evaluation, 56*, 164–181. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.008

Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*(2), 159–179. https://doi.org/10.1080/02602930801956059

Sedgwick, J. A., Merwood, A., & Asherson, P. (2019). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: A qualitative investigation of successful adults with ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 11*, 241–253. https://doi.org/10.1007/s12402-018-0277-6

Sonuga-Barke, E. J. S. (2003). The dual pathway model of AD/HD: An elaboration of neuro-developmental characteristics. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 27*(7), 593–604. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2003.08.005

Sonuga-Barke, E. J. S., Sergeant, J. A., Nigg, J., & Willcutt, E. (2008). Executive dysfunction and delay aversion in attention deficit hyperactivity disorder: Nosologic and diagnostic implications. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 17*(2), 367–384. https://doi.org/10.1016/j.chc.2007.11.008

Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge. https://doi.org/10.4324/-9780203930502

Tierney, R. D. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation, 43*, 55–69. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.12.003

Tomlinson, M. (2017). Graduate employability in context: Charting a complex, contested and multi-faceted policy and research field. In M. Tomlinson & L. Holmes (Eds.), *Graduate employability in context: Theory, research and debate* (pp. 1–40). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7_1

Weyandt, L. L., & DuPaul, G. J. (2006). ADHD in college students. *Journal of Attention Disorders, 10*(1), 9–19. https://doi.org/10.1177/1087054705286061

White, H. A., & Shah, P. (2011). Creative style and achievement in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Personality and Individual Differences, 50*(5), 673–677. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.015

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Teachers self efficacy e pratiche di inclusione: una scoping review

Teachers' self-efficacy and inclusive practices: a scoping review

Michelina Valenza
University of Trento, Trento (Italy)
Anna Serbati
University of Trento, Trento (Italy)
Fabio Filosofi
Pegaso Telematic University (Italy)
Paola Venuti
University of Trento, Trento (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Valenza, M., et al. (2026). Teachers self efficacy e pratiche di inclusione: una scoping review. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 32-51. https://doi.org/10.7346/sird-012026-p32

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: February 25, 2025
Accepted: May 19, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p32

Abstract
The contribution aims to identify which dimensions of teacher professionalism are highlighted in the literature as factors enhancing teachers' perceptions of self-efficacy and collective efficacy, and to examine the correlation between these dimensions and the ability to implement inclusive practices in schools. A total of 42 articles were analyzed, the majority of which adopted quantitative methodologies, alongside a smaller yet equally significant number of qualitative and mixed-methods studies. The findings of the literature review emphasize the importance of collaboration and mentoring experiences within the school environment. Specific training in inclusive pedagogy, together with the support provided by the organizational and leadership components of schools, also emerges as a key factor in strengthening both individual teachers' self-efficacy and perceived collective efficacy within the school system. Higher levels of specialized training, both pre-service and in-service, are associated with stronger perceptions of teacher self-efficacy and with positive outcomes in terms of classroom management and mastery of inclusive practices.

Keywords: teachers self efficacy, collective efficacy, teachers' training, inclusion.

Riassunto
Il contributo si prefigge l'obiettivo di delineare quali dimensioni della professionalità docente sono individuate dalla letteratura come fattori di miglioramento della percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti e la correlazione fra tali dimensioni e la capacità di applicare pratiche inclusive nella scuola. Sono stati analizzati 42 articoli, la maggior parte dei quali ha adottato una metodologia di tipo quantitativo, con quota minoritaria ma ugualmente significativa di studi qualitativi e mixed methods. I dati emersi dalla revisione della letteratura condotta sottolineano l'importanza delle dimensioni di collaborazione e di mentoring esperite in ambiente scolastico. La formazione specifica sulla didattica inclusiva e il supporto che i docenti ricevono dalle componenti organizzativa e dirigenziale delle scuole, inoltre, risultano essere fattori rilevanti per l'incremento della percezione di autoefficacia dei singoli insegnanti e dell'efficacia collettiva percepita nel sistema scolastico. Maggiore è la formazione specialistica ricevuta, sia in ingresso che in servizio, maggiori risultano la percezione di autoefficacia percepita dagli insegnanti e le ricadute positive registrate sia sul piano della gestione della classe che della padronanza delle prassi inclusive messe in campo.

Parole chiave: autoefficacia degli insegnanti, efficacia collettiva, formazione, inclusione.

Credit author statement

L'articolo è frutto del lavoro comune degli autori. Nello specifico: la concettualizzazione è da attribuire a Valenza, Serbati; i paragrafi 1, 2 sono da attribuire a Michelina Valenza; i paragrafi 3, 4 a Valenza, Serbati; i paragrafi 5,6,7 sono frutto della collaborazione di tutti gli autori.

1. Introduzione

Una delle condizioni ritenute determinanti a livello globale, per l'effettiva implementazione delle prassi inclusive riguarda il ruolo degli insegnanti e, in particolare, la loro percezione di autoefficacia. In un contesto scolastico sempre più orientato alla valorizzazione delle differenze, i docenti sono chiamati a progettare e attuare pratiche didattiche capaci di rispondere all'eterogeneità dei bisogni educativi presenti in classe. In questa prospettiva, l'autoefficacia rappresenta una dimensione centrale nella capacità del docente di programmare e adottare strategie inclusive.

La letteratura internazionale evidenzia infatti il legame tra elevati livelli di autoefficacia e la maggiore propensione degli insegnanti ad utilizzare metodologie inclusive, a gestire classi eterogenee e a promuovere la partecipazione di tutti gli studenti (Aiello *et al.*, 2017; Romano *et al.*, 2021; Sharma *et al.*, 2021; Subban *et al.*, 2024). Al contrario, bassi livelli di autoefficacia possono costituire un ostacolo all'implementazione di pratiche inclusive, alimentando atteggiamenti di insicurezza o resistenza al cambiamento.

Negli ultimi venti anni è aumentato il numero di studi interessati al costrutto dell'autoefficacia degli insegnanti e all'impatto positivo su molteplici dimensioni della pratica professionale, tra cui la gestione della classe, l'adozione di strategie didattiche inclusive e il coinvolgimento degli studenti (Gaudreau, Frenette & Zedda, 2017; Woodcock *et al.*, 2025; Zee & Koomen, 2016).

L'inclusione scolastica è oggi largamente considerata, anche dalle organizzazioni internazionali, la colonna portante del diritto all'educazione (Zanazzi, 2020), in quanto premessa necessaria per l'inclusione sociale, come sancito nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), nella Dichiarazione di Salamanca (1994) e nella Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD, ONU 2006).

A dispetto di una crescente spinta globale e dell'aumento delle iniziative legislative volte a promuovere pratiche inclusive, il concetto di educazione inclusiva rimane tuttavia complesso e i sistemi scolastici continuano ad affrontare difficoltà nel soddisfare pienamente gli obblighi definiti negli accordi internazionali (Wray, 2022).

In questo quadro, il modello scolastico italiano rappresenta un caso particolarmente significativo di traduzione istituzionale dei principi dell'educazione inclusiva. Esso si fonda sulla co-docenza tra docenti curricolari e docenti specializzati per il sostegno agli alunni con disabilità, con l'obiettivo di garantire nelle classi ordinarie un'istruzione equa e partecipativa per tutti gli studenti.

Sulla scia dell'esperienza italiana, molti paesi hanno progressivamente riconosciuto l'istruzione inclusiva come un diritto umano, promuovendo lo sviluppo di normative e politiche volte a favorire l'accesso e la piena partecipazione delle persone con disabilità ai sistemi educativi (de Bruin, 2019; Forlin *et al.*, 2013).

2. Quadro teorico di riferimento

Le ricerche sull'autoefficacia in ambito lavorativo, successivamente applicate al contesto educativo e alla figura docente, si fondano sugli studi di Bandura (1997; 1982; 1977) che definisce l'autoefficacia come la convinzione nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie al raggiungimento di obiettivi prefissati. Bandura distingue tra *aspettativa di risultato* (la stima che un determinato comportamento produca specifici esiti) e *aspettativa di efficacia* (la convinzione di poter eseguire con successo le azioni necessarie a produrre quegli esiti), evidenziando come quest'ultima influenzi maggiormente l'impegno e la perseveranza di fronte alle difficoltà.

Trasposta in ambito educativo, la percezione di autoefficacia del docente si configura come la percezione delle proprie capacità di generare cambiamenti positivi negli studenti (Gibson & Dembo, 1984). Precedentemente agli studi sull'autoefficacia di Bandura, anche le ricerche dell'organizzazione RAND, condotte dal 1973 al 1978 (McLaughlin, 1989), si erano concentrate sulle percezioni degli insegnanti relativamente al successo didattico, a partire dalla teoria dell'apprendimento sociale (Rotter, 1966) secondo la quale un'azione di rinforzo agisce in modo tale da generare l'aspettativa che, in futuro, a un particolare comportamento seguirà quel rinforzo. Una volta costruita l'aspettativa per tale sequenza di rinforzo del comportamento, il fallimento del rinforzo ridurrà o estinguerà l'aspettativa (Rotter 1954; 1955; 1960). Sulla base del *locus of control* (Rotter, 1966) un orientamento esterno porta gli insegnanti a percepire i risultati dell'apprendimento come dipendenti da fattori ambientali, mentre un orientamento interno è associato alla

convinzione che il successo didattico dipenda prevalentemente dall'azione dell'insegnante (Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

La letteratura di riferimento indica che un elevato senso di autoefficacia negli insegnanti è correlato a prassi inclusive, in particolare a una maggiore capacità di pianificazione, organizzazione e gestione della classe, nonché a esiti positivi per gli studenti in termini di rendimento, motivazione e percezione della propria autoefficacia (Chow *et al.*, 2024; Sharma *et al.*, 2021; Romano *et al.*, 2021; Woodcock & Woolfson, 2019; Young *et al.*, 2017; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Tali insegnanti tendono a comunicare aspettative più alte, a mantenere un atteggiamento meno critico e a utilizzare strategie di sostegno fino al raggiungimento degli obiettivi (Bruce et al., 2010; Gibson & Dembo, 1984). In linea con la teoria dell'apprendimento sociale di Rotter, la percezione di autoefficacia del docente incide sull'ambiente di apprendimento e, a sua volta, è influenzata dal contesto sociale in cui si sviluppa la relazione educativa (Woodcock et al., 2025; Anderson & Olivier, 2022).

Le valutazioni dell'autoefficacia degli insegnanti si inseriscono in una tradizione di ricerca consolidata (Guskey, 1981; Rose & Medway, 1981) e si sono progressivamente sviluppate per esplorare come i docenti percepiscono le proprie capacità e il loro impatto sugli studenti (Sánchez-Rosas *et al.*, 2022; Wu *et al.*, 2022). Nonostante la rilevanza e la diffusione di tali strumenti, le revisioni sistematiche disponibili risultano ancora limitate. In particolare, la letteratura evidenzia una carenza di analisi sistematiche approfondite che integrino il costrutto di autoefficacia con le competenze inclusive degli insegnanti (Hidayat *et al*, 2025). Tale lacuna sottolinea la necessità di ulteriori studi, in particolare scoping review, volti a chiarire il rapporto tra percezione di efficacia e pratiche inclusive nei contesti educativi.

L'estensione del costrutto di autoefficacia alla dimensione del gruppo porta alla definizione di *efficacia collettiva*, ovvero la convinzione condivisa da un insieme di individui di poter organizzare e realizzare le azioni necessarie per raggiungere obiettivi comuni (Bandura, 2000). Sia l'autoefficacia individuale sia quella collettiva sono influenzate da esperienze di padronanza, esperienze vicarie, persuasione sociale e stati emotivi (Goddard *et al.*, 2004).

3. Obiettivo e domande di ricerca

Sulla base delle premesse esposte, il contributo intende riassumere le principali ricerche proposte nella letteratura degli ultimi cinque anni in merito al costrutto di autoefficacia degli insegnanti connesso alle implicazioni per lo sviluppo di prassi inclusive, nel tentativo di suggerire eventuali future linee di indagine. Si è cercato inoltre di identificare eventuali lacune nella letteratura (Arksey & O'Malley, 2005).

Le domande di ricerca che hanno guidato lo studio si propongono di indagare:

– QR1 - quali dimensioni concettuali caratterizzano i costrutti di autoefficacia e di efficacia collettiva degli insegnanti;
– QR2 - quale relazione sussiste fra questi costrutti e la capacità degli insegnanti di applicare pratiche inclusive nella scuola.

4. Metodologia

Il presente studio è stato condotto come *scoping review,* una metodologia di sintesi della letteratura finalizzata a descrivere in modo sistematico l'ampiezza, la natura e le caratteristiche delle evidenze disponibili su un determinato tema, soprattutto quando l'ambito di ricerca è complesso o eterogeneo (Arksey & O'Malley, 2005). A differenza delle revisioni sistematiche tradizionali, essa non mira primariamente a valutare la qualità degli studi o a produrre stime quantitative degli effetti, ma a identificare concetti chiave, tipologie di evidenza e lacune conoscitive (Armstrong *et al.*, 2011).

L'applicazione di tale metodo ha previsto le seguenti fasi operative (Arksey & O'Malley, 2005):

1. la formulazione delle domande di ricerca;
2. la definizione dei criteri di inclusione/esclusione;

3. la ricerca e la selezione delle fonti;
4. la classificazione e la valutazione dei lavori;
5. l'analisi e la sintesi dei risultati (PRISMA-ScR).

La presente scoping review ha il duplice scopo di fornire una sintesi informata dello stato delle conoscenze sui quesiti di ricerca menzionati e identificare le priorità di ricerca future.

4.1 La selezione delle fonti e i criteri di inclusione

Le ricerche bibliografiche sono state condotte nel 2025. La ricerca si è concentrata su articoli sottoposti a peer review, pubblicati in italiano o in inglese, full text, open access, con data di pubblicazione compresa tra il 2021 e il 2025. In una fase preliminare di esplorazione della letteratura, è emersa un'ampia produzione scientifica sul tema. Tale evidenza ha orientato la scelta dei ricercatori di circoscrivere l'analisi ad un arco temporale recente (2021–2025), al fine di intercettare i contributi più aggiornati e rilevanti rispetto allo stato attuale del dibattito scientifico, garantendo al contempo la gestibilità e la coerenza del corpus di studi analizzati.

L'individuazione dei contributi è avvenuta attraverso l'uso delle banche dati EBSCO e SCOPUS. La stringa di ricerca di parole chiave è la seguente: "Teacher Self-Efficacy" AND "Inclusive Classrooms". Sebbene tale formulazione possa apparire restrittiva rispetto ad alternative più ampie (ad es. "inclusive education", "special educational needs" o "disability inclusion"), essa è stata definita in modo intenzionale dai ricercatori al fine di mantenere coerenza con l'obiettivo specifico dello studio, focalizzato sul legame tra percezione dell'autoefficacia e pratiche educativo-didattiche inclusive.

Tutti gli studi che hanno indagato i temi dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti in relazione al tema dell'inclusione sono stati considerati idonei per questa revisione. La definizione del campione ha previsto una distinzione tra docenti in formazione e docenti in servizio: la revisione si è focalizzata sui docenti in servizio della scuola secondaria, ordine meno esplorato in letteratura, mentre, per i docenti in formazione, sono stati inclusi studi relativi a tutti gli ordini di scuola, in quanto tale popolazione è generalmente analizzata in modo aggregato. La definizione del contesto è stata differenziata per i due sottogruppi considerati. Per i docenti in servizio, il campione è stato limitato al livello di istruzione secondaria al fine di contenere l'eterogeneità derivante dalle differenze strutturali, organizzative e didattiche tra i diversi gradi scolastici, che la letteratura indica come rilevanti per le credenze di autoefficacia in ambito inclusivo. Tale scelta ha consentito una mappatura più coerente e maggiormente interpretabile delle evidenze.

Al contrario, per i docenti in formazione non è stato applicato un vincolo relativo al livello di istruzione. Questa scelta è motivata dal fatto che tale popolazione si colloca in una fase iniziale dello sviluppo professionale, in cui le credenze di autoefficacia risultano meno ancorate a specifici contesti operativi. Inoltre, in coerenza con l'approccio della *scoping review*, l'inclusione trasversale dei docenti in formazione ha permesso di intercettare in modo più ampio la letteratura disponibile su questo gruppo.

Si precisa che l'obiettivo dello studio non è il confronto diretto tra i due sottogruppi, bensì la mappatura delle evidenze relative all'autoefficacia per l'inclusione nelle diverse fasi del percorso professionale. In tale prospettiva, la differenziazione dei criteri di inclusione rappresenta una scelta metodologica volta a bilanciare ampiezza della copertura e coerenza interpretativa dei risultati.

I criteri di inclusione adottati sono stati:

- data di pubblicazione compresa tra il 2021 e il 2025;
- studi empirici sull'impatto che le percezioni di autoefficacia e/o di efficacia collettiva hanno sulle pratiche inclusive nella scuola;
- studi in lingua inglese o italiana;
- studi pubblicati in una rivista scientifica sottoposta a peer review;
- studi open access;
- focus su docenti *in servizio* nel livello di istruzione secondaria;

– focus su docenti *in formazione* che operano su classi regolari nei livelli di istruzione dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado.
– focus su docenti *in servizio* che intervengono su classi che accolgono più di una tipologia di disabilità.

I criteri di esclusione adottati sono stati:

– studi generalmente pubblicati prima del 2021;
– studi a sfondo teorico, che non comprendono ricerche empiriche;
– studi non in lingua italiana o inglese;
– studi non sottoposti a peer review;
– studi non open access;
– studi che abbiano come campione ruoli educativi diversi da quello del docente *in servizio* nel livello di istruzione secondaria;
– studi che abbiano come campione insegnanti *in formazione* che operano su fasce di età diverse da quelle comprese nelle classi regolari del settore educativo (ad es. scuola serale, istruzione per adulti, istruzione di grado universitario);
– studi focalizzati su insegnanti in servizio che intervengono su una sola tipologia di disabilità.

4.2 La selezione degli studi

La ricerca iniziale ha consentito di identificare 58 studi sottoposti a *peer review* sui *database* EBSCO e 143 su SCOPUS.

La selezione degli studi è stata condotta in modo indipendente da due revisori, in linea con le raccomandazioni delle linee guida PRISMA-ScR. In una prima fase, i titoli e gli abstract sono stati sottoposti a screening indipendente sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione definiti a priori. Successivamente, gli articoli ritenuti potenzialmente rilevanti sono stati valutati da entrambi i revisori. Eventuali discrepanze emerse nelle diverse fasi del processo di selezione sono state discusse e risolte attraverso il confronto, fino al raggiungimento di un consenso condiviso.

La fase di *screening* ha preso in esame titolo e abstract di 201 studi. Dopo il processo di screening iniziale, che ha rimosso 26 duplicati, sono stati ulteriormente esclusi 64 studi, ritenuti non adeguati alla revisione: articoli non open access, a sfondo esclusivamente teorico, non scritti in italiano o in inglese, o non pienamente rispondenti al focus della revisione.

I restanti 111 articoli sono stati valutati in *full text* per l'eleggibilità.

Sono stati considerati rilevanti gli studi inerenti ai docenti in formazione di tutti i livelli di istruzione. Per quanto riguarda i docenti in servizio, il campo è stato ristretto a quelli operanti nella sola istruzione secondaria, tralasciando le ricerche incentrate su insegnanti che operano nella scuola dell'infanzia o primaria, nonché le ricerche con campione misto comprendente più gradi scolastici. Seguendo questa procedura, sono stati esclusi 69 contributi in quanto non rispondenti ai criteri di inclusione. In totale, sono stati selezionati 42 studi empirici che hanno soddisfatto i criteri di inclusione elencati in precedenza.

Nel diagramma PRISMA in fig. 1 sono visibili tutte le fasi del processo di selezione degli studi.

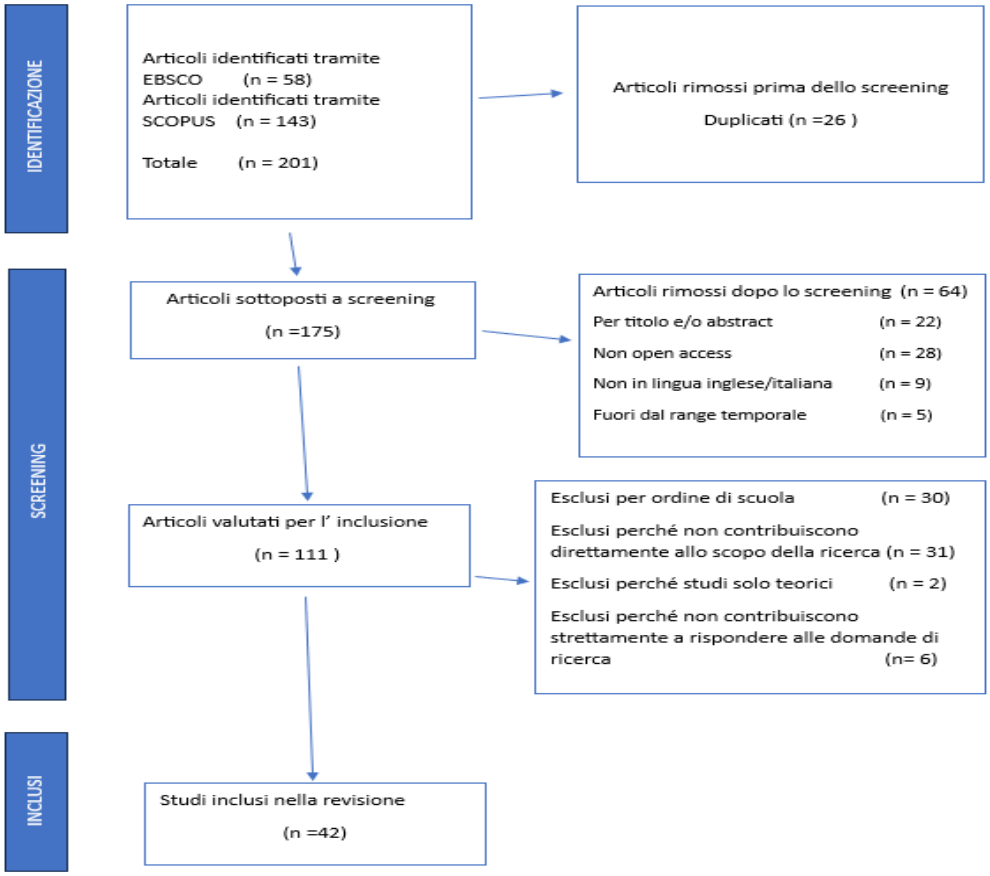


Fig. 1: Diagramma PRISMA

5. Risultati

Gli studi selezionati provenienti da diverse aree geografiche, indagano le dimensioni concettuali che caratterizzano il costrutto di autoefficacia ed efficacia collettiva degli insegnanti e nella maggioranza dei casi le pongono in relazione con le preoccupazioni e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle problematiche collegate all'inclusione di studenti e studentesse con disabilità.

Il campione degli studi analizzati è un campione misto. I docenti infatti possono essere docenti curricolari non specializzati sul tema dell'inclusione, docenti specializzati, docenti inseriti in percorsi di formazione su prassi inclusive.

Le normative sull'inclusione differiscono a seconda del Paese di provenienza del contributo e, a differenza del contesto italiano, nel quale le scuole speciali e le classi differenziali sono state abolite nel 1977, negli altri Paesi persiste ancora una distinzione tra docenti che operano nelle classi ordinarie, che non includono alunni/e con disabilità, e docenti che intervengono nelle classi speciali, costituite da gruppi di alunni/e con disabilità, variabili per tipologia e/o difficoltà di apprendimento nei diversi contesti nazionali.

La distribuzione geografica degli studi evidenzia una prevalenza di ricerche condotte in contesti occidentali, in particolare in America e in Europa. Sono rappresentati anche Paesi di altri continenti, tra cui Africa e Asia, sebbene con un numero più limitato di contributi. Nel complesso, emerge una copertura internazionale eterogenea, ma con una concentrazione maggiore nei sistemi educativi dei Paesi ad alto reddito (Vedi tab. 1 nella sezione Allegati). Fra gli studi inclusi nella selezione ve ne sono alcuni che hanno effettuato comparazioni fra due o più Paesi.

Le dimensioni professionali che sono state indagate dagli articoli presi in esame e che maggiormente risentono della percezione di autoefficacia degli insegnanti, variano secondo il tipo di strumento di misurazione utilizzato.

Dei 42 contributi analizzati, 28 adottano esclusivamente strumenti di analisi di tipo quantitativo, 8 si avvalgono di metodologie qualitative. Le analisi mixed methods sono presenti in 6 contributi.

La maggior parte degli studi qualitativi adotta interviste, osservazione delle attività in classe e, in un caso, il focus group. Gli studi mixed methods integrano le scale quantitative con strumenti qualitativi come questionari open ended, osservazione in classe, analisi di piani lezione, appunti di discussioni e lavori di studenti a campione.

La tabella 2 nella sezione Allegati, riporta una sintesi degli studi qualitativi e mixed methods.

La maggior parte degli studi che utilizzano strumenti di tipo quantitativo adotta la scala *Teachers' Efficacy in Inclusive Practices* - TEIP (Sharma *et al.*, 2012) per misurare la percezione di autoefficacia dei docenti. La scala viene usata come unico strumento nel caso di studi focalizzati solo sull'autoefficacia, mentre se l'oggetto dell'indagine ricade anche su altre variabili della professione docente rispetto all'inclusione, come attitudini, atteggiamenti, preoccupazioni nei confronti dell'insegnamento in classi con alunni disabili, l'uso avviene in combinazione con altre scale o, più raramente, con strumenti di tipo qualitativo.

La tabella 3 nella sezione Allegati, riporta una sintesi degli strumenti quantitativi utilizzati con le dimensioni dell'autoefficacia indagate.

5.1 Le dimensioni concettuali che caratterizzano i costrutti di autoefficacia e di efficacia collettiva degli insegnanti

L'analisi dei contributi inclusi nella revisione ha risposto alla prima domanda di ricerca, volta a individuare le dimensioni che caratterizzano i costrutti di autoefficacia ed efficacia collettiva degli insegnanti.

L'efficacia percepita degli insegnanti influenza sia il tipo di ambiente che essi creano per i propri studenti sia i giudizi relativi alle attività didattiche finalizzate al miglioramento dell'apprendimento (Bandura, 1997). Essa ricopre inoltre un ruolo cruciale nell'educazione inclusiva, poiché l'insegnamento a studenti con abilità differenti rappresenta una condizione sfidante per i docenti (Sahli Lozano *et al.*, 2024).

Alcuni contributi analizzano il costrutto di autoefficacia a sé stante, mentre la maggior parte lo esamina in correlazione con l'intenzione degli insegnanti di adottare pratiche inclusive o con attitudini, atteggiamenti e preoccupazioni relative all'insegnamento in classi che accolgono alunni con disabilità. Nei contesti presi in esame dalle ricerche – docenti in formazione sull'inclusione e/o docenti in servizio nella scuola secondaria – il costrutto viene scomposto in più dimensioni. Tali dimensioni risultano suscettibili di variazione anche in funzione dello strumento di rilevazione utilizzato.

In letteratura (Sharma et al., 2012; Groom & Rose, 2005; Gibson & Dembo, 1984) si evidenzia che, per insegnare in modo efficace in classi inclusive, le competenze degli insegnanti possono essere ricondotte in particolare a tre aree principali. La prima riguarda la conoscenza dei contenuti disciplinari e della pedagogia in relazione alle caratteristiche degli studenti, includendo la selezione degli obiettivi didattici e l'adattamento delle strategie di insegnamento. La seconda area concerne la gestione dell'ambiente di apprendimento e del comportamento in aula. La terza, infine, si riferisce alla capacità di lavorare in collaborazione con colleghi, famiglie e altre figure professionali coinvolte nel processo educativo.Le tre dimensioni indagate con maggiore frequenza dagli strumenti di misurazione utilizzati dalle ricerche degli ultimi cinque anni riguardano la percezione di autoefficacia nella didattica inclusiva, che esprime la fiducia dell'insegnante nella propria capacità di progettare compiti di apprendimento e percorsi didattici rispondenti alle esigenze individuali degli studenti e delle studentesse con disabilità, garantendo a tutti l'accesso a un'istruzione di qualità (fra gli altri Zee, M. et al., 2025; Arias-Pastor, M. et al., 2024; Pintus et al., 2021). Un'ulteriore dimensione è rappresentata dalla percezione di autoefficacia nella gestione del comportamento, che si riferisce alla capacità percepita di gestire comportamenti dirompenti o problematici in classe e di far rispettare le regole in modo equo e costruttivo, favorendo un ambiente di apprendimento sereno e ordinato per tutti (Drude & Schlebusch, 2025; De Oliveira et al., 2024; Pov & Kawai, 2024; Specht et al., 2024; Duchaine, 2024). Infine, la percezione di autoefficacia nella collaborazione riguarda la fiducia nella propria capacità di lavorare in modo sinergico con altri professionisti, come docenti, educatori, logopedisti e psicologi, e di instaurare un dialogo costruttivo con le famiglie, al fine di costruire una rete di supporto efficace attorno allo studente (Sahli Lozano et al., 2024; Miesera et al., 2021; Opoku et al., 2021; Sahli Lozano et al., 2021).

Alcune ricerche differenziano ulteriormente la dimensione della percezione dell'autoefficacia nelle stra-

tegie didattiche dividendola in due sottodimensioni o fattori: strategie didattiche inclusive, centrate sullo studente e strategie didattiche tradizionali, centrate sull'insegnante. Il primo fattore richiama le convinzioni relative alle proprie capacità di utilizzare strategie e modalità di valutazione focalizzate sui bisogni degli studenti e che tengano conto delle loro diversità (Cruz *et al.*, 2025; Vantieghem *et al.*, 2023); il secondo fa riferimento alla dimensione del dominio disciplinare (Elwakil, 2024; Massé *et al.*, 2022; Pintus *et al.*, 2021).

Gli studi che hanno analizzato la percezione di autoefficacia in correlazione con altri indicatori quali le attitudini, l'intenzione di insegnare e le preoccupazioni inerenti la presenza di alunni con disabilità nelle classi, hanno evidenziato la presenza di stress (Cappe *et al.* 2025; Zee *et al.*, 2025; Shauli *et al.*, 2023), di livelli di autoefficacia più bassi secondo il tipo di disabilità incontrata nelle classi (De Oliveira *et al.*, 2024) e di percezione di basso supporto sociale. Queste condizioni si riscontrano soprattutto nei contributi provenienti dai Paesi dove la disabilità è ancora percepita come tragedia personale (Opoku *et al.*, 2021), dato che trova conferma in letteratura (Nketsia *et al.,* 2020; Avramidis & Norwich, 2002).

Dimensioni indagate con meno frequenza riguardano l'autoefficacia nella gestione di comportamenti problematici (Sahli Lozano *et al.*, 2024) e la percezione della propria autoefficacia nel lavorare con studenti con specifiche disabilità (Saade *et al.*, 2024; Adelana *et al.*, 2024). In un contributo viene attenzionata la capacità del docente di gestire eventuali discrepanze culturali fra scuola e famiglia (Cruz *et al.*, 2025).

L'analisi delle tre dimensioni dell'efficacia collettiva emerse nella revisione dei contributi degli ultimi cinque anni, efficacia collettiva nelle strategie di istruzione inclusiva, nella collaborazione con colleghi ed esperti e nella gestione dei comportamenti (Sharma *et al.*, 2024), rimanda alle fonti di informazione che plasmano le credenze di efficacia (Goddard, 2004) ovvero l'esperienza di padronanza, l'esperienza vicaria, la persuasione sociale e lo stato affettivo (Bandura, 1997). Tra queste l'esperienza di padronanza risulta essere uno dei fattori più influenti, poiché la fiducia nelle proprie capacità e nelle capacità del proprio gruppo di appartenenza aumenta se si fronteggiano e risolvono compiti: si sottolinea la necessità di una formazione professionale continua concentrata su strategie concrete e di didattica in situazione, per esperire sul campo e misurarsi con l'applicazione dei principi dell'educazione inclusiva (Gal *et al.*, 2025).

Un ulteriore fattore rilevante è la persuasione sociale, legata all'adesione alle norme di gruppo: un insegnante con livelli medi di efficacia personale tende ad incrementare il proprio impegno quando opera all'interno di un corpo docente con elevata efficacia collettiva. Il cambiamento comportamentale osservato riflette l'effetto normativo dell'efficacia collettiva di una scuola sui suoi membri individuali (Wayne K. Hoy, 2002; Goddard *et al.*, 2000). Nonostante la sua rilevanza teorica, la dimensione dell'efficacia collettiva risulta generalmente meno indagata rispetto alla percezione di autoefficacia, anche a causa delle difficoltà riscontrate nello sviluppo di strumenti di misurazione coerenti e condivisi (Sharma *et al.*, 2024; Goddard *et al.*, 2004).

Un numero inferiore di contributi ha analizzato le dimensioni dell'autoefficacia e ha individuato nella collaborazione fra docenti (Fairbrother *et al.*, 2025), nella formazione sulle differenze che caratterizzano gli studenti (Ahlarbi & Iqtadar, 2022; Porta *et al.*, 2022), nella possibilità di essere affiancati da un docente più esperto (Tveitnes & Hvalby, 2024; Devi & Ganguly, 2024; Tseeke, 2021), nella formazione su strategie specifiche di insegnamento, nella dirigenza scolastica aperta all'inclusione (Gal, 2025; Yeboah *et al.*, 2023) e, infine, nell'esperienza specifica pregressa (Herzig Johnson, 2023), i fattori che implementano la percezione della propria autoefficacia.

5.2 La relazione che sussiste fra i costrutti di autoefficacia e di efficacia collettiva e la capacità di applicare pratiche inclusive nella scuola

La seconda domanda di ricerca ha indagato la relazione fra la percezione di autoefficacia e di efficacia collettiva e la capacità di applicare pratiche inclusive nella scuola. Dai contributi analizzati emerge che l'efficacia del docente è fondamentale per l'implementazione di un ambiente scolastico culturalmente aperto alle differenze.

Il raffronto tra gli studi oggetto della revisione e la letteratura precedente ha evidenziato che alti livelli di autoefficacia dei docenti rappresentano un predittore significativo della capacità di adottare pratiche inclusive (Subban *et al.*, 2024; Romano *et al.*, 2021; Sharma *et al.*, 2021; Aiello *et al.*, 2017; Sharma *et al.,*

2012). Si rafforza l'idea che gli insegnanti generalmente più fiduciosi nella propria capacità di insegnare comunicano aspettative più elevate e ammettono margini di errore più ampi da parte degli studenti, con strategie di supporto e rinforzo fino a quando rispondono correttamente (Gibson & Dembo, 1984).

La maggior parte degli studi individua nella formazione specifica sulla didattica inclusiva, accompagnata da esperienze pratiche sul campo quali laboratori, affiancamenti formativi e pratiche di mentoring svolte da docenti esperti (Cruz *et al.*, 2025; Duchaine *et al.*, 2024; Tveitnes & Hvalby, 2024; Devi & Ganguly, 2024), il fattore che maggiormente influenza l'autoefficacia percepita. La competenza dichiarata dagli insegnanti nell'utilizzo di differenti strategie di valutazione (Drude *et al.*, 2025; Sahli Lozano *et al.*, 2024) e di strategie didattiche inclusive (Alharbi & Iqtadar, 2024), anche grazie all'affiancamento di mentori durante il percorso di tirocinio formativo (Adelana *et al.*, 2024; Johnson, 2023; Devi & Ganguly, 2024), conferma il quadro teorico che individua nella formazione, nelle esperienze vicarie e nelle esperienze di padronanza (Bandura, 1997) gli elementi chiave dello sviluppo dell'autoefficacia. Molti studi, al contempo, attribuiscono un basso livello di autoefficacia percepita proprio alla mancanza di preparazione specifica (Pov & Kawai, 2024; Alsarawi & Sukonthaman, 2021; Yeboah *et al.*, 2023; Vogiatzi *et al.*, 2022) e auspicano l'implementazione dei percorsi di formazione per insegnanti specificamente dedicati. Si suggerisce inoltre la necessità che le strategie didattiche attente alle differenze vengano insegnate ai docenti in modo pratico, riducendo al minimo la frustrazione e consentendo loro di non percepire l'uso di tali strategie nelle classi della scuola secondaria di secondo grado come una perdita di tempo (Porta *et al.*, 2022).

La gestione dei comportamenti dirompenti, la situazione di dover calmare uno studente rumoroso o disturbante, sono le situazioni in cui i campioni di volta in volta analizzati, nel complesso, mostrano i livelli più bassi di autoefficacia, senza significative distinzioni fra i campioni composti da docenti in formazione (Sahli Lozano *et al.*, 2024; Arias Pastor, 2024; Young, 2024) e quelli composti da docenti in servizio (Cappe *et al.*, 2025; De Oliveira *et al.*, 2024; San Martin *et al.*, 2021). Questi risultati sono coerenti con quanto emerso in studi precedenti che correlano l'autoefficacia con gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione (Avramidis & Norwich, 2002; Neal & Joshua, 2016; Saloviita, 2020), i quali mostrano che gli insegnanti tendono ad avere atteggiamenti più favorevoli verso l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali di lieve entità, mentre risultano più resistenti all'inclusione di studenti con bisogni più gravi o permanenti. In altre parole, la tipologia di bisogni influisce sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione (De Oliveira *et al.* 2024).

Diversi studi, pertanto, ritengono necessario supportare in modo individualizzato gli insegnanti, in particolare nell'approccio a studenti con problemi comportamentali (Schwab *et al.*, 2021) e sottolineano la necessità di potenziare la formazione iniziale al fine di preparare i docenti a individuare le situazioni critiche in classe e a identificare le caratteristiche rilevanti delle interazioni per facilitare l'apprendimento (Grub *et al.*, 2025; Pov & Kaway, 2024). In due studi a campione misto (docenti in servizio e in formazione) che hanno indagato il tema sia con strumenti di tipo esclusivamente quantitativo (Vantieghem *et al.*, 2023) sia mixed methods (Shauli et al., 2023), è stata sottolineata l'importanza dell'esperienza durante il percorso formativo, che può essere acquisita attraverso l'uso di video e l'analisi di trascrizioni oppure mediante l'impiego di incidenti critici per la discussione in classe (Shauli *et al.*, 2023). Una ricerca, infine, registra differenze su base di genere nella percezione dell'autoefficacia nella gestione della classe, che risulta essere più bassa nei docenti di genere femminile (Specht *et al.*, 2024). La letteratura (Shaukat *et al.*, 2019; Specht & Metsala, 2018) attribuisce il dato a differenze culturali.

Le pratiche inclusive, rafforzate dalla collaborazione fra docenti, sono fondamentali per la creazione di ambienti di apprendimento equi e capaci di coinvolgere tutti gli studenti (Drude & Schlebusch, 2025; Fairbrother *et al.*, 2025). Il dato trova conferma in letteratura, che individua la collaborazione tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati come la dimensione che può garantire agli studenti con bisogni educativi speciali un adeguato supporto sia sul piano dei contenuti sia su quello degli atteggiamenti (Aitken *et al.*, 2012). In particolare vengono ritenuti importanti la guida e il supporto di colleghi mentori, con elevate esperienza e formazione, così come la collaborazione con altre figure professionali e con le famiglie degli studenti (Devi & Ganguly, 2024).

Anche il ruolo dei dirigenti scolastici risulta fondamentale nel supportare il lavoro dei docenti: una leadership inclusiva favorisce infatti la creazione di ambienti scolastici nei quali reciprocità e riconoscimento dell'importanza dei rispettivi ruoli consentono agli insegnanti di mettere in pratica in modo efficace le proprie competenze professionali (Cappe *et al.*, 2025; Opoku *et al.*, 2022).

Per quanto concerne la relazione fra il costrutto di efficacia collettiva e il suo ruolo nell'educazione inclusiva, dal confronto con la letteratura emergono pochi studi. I risultati di alcuni studi qualitativi basati su interviste semistrutturate, suggeriscono che l'uso di pratiche inclusive da parte degli insegnanti sia sostenuto da un lavoro di squadra collaborativo, guidato dalla fiducia nell'efficacia dell'azione collettiva (Devi & Ganguly, 2024; Lyons *et al.*, 2016; Datnow, 2012). Poche ricerche su base quantitativa hanno indagato l'efficacia collettiva nelle strategie di istruzione inclusiva, nella collaborazione e nella gestione dei comportamenti, ponendole in correlazione con l'intenzione di insegnare in classi inclusive, gli atteggiamenti e la percezione dell'auto efficacia degli insegnanti (Sharma *et al.*, 2024).

Un elemento trasversale che emerge con particolare rilevanza e che richiede una più esplicita tematizzazione, riguarda le differenze tra contesti nazionali. Gli studi comparativi inclusi nella presente revisione evidenziano infatti che i livelli di autoefficacia degli insegnanti non sono uniformi, ma risultano significativamente influenzati dai quadri normativi, dalle politiche educative e dai modelli di implementazione dell'inclusione adottati nei diversi Paesi. In sistemi educativi caratterizzati da una lunga tradizione di politiche inclusive e da un impianto normativo e organizzativo consolidati, l'Italia *in primis,* ma anche in Paesi dove i contesti separati si stanno gradualmente aprendo a forme di inclusione più ampia, fra gli altri Australia, Canada, Spagna, gli insegnanti tendono a riportare livelli più elevati di autoefficacia, verosimilmente in relazione a una maggiore disponibilità di risorse, a percorsi di formazione strutturati e a una chiara definizione dei ruoli professionali. Al contrario, in contesti in cui l'inclusione è più recente o meno istituzionalizzata (ad esempio Cambogia, Egitto, Filippine, Ghana, Lesotho, Sud Africa), emergono livelli più bassi di autoefficacia, spesso associati a una percezione di inadeguatezza della formazione ricevuta e a un minore supporto organizzativo. Oltre agli aspetti normativi, anche le dimensioni culturali contribuiscono a modulare la percezione di autoefficacia. In particolare, atteggiamenti sociali verso la disabilità, concezioni dell'apprendimento e aspettative nei confronti del ruolo docente influenzano sia la disponibilità degli insegnanti ad adottare pratiche inclusive sia la fiducia nella propria capacità di gestire classi eterogenee. I riferimenti alla letteratura esistente rimandano alla necessità di svolgere ulteriori ricerche che indagano il ruolo dell'auto efficacia e dell'efficacia collettiva nell'educazione inclusiva nei diversi contesti nazionali. In gran parte della letteratura esaminata emerge infatti che il carattere multidimensionale del costrutto di autoefficacia e di efficacia collettiva risente del contesto culturale in cui viene indagato (Pintus *et al.*, 2021) e alcuni studi rilevano il limite di alcuni strumenti quantitativi di misurazione che andrebbero adeguati a popolazioni e contesti differenti (Selenius & Hau, 2023), dato che trova conferma in studi effettuati anche in precedenza (Aiello *et al.* 2016; Sharma *et al.*, 2014). In questo senso, il costrutto di autoefficacia si conferma come profondamente situato, in quanto riflette non solo esperienze individuali di insegnamento, ma anche sistemi di valori e pratiche condivise a livello istituzionale e culturale.

6. Discussione

La scoping review ha mirato a individuare gli aspetti rilevanti connessi alla relazione che intercorre fra le dimensioni che compongono il costrutto di autoefficacia e efficacia collettiva degli insegnanti e la capacità di questi di mettere in atto pratiche didattiche inclusive tali da rendere gli ambienti di apprendimento fruibili da tutti.

L'analisi delle revisioni della letteratura recente (Hidayat *et al.*, 2025; Selenius & Hau, 2024; Wray *et al.*, 2022) rimanda alla necessità di svolgere ulteriori ricerche sul ruolo dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva nell'educazione inclusiva nei diversi contesti nazionali. In questo senso, i risultati della presente revisione mettono in evidenza alcune dimensioni ancora poco esplorate. In primo luogo, emerge una prevalenza di studi con un focus tematico circoscritto quali fattori predittivi oppure specifiche categorie diagnostiche (Catalano *et al.*, 2023), in secondo luogo emerge un corpus di studi focalizzati sull'autoefficacia dei singoli: la maggior parte della letteratura, infatti, si concentra sul costrutto di autoefficacia mentre l'efficacia collettiva risulta ancora poco esplorata.

Le dimensioni ritenute alla base del consolidamento dell'autoefficacia sono la dimensione collaborativa tra docenti, che consente lo scambio di conoscenze, risorse e buone pratiche, contribuendo a migliori risultati educativi e a una crescita professionale continua (Drude *et al.*, 2025; Sahli Lozano *et al.*, 2024) e la dimensione delle conoscenze sulle strategie di gestione della classe e, in alcuni contributi, dei comporta-

menti problema. Tali ambiti richiedono sia l'implementazione della formazione generale sulla gestione della classe sia momenti di formazione altamente individualizzati quando si lavora con studenti problematici (Schwab *et al.*, 2021). A questo proposito alcuni contributi suggeriscono che per riuscire a ottenere il pieno coinvolgimento degli studenti, è importante che il training del docente abitui a progettare un ambiente di classe che tenga conto dei punti di forza e dei bisogni dei propri studenti e che aiuti ad instaurare relazioni di qualità, elementi fondamentali per il benessere e il successo scolastico di tutti (Cruz *et al.*, 2025; Vantieghem *et al.*, 2023; Tomlinson *et al.*, 2013). Per quanto concerne la dimensione dell'autoefficacia nelle strategie didattiche inclusive, da una lettura di tutti i contributi traspare l'importanza di possedere un bagaglio di esperienze che spazia dalle esperienze pregresse nel corso degli anni di servizio alla possibilità di usufruire già di esperienze vicarie all'interno dei percorsi di formazione (video, casi studio, simulazioni), fino alla possibilità di usufruire di figure esperte che fungano da mentori nel corso della formazione: il passaggio concettuale dalle teorie sull'inclusione all'idea di educazione inclusiva nella pratica didattica è uno snodo che richiede professionisti altamente qualificati e competenti, che accettino l'impegno e la responsabilità del processo educativo di tutti gli alunni presenti in classe (Florian, 2012).

Il supporto sociale, organizzativo (leadership scolastica) e di rete professionale svolge un ruolo chiave nel modo in cui gli insegnanti vivono l'adozione della didattica. La mancanza di tale supporto influisce direttamente sul benessere degli insegnanti, in termini di livelli di stress, percezione di autoefficacia e soddisfazione lavorativa (Cappe *et al.*, 2025; Elwakil, 2024; Schwab *et al.*, 2021). Soprattutto in quei paesi che ancora coltivano un'idea di scuola basata sulla segregazione e non sull'inclusione, molti dei futuri insegnanti che hanno partecipato agli studi analizzati ritengono che gli studenti debbano essere pienamente supportati nelle classi ordinarie, quando possibile, riflettendo un approccio didattico comune (Pov & Kawai, 2024; Puliatte *et al.*, 2021). L'idea di inclusione è però strettamente influenzata dalle barriere culturali che ancora resistono in molti Paesi: non tutti i docenti sono pronti a eliminare del tutto i contesti segreganti di apprendimento (Cruz *et al.*, 2025; Yeboah *et al.*, 2023; Opoku *et al.*, 2022). Tale risultato suggerisce la necessità di un cambiamento nel discorso sull'inclusione, orientando i percorsi di formazione verso la presenza legittima di tutti nelle classi scolastiche. Si evidenzia così la necessità di un'analisi più approfondita delle caratteristiche dei programmi dei corsi di formazione: il confronto tra insegnanti in servizio e insegnanti in formazione iniziale ha sottolineato l'importanza dell'esperienza per aumentare la percezione di autoefficacia (Saporno *et al.*, 2025; Shauli, 2023) alternando istruzione formale e applicazione pratica, al fine di facilitare il trasferimento delle conoscenze teoriche acquisite nelle pratiche reali di classe (Dunst *et al.*, 2015).

7. Conclusioni, limiti e prospettive future

Pur contribuendo alla comprensione del fenomeno indagato, il presente studio presenta alcune limitazioni.

L'arco temporale considerato è circoscritto agli ultimi cinque anni, con la conseguente esclusione di contributi precedenti potenzialmente rilevanti.

Tra i limiti del presente studio si segnala inoltre la distribuzione non uniforme dei campioni analizzati in relazione agli ordini e gradi scolastici. Una parte consistente dei contributi inclusi nella revisione si concentra infatti su docenti in formazione iniziale o su insegnanti in servizio prevalentemente nella scuola secondaria, mentre risultano meno rappresentati i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Tale asimmetria limita la possibilità di generalizzare i risultati all'intero sistema educativo.

Considerata la specificità delle pratiche didattiche e delle dinamiche inclusive nei diversi ordini di scuola, futuri studi dovrebbero ampliare l'analisi includendo in modo più sistematico docenti in servizio appartenenti a tutti i gradi scolastici, al fine di cogliere eventuali differenze nella percezione di autoefficacia e nelle modalità di implementazione delle pratiche inclusive.

Per quanto riguarda le implicazioni scientifiche e di ricerca, si ritiene utile, se non necessario, implementare gli strumenti di misurazione della percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva: a causa della complessità del costrutto dovuta alla sua multidimensionalità, gli strumenti quantitativi quasi sempre risentono delle differenze culturali in base al Paese in cui viene svolta la ricerca. Andrebbe poi maggiormente estesa la ricerca sull'efficacia collettiva degli ambienti scolastici, per meglio indagare l'influenza esercitata

dalle dimensioni organizzativa e di leadership e le ricadute delle scelte collettive e di management sul piano dell'inclusione scolastica (Johnson, 2023).

Più di uno studio, inoltre, suggerisce il ricorso ad approfondimenti di tipo qualitativo (Alharbi & Iqtadar, 2024; Selenius & Ginner Hau, 2023; Vantieghem *et al.*, 2023; Porta *et al.*, 2022): occorre riflettere, dunque, sui significati dell'applicazione delle scale quantitative nei diversi contesti culturali nell' ottica di adattarli sulla base del Paese oggetto di ricerca, dato che trova conferma anche nella letteratura più ampia di riferimento (Sharma *et al.*, 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Per quanto riguarda le implicazioni educative, come indicano i risultati dell'attuale rassegna della letteratura, è necessario aprire una discussione sulla necessità di intervenire sui programmi di formazione degli insegnanti adeguandosi alle istanze del modello globale di inclusione, in quanto tali programmi si assumono la responsabilità di garantire che i nuovi docenti siano adeguatamente preparati a includere tutti gli studenti nelle classi ordinarie, indipendentemente dalle differenze individuali (Sharma *et al.*, 2012). Occorre riflettere sull'opportunità di implementare azioni e processi che coinvolgano l'intero sistema educativo, dai contenuti della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti alla visione della leadership scolastica, fino alle forme organizzative in grado di favorire dinamiche collaborative e lo scambio di expertise tra le diverse figure professionali operanti nella scuola (Pov & Kawai, 2024; Selenius & Ginner Hau, 2024): si sottolinea la necessità di riconoscere il processo di mentoring come una responsabilità condivisa da tutti i membri della comunità professionale scolastica, e non soltanto come un compito del mentore designato (Tveitnes & Hvalby, 2024).

Tali interventi risultano essenziali per garantire un adeguato riconoscimento e supporto alla professione docente, in particolare nei contesti nazionali in cui, nonostante l'esistenza di politiche orientate ai principi dell'educazione inclusiva per gli studenti con bisogni educativi speciali, permangono norme sociali tali da ostacolare l'implementazione di pratiche didattiche e organizzative realmente inclusive (Drude *et al.*, 2025; Vogiatzi *et al.*, 2022).

In linea con quanto suggerito da diversi autori, sarebbe utile che studi futuri indagassero in modo più approfondito, con un maggiore ricorso a strumenti di tipo qualitativo, i dispositivi formativi rivolti agli insegnanti, per comprendere, anche in contesti inclusivi come quello italiano, quali sono i fattori che favoriscono o ostacolano la costruzione di ambienti scolastici pensati per accogliere tutte le differenze (Sahli Lozano *et al.*, 2024; Specht *et al.*, 2024).

Bibliografia

Nota: Gli studi inclusi nella sintesi finale della scoping review sono stati contrassegnati con asterisco e sono stati inseriti nella sezione allegati.

Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. R. I. K. A., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, *15*, 64-87.

Arksey H., & O'Malley L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework, *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. DOI: 10.1080/1364557032000119616

Armstrong, R., Hall, B. J., Doyle, J., & Waters, E. (2011). 'Scoping the scope' of a cochrane review. *J Public Health*, 33(1), 147-150.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, *17*(2), 129-147.

Bandura, A. (2000). Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior*. 10.1002/9781119206422.ch10.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Calvani, A., De Angelis, M., Marzano, A., & Vegliante, R. (2022). Lo stato della ricerca didattica in Italia: una scoping review. *Giornale italiano della ricerca educativa*, (29), 034–048. https://doi.org/10.7346/sird-022022-p34

Chow W., de Bruin K., & Sharma U. (2024). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 28:13, 3321-3340, DOI: 10.1080/13603116.2023.2244956

Datnow, A. (2012). Teacher agency in educational reform: Lessons from social networks research. *American journal of education*, *119*(1), 193-201.

De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. https://doi.org/10.1080/-13603116.2019.1623327

Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, *10*(12), 1731-1744.

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285. https://doi.org/10.1177/0022487112447112800

Forlin, C. I., Chambers, D. J., Loreman, T., Deppeler, J. & Sharma, U. (2013). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice. *Australian Research Alliance for Children and Youth*. https://studentwellbeinghub.edu.au/media/kihphlz3/inclusiveeducationforstudentswithdisability.pdf

Gaudreau N., Frenette E. & Zedda M. (2017). Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe. *DdA – Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4(4), 391-405. Trento: Erickson.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–82.

Goddard, R., Logerfo, L. & Hoy, W. K. (2004), High School Accountability: The Role of Perceived Collective Efficacy, *Educational Policy*, 18(3), 403-425. DOI: 10.1177/0895904804265066

Groom, B. & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5 (1), 20–30.

Guskey, T. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44–51. https://doi.org/10.1177/002248718103200310

Hidayat, R., Ayub, A., Hamid, H., & Nasir, N. (2025). Validity and reliability of pre-service teachers and teachers' self-efficacy: A scoping review. *Asian Journal of University Education*, 21(1), 262-285.

Hoy, W. K., Sweetland S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly,* 38(1), 77-93. DOI:10.1177/0013161X02381004

Larsen A., & Bradbury O. (2024). Examining Strategies to Support Teacher Self-Efficacy When Working with Diverse Student Groups: A Scoping Literature Review. In Burke J.*, Cacciattolo, M., & Toe, D.* (2024). *Inclusion and Social Justice in Teacher Education,* 80-99. Springer. https://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-67612-3_5

Lascioli, A. (2011). Scuola dell'infanzia e disabilità. Dalla segregazione all'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4(10), 366-373. Trento: Erickson.

Lyons, W. E., S. A. Thompson, & Timmons V. (2016). We are Inclusive. We are a Team. Let's Just Do it: Commitment, Collective Efficacy, and Agency in Four Inclusive Schools. *International Journal of Inclusive Education,* 20 (8), 889–907. DOI:10.1080/13603116.2015.1122841

McLaughlin, M. W. (1989). *The RAND Change Agent Study Ten Years Later: Macro Perspectives and Micro Realities.* CRC, Center for Research on the Context of Secondary Teaching School of Education. Stanford University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342085.pdf

Neal, B., & Cuevas, J. (2016). An Examination of educators' Attitudes Toward Inclusion. *The Online Journal of New Horizons in Education,* 4 (6). 26–37.

Nketsia, W., Opoku, M. P., Saloviita, T., & Tracey, D. (2020). Teacher educators' and teacher trainees' perspective on teacher training for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *22*(1), 49-65.

Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (2021). The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study. *Form@re*, 21(*1)*, 188-203.

Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *The Journal of Educational Research*, 74(6), 375-381. https://doi.org/10.1080/-00220671.1981.10885334

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1–28. https://doi.org/10.1037/h0092976

Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2023) Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-SF). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 375–388. https://doi.org/10.25656/01:16136

Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 64 (2): 270–282. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

Sánchez-Rosas, J., Dyzenchauz, M., Dominguez-Lara, S., & Hayes, A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 15(1), 985-1002. https://doi.org/-10.29333/iji.2022.15156a

Sharma U., Sokal L., Wang M., & Loreman T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multinational study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506. https://www.sciencedirect.-com/science/article/pii/S0742051X21002316?via%3Dihu

Sharma U., Shaukat S., & Furlonger B. (2014). Attitudes and Self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105. doi: 10.1111/1471-3802.12071.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12. 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19 (1), 68-76. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425

Specht, J., & Metsala, J. (2018). Predictors of teacher efficacy for inclusive practice in pre-service teachers. *Exceptionality Education International,* 28 (3), 67-82. https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7772

Subban, P., Woodcock, S., Bradford, B., Romano, A., Sahli Lozano, C., Kullmann, H., & Avramidis, E. (2024). What does the village need to raise a child with additional needs? Thoughts on creating a framework to support collective inclusion. *Teachers and Teaching*, *30*(5), 668-683.

Tomlinson C. A., & Moon T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom.* Alexandria: ASCD.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* 17, 783–805. doi: 10.1016/s0742-051x(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

Woodcock, S., Tournacki N., & Ehrich J. (2025). Teacher self-efficacy: Validating a new measurement scale to capture the elusive construct, *British Educational Research Journal*, 1-27. DOI: 10.1002/berj.4163

Woodcock, S., & Woolfson L. M. (2019). Are Leaders Leading the way with Inclusion? Teachers' Perceptions of Systemic Support and Barriers Towards Inclusion, *International Journal of Educational Research* 93, 232–242. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004.

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*. 117, 103800. https://www.sciencedirect.-com/science/article/pii/S0742051X22001743

Wu, P. L., Tseng, Y. C., Chen, L. C., Tseng, S. M., & Pai, H. C. (2022). Development and validation of clinical nursing teacher self-efficacy scale and investigation of self-efficacy among clinical nursing teachers. *Asian Nursing Research*. 16. 10.1016/j.anr.2022.05.001.

Young, K., McNamara P. M., & Coughlan B. (2017). Authentic Inclusion-Utopian Thinking? Irish Post-Primary Teachers. Perspectives of Inclusive Education, *Teaching and Teacher Education,* 68: 1–11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.017

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zhang, D., Wang, Q., Stegall, J., Losinki, M., & Katsiyannis, A. (2018). The construction and initial validation of the student teachers' efficacy scale for teaching students with disabilities. Remedial and Special Education, 39(1), 39–52. https://doi.org/10.1177/0741932516686059

Allegati

Allegato 1

Paese	N. articoli	Autori
Australia	3	Devi, A. & Ganguly, R., 2022; Porta, T. *et al.*, 2022; Sahli Lozano, C. *et al.*, 2021;
Belgio	1	Vantieghem, W. *et al.*, 2023;
Cambogia	1	Pov, S. & Kawai, N., 2024;
Canada	6	Fairbrother, M., *et al.*, 2025; Saade, S. *et al.*, 2024; Sharma, U. *et al.*, 2024; Specht, J. *et al.*, 2024; Massé, L. *et al.*, 2022; Miesera, S. *et al.*, 2021;
Cile	1	San Martin, C. *et al.*, 2021;
Egitto	1	Elwakil, F., 2024;
Filippine	1	Saporno, R. N., 2025;
Francia	1	Cappe, É. *et al.*, 2025;
Germania	4	Grub, A. *et al.*, 2025; Specht, J. *et al.*, 2024; Miesera, S. *et al.*, 2021; Schwab, S. *et al.*, 2021;
Ghana	2	Opoku M.P. *et al.*, 2022; Opoku, M. P. *et al.*, 2021;
Giappone	1	Young, D., 2024;
Grecia	3	Sharma, U. *et al.*, 2024; Vogiatzi, CA. *et al.*, 2022; Kazanopoulos, S. et al., 2022;
Israele	2	Gal C. et al., 2025; Shauli, S. et al., 2023;
Italia	3	Sahli Lozano *et al.*, 2025; Sharma, U. *et al.*, 2024; Pintus, A. *et al.*, 2021;
Lesotho	1	Tseeke M., 2021;
Nigeria	1	Adelana, O.P. *et al.*, 2024;
Norvegia	1	Tveitnes, M. S. & Hvalby, M., 2024
Olanda	1	Marjolein, Z. *et al.*, 2025
Portogallo	1	De Oliveira, R. B. *et al.*, 2024
Spagna	2	Arias-Pastor, M. *et al.*, 2024; Arias-Pastor, M. *et al.*, 2023.
Stati Uniti	6	Cruz, R. A., 2025; Alharbi, H., 2024; Saade, S. *et al.*, 2024; Johnson, S. H., 2023; Alsarawi, A. & Sukonthaman, R., 2021; Puliatte, A. *et al.*, 2021;
Sud Africa	2	Drude, N. C. & Schlebusch, L., 2025; Yeboah, A. *et al.*, 2023;
Svezia	1	Selenius, H., & Ginner Hau, H., 2023
Svizzera	3	Sahli Lozano, C. *et al.*, 2025; Sharma, U. *et al.*, 2024; Sahli Lozano, C. *et al.*, 2021.

Tabella 1. Paesi interessati dagli studi

Allegato 2

Natura dello studio	Strumenti	Autori/anno
Mixed methods	Questionario con domande a risposta chiusa; indagine con domande aperte; interventi scritti a cadenza settimanale; analisi di lezioni registrate; analisi dei piani di lezione.	Cruz, R. A. *et al.* (2025)
Mixed methods	Intervista; valutazione di affermazioni con scala likert.	Fairbrother, M. *et al.* (2025)
Mixed methods	Intervista semistrutturata: quesiti a risposta chiusa e domande aperte.	Gal C. *et al.* (2025)
Mixed methods	Dati quantitativi sui movimenti oculari mediante tecniche di eye-tracking; dati verbali qualitativi tramite il metodo del cued retrospective think-aloud (RTA) (pensiero ad alta voce retrospettivo guidato).	Grub, A. *et al.*(2025)
Qualitativo	Intervista semistrutturata.	Saporno, R. N. (2025)
Qualitativo	Intervista semistrutturata; osservazione in classe.	Alharbi, H. & Iqtadar, S. (2024)
Qualitativo	Intervista.	Yeboah, A. *et al.* (2023)
Mixed methods	Questionario a risposta chiusa e domande aperte.	Shauli, S. *et al.* (2023)
Qualitativo	Focus Group.	Tveitnes, M. S. & Hvalby, M. (2024)
Qualitativo	Intervista; osservazione in classe; osservazione dinamiche collaborative.	Herzig Johnson S. (2023)
Qualitativo	Intervista.	Devi & Ganguly (2024)
Qualitativo	Intervista.	Porta, T. *et al.* (2022)
Mixed methods	Questionario TEIP; intervista.	Opoku M.P. *et al.* (2022)
Qualitativo	Intervista; osservazione in classe.	Tseeke M. (2021)

Tab. 2 Gli studi qualitativi e mixed methods

Allegato 3

Strumento	Autori dei contributi	Dimensioni professionali indagate
Teachers' Self-Efficacy Scale (TSES) - Tschannen-Moran, *et al.* (1998)	Elwakil (2024); Massé *et al.* (2022); Pintus *et al.* (2021);	1. Coinvolgimento degli studenti; 2. Gestione della classe; 3. Strategie di insegnamento a. strategie didattiche inclusive, centrate sullo studente; b. strategie didattiche tradizionali, centrate sull'insegnante.
Teachers' Self-Efficacy Scale (TSES) - Short Form - adattata da Tschannen-Moran, *et al.* (2001)	Zee *et al.* (2025); Arias-Pastor *et al.* (2024); Arias-Pastor *et al.* (2023).	1. efficacia percepita nell'ottimizzare il proprio insegnamento; 2. efficacia percepita nella gestione della classe; 3. efficacia nel coinvolgere gli studenti nell'apprendimento.
Teachers' Efficacy in Inclusive Practices (TEIP) - Sharma *et al.* (2012)	Drude & Schlebusch (2025); De Oliveira *et al.* (2024); Pov & Kawai (2024); Specht *et al.* (2024); Kazanopoulos *et al.* (2022); Opoku *et al.* (2022); Vogiatzi *et al.* (2022); Alsarawi & Sukonthaman (2021); Miesera *et al.* (2021); Opoku *et al.* (2021); Sahli Lozano *et al.* (2021); Schwab *et al.* (2021); San Martin *et al.* (2021).	1. Auto efficacia nelle strategie di istruzione inclusiva; 2. Auto efficacia nella collaborazione; 3. Auto efficacia nella gestione dei comportamenti.
Teachers' Self Efficacy in Inclusive Practices - Collective (TEIP - C)	Sharma *et al.* (2024).	1. Efficacia Collettiva nelle strategie di istruzione inclusiva; 2. Efficacia Collettiva nella collaborazione; 3. Efficacia Collettiva nella gestione dei comportamenti.
Teachers'Self Efficacy in Inclusive Practices (TEIP)- Short Form - a cura di Sahli Lozano *et al.* (2023)	Sahli Lozano *et al.* (2024).	Auto efficacia nelle strategie di istruzione inclusiva; Auto efficacia nella collaborazione Auto efficacia nella gestione dei comportamenti problematici.
Student Teachers' Efficacy Scale for Teaching Students with Disabilities - (Zhang *et al.*, 2018) - Modificato -	Duchaine (2024).	1. Strategie di istruzione basate sul comportamento per alunni/e che presentano difficoltà sociali e comportamentali; 2. Identificazione e valutazione di alunni/e che presentano difficoltà sociali e comportamentali; 3. Dimensioni etiche.
Intervista strutturata composta da 164 items dei quali 38 analizzano PSE (perceived self efficacy), NS (norme soggettive) e BKATs (conoscenze di base sulle tecnologie assistive), valutati su scala Likert.	Adelana *et al.* (2024).	1. Abilità a lavorare con studenti con Bisogni Educativi Speciali.
Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale - CRTSE - (valutazione da 0 a 100)	Cruz *et al.* (2025).	1. Uso di svariate metodologie d'insegnamento; 2. sviluppo della relazione personale con gli studenti; 3. gestione di discrepanze culturali fra famiglia e scuola; 4. progettare lezioni con un'attenzione mirata a specifici ambiti culturali.
Teachers' Self-Efficacy-TSE composta da 42 item - Vantieghem *et al.* (2023)	Vantieghem, W. *et al.* (2023).	1. gli insegnanti si sentono in grado di riconoscere la diversità degli studenti; 2. gli insegnanti si sentono in grado di progettare un ambiente di classe che tenga conto dei bisogni dei loro studenti; 3. gli insegnanti si sentono in grado di creare positive interazioni fra studenti.

Self-efficacy questionnaire - Ezioni-Hoffenbartal (2014)	Shauli, S. *et al.* (2023).	Otto items che indagano la percezione della capacità di far fronte alle difficoltà da parte degli insegnanti.
Autism self-efficacy scale for teachers (ASSET) - Ruble *et al.* (2013)	Saade, S. *et al.* (2024).	Trenta items inerenti la percezione della capacità di insegnare a studenti con ASD.
Generalized Self Efficacy scale - Walliser, *et al.* (1993).	Cappe, É. *et al.* (2025).	Dieci items inerenti la convinzione di riuscire a gestire efficacemente situazioni difficili o stressanti nella vita quotidiana. Ad esempio: 'Sono sempre in grado di risolvere problemi difficili se mi impegno a sufficienza'.

Tab. 3 Le dimensioni dell'autoefficacia indagate dalle scale quantitative

Bibliografia articoli inclusi nella scoping review

*Adelana, O. P., Ayanwale, M. A., Adeoba, M. I., Oyeniran, D. O., Matsie, N., & Olugbade, D. (2024). Machine learning algorithm for predicting pre-service teachers' readiness to use brain-computer interfaces in inclusive classrooms. In *2024 IEEE 5th International Conference on Electro-Computing Technologies for Humanity (NIGERCON),* pp. 1-10.

*Alharbi, H., & Iqtadar, S. (2024). '*I never feel like I am prepared enough*': Teachers' self-efficacy, challenges and experiences teaching students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24, 758–770. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12666

*Alsarawi, A., & Sukonthaman, R. (2021). Preservice teachers' attitudes, knowledge, and self-efficacy of inclusive teaching practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, *70*(5), 705-721.

*Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., González-Bernal, J. J., & González-Santos, J. (2024). Analysis of teacher self-efficacy and its impact on sustainable well-being at work. *Behavioral Sciences*, *14*(7), 563.

*Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., & González-Bernal, J. J. (2023). Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all. *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1242623). Frontiers Media SA. doi: 10.3389/feduc.2023.1242623

*Cappe, É., Despax, J., Ridremont, D., & Boujut, E. (2025). Are Stress and Burnout Specific to French Teachers of Autistic Students? A Comparative Study With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Conduct Disorder. *Psychology in the Schools*, *62*(5), 1397-1409.

*Cruz, R. A., Firestone, A. R., Love, M., & Stone, E. (2025). "Inclusion Is Great in Theory": A Mixed-Methods Investigation of Shifts in Preservice Teachers' Attitudes and Self-Efficacy. *American Journal of Education*, *131*(4).

*de Oliveira, R. B., Bidarra, G., Rebelo, P. V., & Alferes, V. (2024). Attitudes and perceptions of teacher self-efficacy and collaborative practices in the context of inclusive education for students with special educational needs in Portuguese schools. *European Journal of Special Needs Education*, *39*(5), 659-674.

*Devi, A., & Ganguly, R. (2024). Pre-service teachers' and recent teacher graduates' perceptions of self-efficacy in teaching students with Autism Spectrum Disorder–an exploratory case study. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(10), 2218-2234.

*Drude, N. C., & Schlebusch, L. (2025). Preparing for the inclusive classroom: The self-efficacy of teachers towards implementing inclusive educational practices in South Africa. *Journal of Global Education and Research, 9*(1), 37-54. https://doi.org/10.5038/2577-509X.9.1.1410

*Duchaine, M. P., Gaudreau, N., & Frenette, É. (2024). Perceived impact of a teacher development MOOC on self-determined IEP implementation. *Open Praxis*, *16*(4), 610-626.

*Elwakil, F.R. (2024). The effect of social support on attitudes towards inclusive education and self-efficacy among pre-service special education teachers in Egypt. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24, 612–626. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12658

*Fairbrother, M., Specht, J., Delorey, J., Whitley, J., Ismailos, L., & Villella, M. (2025). Integrating Practice and Theory in Teacher Education: Enhancing Pre-Service Self-Efficacy for Inclusive Education. *Education Sciences*, *15*(4), 497.

*Gal, C., Ryder, C. H., Amsalem, S. R., & On, O. (2025). Shaping Inclusive Classrooms: Key Factors Influencing Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs. *Education Sciences*, *15*(5), 541.

*Grub, A. S., Selisko, T. J., Lewalter, D., & Biermann, A. (2025, July). A quasi-experimental eye-tracking study investigating the relationship between professional vision and the dispositions for inclusive teaching. In *Frontiers in Education*, 10. doi: 10.3389/feduc.2025.1635351.

*Herzig Johnson, S. (2023). The role of teacher self-efficacy in the implementation of inclusive practices. *Journal of School Leadership*, *33*(5), 516-534.
*Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022). The self-efficacy of special and general education teachers in implementing inclusive education in Greek secondary education. *Education Sciences*, *12*(6), 383.
*Massé, L., Nadeau, M. F., Gaudreau, N., Nadeau, S., Gauthier, C., & Lessard, A. (2022, March). Pre-service teachers' attitudes toward students with behavioral difficulties: Associations with individual and education program characteristics. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 846223). Frontiers Media SA.
*Miesera, S., Sokal, L., & Kimmelmann, N. (2021). A cross-national study of the effects of education on pre-service teachers' attitudes, intentions, concerns, and self-efficacy regarding inclusive education. *Exceptionality Education International*, *31*(1), 77-96.
*Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & Rayner, C. S. (2021). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. *European Journal of Psychology of Education*, *36*(3), 673-691.
*Opoku, M. P., Nketsia, W., & Mohamed, A. H. (2022, September). The self-efficacy of private school teachers toward the implementation of inclusive education in Ghana: A mixed-methods study. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 985123). Frontiers Media SA.
*Pintus A., Bertolini C., Scipione L., & Antonietti M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*. - ahead-of-print (2021), pp. 123-143. Doi:10.1108/IJEM-08-2019-0279.
*Porta, T., Todd, N., & Gaunt, L. (2022). 'I do not think I actually do it well': a discourse analysis of Australian senior secondary teachers' self efficacy and attitudes towards implementation of differentiated instruction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *22*(3), 297-305.
*Pov, S., & Kawai, N. (2024). Pre-service teachers' preparation for inclusive practices in Cambodia: Experience, self-efficacy and concerns about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25, 118–131. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12715
*Puliatte, A., Martin, M., & Bostedor, E. (2021). Examining Preservice Teacher Attitudes and Efficacy about Inclusive Education. *Srate Journal*, *30*(1).
*Saade, S., Bean, Y. F., Gillespie-Lynch, K., Poirier, N., & Harrison, A. J. (2024). Can participation in an online ASD training enhance attitudes toward inclusion, teaching self-efficacy and ASD knowledge among preservice educators in diverse cultural contexts? *International Journal of Inclusive Education*, *28*(2), 161-176.
*Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Setz, F., Romano, A., & Petruccioli, R. (2024). A look across the borders: Swiss vs. Italian future special education teachers' perspectives on inclusive education, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25, 419–433. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12734
*Sahli Lozano, C., Sharma, U., & Wüthrich, S. (2021). A comparison of Australian and Swiss secondary school teachers' attitudes, concerns, self-efficacy, and intentions to teach in inclusive classrooms: does the context matter? *International Journal of Inclusive Education*, *28*(7), 1205–1223. https://doi.org/10.1080/13603116.-2021.1988158
*San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, *13*(4), 2300.
*Saporno, R. N. (2025). Students' biases and accommodation in inclusive education: Understanding barriers and promoting equity in the classroom. *Environment and Social Psychology*, *10*(3), 3196.
*Schwab, S., Kulmhofer-Bommer, A., Hoffmann, L., & Goldan, J. (2021). Maths, German, and English teachers' student specific self-efficacy–is it a matter of students' characteristics?. *Educational Psychology*, *41*(10), 1224-1240.
*Selenius, H., & Ginner Hau, H. (2024). A scoping review on the psychometric properties of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *68*(4), 792–802. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2185811
*Sharma, U., Loreman, T., May, F., Romano, A., Sahli Lozano, C., Avramidis, E., Kullmann, H. (2024). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, *39*(2), 167–184. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075
*Shauli, S., Heiman, T., & Olenik Shemesh, D. (2023). Decision making modes regarding the inclusive dilemmas of students with educational challenges in mainstream classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *23*(3), 199-212.
*Specht, J., Miesera, S., Metsala J. & McGhie-Richmond, D. (2024). Predictors of Self-Efficacy for Inclusive Education: A Comparison of Canada and Germany. *Exceptionality Education International Special Issue,* 34(1), 42-54. https://doi.org/10.5206/eei.v34i1.16920

*Tseeke, M. (2021). Teachers' perceived self-efficacy in responding to the needs of learners with visual impairment in Lesotho. *South African Journal of Education*, *41*(si2), S1-S12.

*Tveitnes, M. S., & Hvalby, M. (2024). Mentoring novice teachers in a Norwegian context of inclusive education. *Teachers and Teaching*, *30*(1), 71-84.

*Vantieghem, W., Roose, I., Goosen, K., Schelfhout, W., & Van Avermaet, P. (2023). Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLOS ONE*, *18*(11), e0291033.

*Vogiatzi, C. A., Charitaki, G., Kourkoutas, E., & Forlin, C. (2022). The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Further evidence for construct validity in Greek-speaking teachers. *Prospects*, *52*(3), 387-403.

*Yeboah, A., Aloka, P. J., & Charamba, E. (2023). Teachers' personal barriers hindering implementation of inclusive education in one mainstream school in South Africa. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *10*(3), 109-123.

*Young, D. (2024). Investigating English language teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *Environment and Social Psychology*, *9*(8), 2761.

*Zee, M., Klassen, R. M., & Hanna, F. (2025). Navigating urban classrooms: The role of diversity-related stress and intentions to leave in preservice teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *160*, 105018.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Strategie didattiche efficaci all'università: una scoping review

Effective teaching strategies at university: a scoping review

Arianna Monniello
Sapienza University of Rome, Rome (Italy)
Marianna Traversetti
Sapienza University of Rome, Rome (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Monniello, A., & Traversetti, M. (2026). Strategie didattiche efficaci all'università: una scoping review. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 52-69.
https://doi.org/10.7346/sird-012026-p52

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: March 15, 2025
Accepted: May 18, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p52

Abstract
The effectiveness of the teaching process in the university context is a strategic priority in order to combat dropout and delay in studies and enhance the quality of higher education. However, the variety of teaching methodologies adopted in national and international universities reflects both the multiple forms through which learning is promoted and the difficulty of identifying the most effective teaching strategies in the field of university education. In this context, the Evidence Informed Education approach can provide a fundamental theoretical and research paradigm to guide teaching practice and educational policy orientation towards promoting the dissemination of teaching strategies that have a measurable impact on university students' learning, promoting the acquisition of the knowledge and skills necessary for the world of work. The study presents the results of a scoping review conducted with the aim of identifying, based on the scientific literature on the subject, effective teaching strategies in academic education. The review process identified 35 contributions, including meta-analyses, systematic reviews, and empirical studies, which investigated various teaching strategies in scientific and disciplinary areas such as health, science and technology, humanities and social sciences, across these areas or in the context of teacher training. The research results highlight the positive impact, in all scientific-disciplinary areas, of active, participatory, collaborative teaching strategies, supported in some cases by the use of digital tools, in promoting not only the academic performance of university students, but also the development of transversal skills that are fundamental for their preparation for the world of work.

Keywords: university teaching, evidence-informed education, teaching strategies, scoping review.

Riassunto
L'efficacia del processo d'insegnamento nel contesto universitario rappresenta una priorità strategica per contrastare l'abbandono e il ritardo negli studi e potenziare un'istruzione superiore di qualità. Tuttavia, la varietà delle metodologie didattiche adottate negli Atenei nazionali e internazionali riflette sia le molteplici forme attraverso le quali viene promosso l'apprendimento sia la difficoltà di identificare tra le diverse strategie d'insegnamento quelle più efficaci nell'ambito della formazione universitaria. In tale quadro, l'approccio dell'Evidence Informed Education può costituire un paradigma teorico e di ricerca fondamentale per orientare la pratica didattica e le politiche educative, nella direzione di favorire la diffusione di strategie didattiche che hanno un impatto misurabile sull'apprendimento degli studenti universitari, promuovendo l'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie al mondo del lavoro. Lo studio presenta i risultati di una scoping review condotta con l'obiettivo di identificare, a partire dalla letteratura scientifica sul tema, le strategie didattiche efficaci nell'ambito della formazione accademica. Il processo di revisione ha rilevato n.35 contributi tra meta-analisi, revisioni sistematiche e studi empirici che hanno indagato diverse strategie didattiche nell'ambito di aree scientifico-disciplinari quali quella sanitaria, scientifico-tecnologica, umanistico-sociale, trasversalmente a queste aree o nel contesto della formazione docenti. I risultati di ricerca evidenziano un impatto positivo, in tutte le aree scientifico-disciplinari, delle strategie didattiche attive, partecipative, collaborative e, in alcuni casi, supportate dall'utilizzo di strumenti digitali, nel favorire non solo il rendimento accademico degli studenti universitari, ma anche lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali per la loro preparazione al mondo del lavoro.

Parole chiave: didattica universitaria, evidence informed education, strategie didattiche, scoping review.

1. Introduzione

La formazione dei docenti universitari rappresenta un elemento chiave per migliorare la qualità dell'istruzione superiore, garantendo un'esperienza accademica di alto livello e la preparazione di laureati dotati delle competenze necessarie al mondo del lavoro. (Eurostat, 2023; Devlin, Samarawickrema, 2010; ANVUR, 2023; OCSE, 2025). A livello europeo diversi documenti di indirizzo evidenziano il ruolo chiave della didattica e della preparazione dei professori universitari in particolare, nel "*Council Resolution on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training towards the European Education Area and beyond*" (2021-2030), l'Unione Europea sottolinea la necessità di innovare le pratiche didattiche e di sostenere lo sviluppo professionale continuo dei docenti, compresi quelli universitari, per rendere l'apprendimento più efficace, equo e innovativo. In linea con tale orientamento anche il Processo di Bologna e le successive conferenze ministeriali ribadiscono l'importanza di promuovere un insegnamento di qualità nell'ambito dello sviluppo dello Spazio Europeo della Formazione Superiore (EHEA, 2020, Conferenza di Yerevan, 2015; ESG, 2015; Consiglio dell'Unione Europea, 2022). Nel contesto italiano, l'ANVUR, nel suo lavoro di valutazione della qualità dell'esperienza universitaria, riconosce l'importanza della formazione metodologico-didattica dei docenti come fattore cruciale per migliorare i processi di apprendimento e contrastare la dispersione e l'abbandono nell'ambito dell'istruzione superiore (ANVUR, 2023; Felisatti, & Perla, 2023).

Considerate tali indicazioni le università, italiane ed europee, sono chiamate a: innovare la didattica in ambienti di apprendimento centrati sullo studente, fornire ai docenti una formazione adeguata e favorire la connessione tra didattica e mondo della ricerca. In questo contesto, molti Paesi hanno riformato l'insegnamento universitario, tuttavia, permangono difficoltà nell'implementare un insegnamento efficace (Devlin & Samarawickrema, 2010; Noben et al., 2022; Silander & Stigmaro, 2023). I programmi accademici sono infatti variegati in modo significativo e tendono a promuovere concettualizzazioni differenti di una didattica di qualità, non sempre fondate su prove scientifiche (Patfield et al., 2023). Inoltre, nel caso italiano, emergono alcune criticità riconducibili alla qualità della didattica e alla sua efficacia, tra queste: un'ampia quota di studenti non riesce a concludere gli studi nei tempi previsti, gli studenti lavoratori accumulano ritardi significativamente maggiori rispetto a chi non lavora e una bassa frequenza alle lezioni è fortemente correlata all'aumento dei ritardi (XXVI Rapporto AlmaLaurea sul Profilo e sulla Condizione occupazionale dei laureati, 2024).

In tale scenario, l'approccio dell'*Evidence Informed Education* (Hattie, 2009, 2016; Slavin, 2002; Mitchell & Sutherland, 2022; Kraft, 2023; Calvani, 2025a) propone di orientare le pratiche educative e la progettazione di interventi didattici sulla base delle evidenze della ricerca empirica, al fine di favorire "un agire educativo e didattico consapevole e informato" (Vivanet, 2013, p. 42), senza tuttavia assumere un carattere prescrittivo. Come scrive Calvani (2025b), infatti, il termine "informed" indica che:

> le scelte educative ai diversi livelli dell'istruzione o della ricerca devono essere informate o rese consapevoli delle evidenze raccolte; l'EBE si limita a comunicare quanto è stato acquisito senza intenti prescrittivi; al decisore rimane la totale libertà e responsabilità delle scelte che potranno anche essere difformi o contrarie a quanto suggerito, per il prevalere di altri fattori, sociali, culturali, politici ecc., considerati di maggiore rilevanza (p. 36).

In ambito educativo, la ricerca può individuare le strategie didattiche che hanno un impatto misurabile sull'apprendimento, fornendo così ai docenti strumenti concreti per migliorare la qualità del proprio insegnamento (Hattie, 2009). L'*Evidence Informed Education* promuove una riflessione critica da parte dei docenti che, consapevoli delle evidenze empiriche, possono integrarle con la propria esperienza professionale e con le caratteristiche specifiche del contesto educativo per una didattica efficace (Slavin, 2020). L'*expertise* del docente risulta infatti un fattore cruciale, poiché implica la capacità di selezionare le strategie e i supporti più adatti a risolvere problemi di apprendimento rilevanti e di attivare processi cognitivi complessi (Higgins, Xiao & Katsipataki, 2012).

Nel contesto della didattica universitaria, l'*Evidence Informed Education* può assumere un valore trasformativo, fornendo informazioni per la presa di decisioni nell'ambito delle politiche educative e formative rivolte alla promozione della qualità dei percorsi universitari, in linea con gli obiettivi dello Spazio europeo

per l'istruzione superiore. Nel panorama nazionale, infatti, le azioni realizzate nelle diverse Università italiane per lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti, riconducibili al più ampio concetto di Faculty Development, risultano tra loro eterogenee, per quanto riguarda l'articolazione dei percorsi formativi, le metodologie impiegate, il grado di obbligatorietà delle attività proposte (Lotti & Lampugnani, 2020; Lotti et al., 2021; De Rossi & Fedeli, 2022; Lotti & Serbati, 2025). Nel caso specifico di Sapienza, le linee strategiche di sviluppo dei processi di apprendimento vedono impegnato l'Ateneo a promuovere una didattica multidisciplinare di qualità, attraverso modelli didattici innovativi e di supporto a studenti e studentesse nell'arco della carriera universitaria. Ciò avviene anche grazie alle figure di tutor didattici (L. 390/91) e alla qualità del personale docente, sostenuta dalle attività formative dedicate ai nuovi ricercatori e realizzate dal Gruppo di Lavoro Qualità e Innovazione della Didattica (GDL-QuID). Lo studio presentato si inserisce nell'ambito del lavoro del QuID e ha avuto l'obiettivo di identificare le strategie didattiche che vengono adottate in ambito nazionale e internazionale e che risultano efficaci nell'ambito dell'istruzione superiore.

2. Metodologia

A partire dal quadro teorico delineato, lo studio si è posto l'obiettivo di individuare le strategie didattiche che, in linea con l'orientamento dell'*Evidence Informed Education*, risultano efficaci nel contesto della formazione universitaria. Per raggiungere tale scopo si è scelto di condurre una scoping review (Mak & Thomas, 2022) sul tema. Tale modalità di revisione ha permesso infatti di delineare una mappatura delle diverse strategie didattiche indagate in letteratura nei settori scientifici-disciplinari che caratterizzano i diversi corsi accademici. Come evidenziato Da Mak e Thomas (2022):

> Una scoping review potrebbe essere utile per fornire una mappa di ciò che è stato studiato sull'argomento (ad esempio, scopo o obiettivo del ragionamento, prestazioni del ragionamento). I risultati di tale scoping review consentirebbero al lettore di comprendere la portata degli studi esistenti e ciò che gli autori hanno appreso sull'argomento, nonché di identificare lacune nella letteratura e le loro raccomandazioni per future aree di studio (p. 561).

Considerato il contesto d'indagine, gli obiettivi insiti di questa modalità di revisione sono in linea con l'obiettivo di ricerca permettendo di raggiungere una mappatura delle diverse strategie didattiche indagate in letteratura senza limitazioni ad un singolo settore disciplinare ma diffusa a tutti i corsi erogati nel contesto accademico. Inoltre, la rilevazione della letteratura esistente ha permesso di identificare aree specifiche, settori o strategie didattiche specifiche da poter approfondire in una successiva fase attraverso ulteriori revisioni sistematiche.

L'indagine condotta, come delineato nel paragrafo precedente, ha come quadro di riferimento l'approccio dell'Evidence Informed Education. Per tale ragione, il lavoro di revisione è stato orientato a identificare articoli scientifici nei quali veniva data prova, attraverso adeguate indagini statistiche, dell'efficacia delle strategie didattiche in ambito universitario con l'esplicitazione dell'*effect size* (Pellegrini, Vivanet & Trinchero, 2018).

La domanda di ricerca che ha guidato il processo di revisione è la seguente: Quali sono le strategie didattiche maggiormente efficaci sulla base dell'*effect size*, in ambito universitario?

Lo studio è stato condotto tra giugno e settembre del 2025 e ha adottato il diagramma di flusso del protocollo PRISMA (Page et al., 2021). Sono stati consultati i seguenti Database: Scopus, Eric e PsycInfo e consultate le risorse disponibili dei centri di ricerca internazionali che promuovono l'istruzione basata su evidenze, in particolare: *Campbell Collaboration, Best Evidence Encyclopedia, Institute of Education Sciences, Education Endowement Foundation*. Tali centri possono essere considerati un nucleo fondamentale per l'acquisizione di evidenze nell'ambito della ricerca educativa, in considerazione degli standard di qualità degli studi di revisione e meta-analitici che vengono divulgati attraverso le loro piattaforme informatiche.[1]

1 Campbell Collaboration: https://www.campbellcollaboration.org/; Best Evidence Encyclopedia: https://bestevidence.org/; Institute of Education Sciences: https://ies.ed.gov/; Education Endowement Foundation: https://educationendowmentfoundation.org.uk/

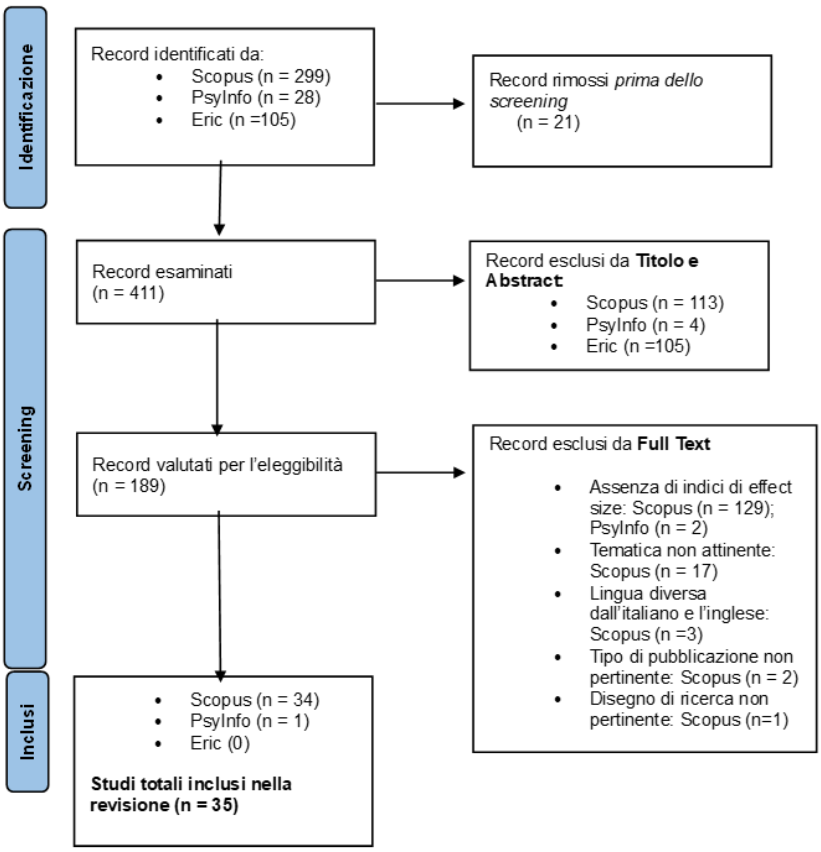
Per l'identificazione dei contributi è stata utilizzata la seguente stringa di ricerca: ("higher education" OR college OR university OR "post secondary" OR postsecondary) AND ("teaching strategy" OR "teaching strategies" OR "teaching method" OR "teaching methods" OR "teaching approach" OR "teaching approaches") AND ("systematic review" OR "meta analysis" OR "experimental methods" OR "experimental design" OR "experimental study").

La ricerca delle parole chiave è stata effettuata tra titolo, abstract e keywords dei contributi.

Per quanto riguarda i criteri di inclusione ed esclusione, sono stati considerati gli articoli scientifici pubblicati tra il 2010, anno della costituzione dello Spazio Europeo della Formazione Superiore (European Higher education Area - EHEA) e il 2025. Gli articoli scientifici inclusi, in lingua italiana o in inglese, risultano in Open Access. Non sono stati considerati capitoli di libri, revisioni di libri e tesi di laurea.

Per quanto riguarda, invece, i criteri di esclusione, non sono stati analizzati gli studi che: adottavano approcci di ricerca non sperimentali, riguardavano indagini che non avevano come esclusivo contesto d'indagine l'università, si focalizzavano sull'emergenza pandemica e la didattica e-learning. Inoltre, considerato che lo studio ha come cornice teorica di riferimento l'approccio dell'EBE, sono stati selezionati esclusivamente gli studi nei quali venivano presentate le analisi statistiche che portavano all'individuazione della dimensione dell'effetto (*effect size*) relativamente alla strategia didattica indagata.

La ricerca sui siti dei centri di ricerca internazionali che promuovono l'istruzione basata su evidenze non ha prodotto risultati, dal momento che i contributi si riferivano a livelli precedenti d'istruzione (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado), o non presentavano studi inerenti alle tematiche di ricerca e che potessero essere inclusi nel lavoro in base alla presenza delle parole chiave. La ricerca su database ha invece prodotto inizialmente n. 441 risultati. La prima fase di screening per titolo e abstract ha prodotto n. 189 risultati. Nella seconda fase di screening sono stati esclusi n.154 contributi, tra questi la maggior parte (n. 129 su 154) è stata esclusa perché, pur trattandosi di studi con approccio sperimentale non presentavano risultati di evidenza scientifica ovvero analisi statistiche che portavano all'individuazione della dimensione dell'effetto (*effect size*) relativamente alla strategia didattica indagata. Il lavoro di screening ha quindi identificato n. 35 articoli scientifici (Fig. 1).



From: Page MJ, et al. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71.
Fig.1: Diagramma di flusso relativo al processo di revisione

3. Risultati

Dallo studio emerge una variegata panoramica delle strategie didattiche informate da evidenze scientifiche nell'ambito della formazione universitaria che differiscono in quanto a: metodologie di riferimento, corsi di studio, aree disciplinari e aspetti dell'apprendimento rispetto ai quali emerge una dimensione dell'effetto significativa (*effect size*). In particolare, le analisi statistiche adottate negli studi inclusi risultano eterogenee e comportano l'utilizzo di differenti indici di *effect size* (quali d, r, η^2, η^2_p). In linea con gli obiettivi della scoping review, tali indici sono stati riportati in relazione alle specifiche strategie e dimensioni analizzate. Tuttavia, a causa della diversità dei disegni di studio, delle variabili considerate e delle procedure statistiche impiegate, non è possibile effettuare una comparazione diretta tra i risultati.

I risultati del lavoro di revisione sono illustrati nelle tabelle seguenti (dalla Tab. 1 alla Tab. 7) e sono organizzati in base alle tipologie di contributi inclusi, nello specifico: meta-analisi, revisioni sistematiche e ricerche che adottano un approccio sperimentale. Il lavoro di revisione, avendo uno scopo esplorativo (Mak & Thomas, 2022) e includendo una varietà di studi con disegni di ricerca diversi, non prevede una valutazione della qualità dei contributi inclusi dal momento che non risulta possibile alcuna comparabilità (Arksey & O'Malley, 2005). Per favorire la presentazione dei risultati di ricerca, le strategie didattiche emerse sono state categorizzate in relazione all'area scientifico-disciplinare nella quale sono state sperimentate e ne è stata dimostrata l'efficacia: sanitaria, scientifico-tecnologica, umanistico-sociale, medica (Decreto Ministeriale n. 942 del 30-12-2020). A queste si aggiunge un'area che comprende le ricerche svolte trasversalmente alle aree scientifico-disciplinari e un'ultima categoria che comprende gli studi che si concentrano sulla formazione dei futuri docenti.

3.1 Risultati delle meta-analisi

Le 7 meta-analisi incluse nella scoping review hanno indagato 4 strategie didattiche adottate nel contesto dell'istruzione superiore: *Problem-Based Learning* (PBL), Apprendimento supportato dalle tecnologie, *Interteaching* e Lettura estensiva (Tab. 1). Le strategie sono state esaminate trasversalmente alle aree disciplinari, il PBL anche in aree specifiche, in particolare quella scientifico-tecnologica e medica.

Il PBL è stato esaminato in 4 dei 7 studi, configurandosi come strategia didattica diffusa nel contesto universitario e più frequentemente oggetto di indagini empiriche volte a rilevarne il livello di efficacia rispetto ai processi di apprendimento degli studenti universitari.

Il PBL affonda le sue radici nell'attivismo pedagogico (Dewey, 1961; 1992) e prende forma in Canada, nel contesto della formazione universitaria dei futuri medici, come reazione ai limiti di una preparazione prettamente teorica e all'incapacità di applicazione delle conoscenze degli studenti (Barrows, 1994). In tale strategia didattica, la risoluzione di problemi complessi costituisce il punto di partenza di un processo d'apprendimento centrato sullo studente e orientato a fornire gli strumenti cognitivi necessari ad affrontare situazioni reali. Nel PBL il docente ha il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, supportando lo studente a essere parte attiva nella costruzione della propria conoscenza. Le caratteristiche strutturali del PBL sono funzionali alla sua adozione in diversi contesti didattici universitari, indipendentemente dai contenuti dei singoli corsi di studio. Infatti, poiché l'approccio si basa su processi di indagine, *problem-solving* e costruzione collaborativa della conoscenza, piuttosto che su specifici contenuti disciplinari, può essere applicato trasversalmente a diversi ambiti di studio. Nella realizzazione del PBL, gli studenti sono tenuti ad attingere alle conoscenze pregresse e a integrarle con nuovi contenuti, rafforzando così le capacità di problem-solving, sviluppando il pensiero critico e applicando le conoscenze acquisite per risolvere situazioni complesse. Il processo di *problem-solving* costituisce dunque un percorso di ricerca che facilita l'acquisizione non solo di conoscenze ma anche di competenze nel contesto della formazione universitaria. L'opportunità di lavorare su situazioni concrete che gli studenti incontreranno nella loro futura professione (ad esempio in ambito sanitario) promuove un apprendimento situato e trasferibile, favorendo l'integrazione dei saperi teorici con lo sviluppo delle competenze trasversali fondamentali per preparare al mondo del lavoro (Wood, 2003).

Dalla revisione è emerso che la strategia del PBL favorisce il problem solving (SMD = 1.12, 95% CI [0.25 -1.99], Chen et al., 2024) e la capacità di autogestione (SMD = 1.55, 95% CI [0.64 – 2.45], Chen

et al., 2024), il rendimento accademico (SMD = 1.17, 95 CI [0.77 – 11.57], Zhou et al., 2016), l'apprendimento (g = 0.592, 95% CI [0.415- 0.770], Goa et al., 2020) e il pensiero critico (SMD = 0.64, p <0 .001, Liu, Paszor, 2022) (Tab.1).

L'apprendimento supportato dalle tecnologie, contrariamente agli approcci didattici tradizionali, utilizza diversi strumenti digitali tra i quali: tutorial, video, social media, app mobili, software per computer, classe capovolta, realtà virtuale e simulazione, generando un ambiente educativo efficace che incoraggia l'autoapprendimento. Lo studio condotto da Tsekhmister (2022) evidenzia l'efficacia di tale strategia per lo sviluppo di conoscenze e competenze pratiche negli studenti (MD and its 95% CI 0.63 [0.46, 0.81]).

L'*interteaching* è un metodo didattico comportamentale che si discosta dal tradizionale formato della lezione frontale, è stato introdotto da Boyce e Hineline (2022) che ne delineano sette componenti fondamentali: guide di preparazione costituite da una serie di 10-15 domande di varia complessità, discussioni in classe tra due o più studenti, fogli di registrazione nei quali gli studenti elencano gli argomenti della guida di preparazione che vorrebbero che il docente approfondisse durante la lezione successiva, brevi lezioni di chiarimento, contingenze di rinforzo per la discussione e preparazione, valutazioni frequenti e punti di qualità connessi alla collaborazione e partecipazione alle attività didattiche. Hurtado-Parrado (2022) ha dimostrato l'efficacia di tale strategia per promuovere l'apprendimento degli studenti universitari (g = 0.814, p = 0.000, 95% CI [0.491–1.137]).

Infine, la strategia della lettura estensiva incentiva la lettura di diverse tipologie di testo per piacere personale, interesse e comprensione generale piuttosto che sui dettagli linguistici e il significato di ogni singola parola, favorendo lo sviluppo delle abilità e competenze linguistiche relative all'acquisizione di una seconda lingua (Day, 2015; Waring & McLean, 2015). La lettura estensiva risulta funzionale all'apprendimento di una seconda lingua (d = 0.24 –0.44, Hamada, 2020).

Area scientifico-disciplinare	Corso	Strategia didattica	Dimensione indagata	Effect size	Riferimento contributo
Scientifico-tecnologica	Farmacia	Problem-Based Learning	Problem solving, Capacità di autogestione	Problem Solving SMD = 1.12, 95% CI (0.25 -1.99) Capacità di autogestione SMD = 1.55, 95% CI (0.64 – 2.45)	Chen et al. (2024)
Scientifico-tecnologica	Farmacia	Problem-Based Learning	Rendimento accademico	SMD = 1.17, 95CI (0.77 – 11.57)	Zhou et al. (2016)
Medica	Psicologia medica	Problem-Based Learning	Apprendimento	g = 0.592, 95% CI (0.415-0.770), p <0.001	Goa et al. (2020)
Trasversale	Trasversale	Problem-Based Learning	Pensiero critico	SMD = 0.64, p <0 .001	Liu e Paszor (2022)
Trasversale	Trasversale	Apprendimento supportato dalle tecnologie	Conoscenze e competenze pratiche	MD and its 95% CI 0.63 (0.46, 0.81)	Tsekhmister (2022)
Trasversale	Trasversale	Interteaching	Apprendimento	g = 0.814, p = 0.000, 95% CI (0.491–1.137)	Hurtado-Parrado (2022)
Trasversale	Trasversale	Lettura estensiva	Apprendimento L2	d = 0.24 –0.44	Hamada (2020)

Tab. 1: Sintesi delle meta-analisi

3.2 Risultati delle revisioni sistematiche

Per quanto riguarda le revisioni sistematiche (Fig. 2), sono stati rilevati 2 contributi pertinenti al tema d'indagine: Mangan et al. (2025) e Moreno et al. (2022). La *scoping review* di Mangan et al. (2025) indaga la simulazione intraprofessionale e interprofessionale per il potenziamento delle capacità di comunicazione

interpersonale, relativamente all'area scientifico disciplinare sanitaria e in particolare il corso di Parafarmacia. La simulazione rappresenta una strategia didattica che consente agli studenti di esercitare competenze pratiche e comunicative in contesti di gruppo e in scenari realistici e sicuri affinché, una volta concluso il percorso accademico, possano completare con successo i compiti che si troveranno ad affrontare nella vita reale (Furtseth, 2016). I risultati dello studio evidenziano l'efficacia di tale strategia nel favorire l'integrazione tra competenze tecniche e relazionali, volta a facilitare l'interazione tra professionisti di ambito sanitario cliniche (η^2 fino a 0.41; r fino a 0.58) (Tab. 2). La *systematic review* di Moreno et al. (2022), indaga invece l'apprendimento cooperativo e la revisione tra pari trasversalmente a aree disciplinari e corsi di studio. Tali strategie prevedono la partecipazione a attività di gruppo e la collaborazione peer to peer, attraverso le quali la valutazione critica dei lavori dei compagni favorisce il miglioramento delle prestazioni individuali (Liou-Mark et al., 2018). I risultati della review evidenziano come l'apprendimento cooperativo e la revisione tra pari abbiano un impatto positivo sullo sviluppo delle competenze orali degli studenti universitari, migliorando la capacità di espressione orale, l'argomentazione e la chiarezza comunicativa ($d > 0.8$). Lo studio di Moreno et al. (2022), non considerando le specificità di ciascun corso di studi, suggerisce l'adozione e la trasferibilità di un apprendimento attivo e la realizzazione di attività didattiche che favoriscono la relazione peer to peer in ciascun contesto d'insegnamento universitario.

Tipologia contributo	Area scientifico-disciplinare	Corso	Strategia didattica	Dimensione indagata	Effect size	Riferimento contributo
Scoping review	Sanitaria	Para medicina	Simulazione intraprofessionale e interprofessionale	Capacità di comunicazione interpersonale	Solo due studi hanno riportato indici di ES Competenze cliniche (η^2 fino a 0.41) (Ross et al., 2018) Dimensioni relazionali (r fino a 0.58) (Ross, Williams, 2014)	Mangan et al. (2025)
Systematic review	Trasversale	Trasversale	Apprendimento cooperativo e revisione tra pari	Competenze orali	Solo tre studi hanno riportato indici di ES dove $d > 0.8$ (García-López et al., 2013; Hefter et al., 2014; Boath et al., 2017)	Moreno et al. (2022)

Tab. 2: Sintesi delle revisioni

3.3 Risultati degli studi con disegno sperimentale

I contributi che adottano un approccio sperimentale indagano l'utilizzo di strategie didattiche in diverse aree scientifico-disciplinari (sanitaria, scientifico-tecnologica, umanistico-sociale), trasversalmente a queste aree o nell'ambito della formazione professionale dei futuri docenti di scuola primaria e secondaria. Sono stati inclusi in questa tipologia di studi 26 contributi. La strategia didattica maggiormente esaminata è la *Flipped Classroom* (o classe capovolta), oggetto di ricerca di 4 articoli che esplorano l'adozione di questa strategia nell'ambito dell'area sanitaria e scientifico-tecnologica. La seconda strategia più frequentemente esplorata è il PBL, indagata in due contributi afferenti all'area scientifico-tecnologica e nelle meta-analisi precedentemente descritte.

Relativamente all'area scientifico-disciplinare sanitaria, la scoping review ha rilevato 4 studi con disegno sperimentale che mettono in luce l'efficacia delle seguenti strategie didattiche: *Flipped Classroom*, seminari basati su casi clinici, *Visual, auditory and kinaesthetic model* (VAK) e conferenze pre e post cliniche (Tab. 3).

Nella *Flipped Classroom* l'apprendimento viene trasferito da un ambiente di gruppo ad uno spazio di apprendimento individuale nel quale le tecnologie possono favorire l'acquisizione autonoma degli argomenti di studio (Bergmann & Sams, 2012). Le lezioni universitarie si trasformano in uno spazio di apprendimento attivo, interattivo e dinamico in cui l'insegnante guida gli studenti nell'applicazione di concetti e in un'interazione creativa con la materia (Salem & ALwan, 2018; Şanal, 2016; Sedo & Kber, 2018). I risultati della revisione mettono in luce come, nell'ambito dei corsi di infermieristica, l'utilizzo

della Flipped Classroom si associ a un aumento della capacità riflessiva degli studenti (η2 = 0.37, Khazaei et al., 2025).

I seminari basati su casi clinici costituiscono una strategia didattica incentrata sullo studente che favorisce libera iniziativa ed espressione. Nella realizzazione di tale pratica, il docente fornisce agli studenti materiali da visionare in anticipo, che includono casi clinici e problemi correlati. Successivamente gli studenti, divisi in gruppi, sono chiamati a svolgere tre compiti: analizzare e discutere le domande poste dal docente utilizzando le conoscenze acquisite, preparare una presentazione *PowerPoint* per la relazione in classe che metta in luce i punti chiave del caso e gli argomenti del corso e pianificare attività infermieristiche situazionali che richiedano agli studenti di interpretare ruoli quali infermieri, pazienti o familiari (*role play)*. Lo studio condotto da Sun et al. (2024), ha evidenziato un impatto positivo dell'utilizzo di seminari basati su casi clinici sull'autoefficacia accademica (d = 0.36), sui risultati teorici (d =1.06) e sui risultati pratici (d = 0.54) degli studenti di infermieristica.

Il *Visual, auditory and kinaesthetic model* (VAK) considera come gli individui elaborino le informazioni attraverso tre principali canali sensoriali: visivo, uditivo e cinestetico. Secondo tale modello, la maggior parte degli studenti ha uno stile di apprendimento preferito o stili di apprendimento misti e dunque a livello didattico risulta fondamentale adattare i metodi di insegnamento e utilizzare una grande varietà di strumenti che stimolino i diversi canali sensoriali come input visivi, spiegazioni orali, esercitazioni e attività pratiche. L'utilizzo del modello VAK può favorire lo sviluppo della sensibilità morale tra gli studenti di infermieristica (Lee et al., 2017).

Le conferenze pre e post cliniche sono uno strumento didattico che consente agli studenti di orientarsi in tutti gli aspetti che riguardano la clinica, preparandoli al tirocinio (conferenza pre-clinica) e favorendo pensiero riflessivo e associazione tra teoria e pratica al termine delle esperienze sul campo (conferenza post-clinica). L'utilizzo di tale strategia nel contesto sanitario risulta efficace per l'apprendimento clinico grazie all'integrazione tra esperienza pratica e riflessione guidata (η2 = 0.69, Angasus, 2025)

Tipologia contributo	**Corso**	**Strategia didattica**	**Dimensione indagata**	**Effect size**	**Riferimento contributo**
Studio quasi-sperimentale	Infermieristica	Flipped Classroom	Capacità riflessiva	η2 = 0.37	Khazaei et al. (2025)
Studio quasi-sperimentale	Infermieristica	Seminari basati su casi clinici	Autoefficacia accademica punteggi teorici e punteggi pratici	Autoefficacia accademica (d =0.36), punteggi teorici (d =1.06), punteggi pratici (d = 0.54)	Sun et al. (2024)
Studio quasi-sperimentale	Infermieristica	Visual, auditory and kinaesthetic (VAK) model	Sensibilità morale	MMSQ-SN pre–post (r = 0.434), MMSQ-SN pre e SMTS post (r = 0.146), MMSQ-SN post e SNE post (r = 0.262).	Lee et al. (2017)
Studio pre-sperimentale	Ostetricia	Conferenze pre e post cliniche	Apprendimento clinico	η2 = 0.69	Angasus (2025)

Tab. 3: Sintesi degli studi con disegno sperimentale condotti nell'area sanitaria

Nell'ambito delle discipline afferenti all'area scientifico-tecnologica emergono 7 strategie efficaci: la Flipped Classroom, il PBL con il supporto di strumenti online, la Gamification, l'insegnamento assistito da multimedia (MAT), l'apprendimento cooperativo con la tecnica jigsaw (puzzle) e l'uso di compiti supportati digitalmente, l'apprendimento dagli errori, il *Constraints-Led Approach* (CLA) (Tab. 4).

La strategia della *Flipped Classroom*, le cui caratteristiche sono state delineate nel paragrafo precedente, può favorire nei corsi di area scientifico-tecnologica: lo sviluppo di competenze linguistiche (ηp2 = 0.20, Chen, 2024), di ricerca (d = 1.95, Mahasneh, 2020) e avere un impatto positivo sul rendimento scolastico (dimensioni: obiettivi e contenuti η2 = 0.13, metodo e contesto formativo η2 = 0.108 e utilità e valutazione complessiva η2 = 0.95, Kazanidis et al., 2019). Considerata l'eterogeneità dei corsi in cui la strategia didattica è stata indagata, si evince come le caratteristiche stesse della strategia ben si adattino a diverse

materie di studio, potenziando il processo di apprendimento volto alla soddisfazione degli obiettivi formativi e didattici.

L'utilizzo della strategia del PBL (cfr. par. 3.1) ha previsto, negli studi sperimentali inclusi nel lavoro, il supporto di strumenti online volti a sostenere le diverse fasi di costruzione e di risoluzione dei problemi. Tale strategia può favorire lo sviluppo di abitudini mentali complesse (autoregolazione, pensiero critico, pensiero creativo) tra gli studenti dei corsi di matematica ($\eta 2 = 0.98$, Elsayed et al., 2025) e l'apprendimento autoregolato degli studenti che frequentano discipline sportive ($\eta p2 = 0.07$, Hu et al., 2023).

La strategia della gamification prevede l'applicazione di elementi di gioco in attività non ludiche (Rutledge, 2018), in modo particolare nel contesto della formazione. Nei corsi di ingegneria l'utilizzo di tale strategia favorisce, in base a quanto emerso nello studio di Núñez-Pacheco et al. (2023), le competenze di lettura e scrittura di articoli di settore ($d = 0.87$).

L'insegnamento assistito da multimedia (MAT) utilizza diversi media digitali e strumenti tecnologici per arricchire la pratica didattica e favorire la partecipazione degli studenti. Nel caso di corsi sportivi tale strategia favorisce il processo di apprendimento (² compreso tra 0.15 e 0.30, Lin et al., 2024).

Un'ulteriore strategia emersa nel lavoro di revisione è l'apprendimento cooperativo con la tecnica *jigsaw* (*puzzle*) e l'uso di compiti supportati digitalmente. La tecnica jigsaw è tra le tecniche di apprendimento cooperativo più complesse (Cecchini et al., 2020) e consiste nella presentazione degli obiettivi di apprendimento e nella definizione dei compiti, suddivisi in tante parti quanti sono i membri del gruppo, per cui ognuno è individualmente responsabile dell'approfondimento di un determinato argomento secondario. Dopo una fase di ricerca, tutti gli studenti devono presentare ciò che hanno scoperto, completando così le conoscenze mancanti con l'aiuto degli altri. Successivamente, il gruppo deve presentare i risultati della ricerca. Infine, viene incoraggiata una riflessione congiunta finale sulle funzioni e la portata degli obiettivi inizialmente stabiliti, al fine di verificare l'acquisizione di conoscenze da parte del gruppo e dei suoi membri (Shahri et al., 2017). Lo studio di Vaquero-Cristóbal et al. (2021), evidenzia come l'utilizzo di tale strategia, congiunto al supporto digitale risulta efficace su motivazione e rendimento accademico degli studenti di discipline sportive ($\eta p2 = 0.29–0.53$).

Tra le strategie individuate nel lavoro di revisione è emerso, inoltre, l'apprendimento dagli errori. Quest'ultimo, sperimentato nell'ambito dello studio condotto da Lee (2020), ha previsto che l'insegnante proponesse diversi esercizi da risolvere, favorendo discussioni in piccoli gruppi e incoraggiando a ricorrere a conoscenze già acquisite durante il corso. Gli esercizi sono stati successivamente oggetto di discussione e dialogo tra studenti e tra studenti e docente. I discenti hanno corretto i propri errori e l'esercizio, riconsegnato al docente, è stato valutato ai fini del voto finale. L'indagine ha rilevato che l'apprendimento dagli errori migliora i risultati di apprendimento degli studenti che frequentano il corso di contabilità ($r = 0.31$, Lee, 2020).

Infine, tra le strategie efficaci nell'area scientifico-tecnologica, si evidenzia il Constraints-Led Approach (CLA), che si colloca nell'ambito della pedagogia non lineare (NLP) (Davids, Chow, Shuttleworth, 2005). Il CLA è basato sulla manipolazione dei vincoli dell'individuo, del compito e dell'ambiente per favorire l'emergere di soluzioni efficaci; l'apprendimento avviene così attraverso processi di esplorazione e adattamento alle condizioni dell'attività, piuttosto che tramite istruzioni dirette (Davids, Button, Bennett, 2008). Moy et al. (2016) hanno rilevato come il CLA promuova la motivazione degli studenti nelle discipline sportive (Tab. 4).

Tipologia contributo	Corso	Strategia didattica	Dimensione indagata	Effect size	Riferimento contributo
Studio quasi-sperimentale	Farmacia	Flipped Classroom	Competenza linguistica	ηp2 = 0.20	Chen (2024)
Studio quasi-sperimentale	Ricerca procedurale	Flipped Classroom	Competenze nella ricerca scientifica	d = 1.95	Mahasneh, (2020)
Studio quasi-sperimentale	Informatica	Flipped Classroom	Rendimento accademico	Obiettivi e contenuti (η2 = 0.13), Metodo e contesto formativo (η2 = 0.108) e Utilità e valutazione complessiva (η2 = 0.95)	Kazanidis et al.(2019)
Studio semi-sperimentale	Matematica	Problem-Based learning con il supporto di strumenti online	Abitudini mentali (autoregolazione, pensiero critico, pensiero creativo)	η2 = 0.98	Elsayed et al. (2025)
Studio quasi-sperimentale	Discipline sportive	Problem-Based learning (PBL) con il supporto di strumenti online	Abilità sportive nella pallacanestro	ηp2 = 0.07	Hu et al. (2023)
Studio quasi-sperimentale	Ingegneria	Gamification	Competenze di lettura e scrittura di articoli di settore	d = 0.87	Núñez-Pacheco et al. (2023)
Studio quasi-sperimentale	Badminton	Insegnamento assistito da multimedia (MAT)	Apprendimento	η^2 compreso tra 0.15 e 0.30	Lin et al. (2024)
Studio quasi-sperimentale	Discipline sportive	Apprendimento cooperativo con la tecnica jigsaw (puzzle) e l'uso di compiti supportati digitalmente.	Motivazione, rendimento accademico	ηp2 = 0.29–0.53	Vaquero-Cristóbal et al. (2021)
Studio quasi-sperimentale	Contabilità	Apprendimento dagli errori	Apprendimento	r = 0.31	Lee (2020)
Studio sperimentale	Discipline sportive	Constraints-Led-Approach (CLA)	Motivazione	Competenza (d = 0.74–1.38), Relazionalità (d = 1.02), Autonomia (d = 1.73) – Piacere (d = 1.34–2.67), Impegno (d = 0.80–1.15)	Moy et al. (2016)

Tab. 4: Sintesi degli studi con disegno sperimentale condotti nell'area scientifico-tecnologica

Gli articoli scientifici condotti nell'area scientifico-disciplinare umanistico-sociale segnalano 5 strategie efficaci: la *gamification*, gli approcci didattici linguistici *task-supported* (TS) e *task-based* (TB), l'utilizzo dell'applicazione *WhatsApp*, l'utilizzo di attività e di auto-riflessione post-attività e l'insegnamento interattivo (Tab. 5).

Nell'insegnamento del diritto penale, l'impiego della gamification favorisce la comprensione dei concetti generali e dell'apprendimento complessivo (d = 1.68 [M = 4.57, SD = 0.58], Riega-Virú et al., 2025) suggerendo come la dinamica ludica possa facilitare negli studenti l'acquisizione di concetti teorici.

Gli approcci didattici *task-supported* (TS) e *task-based* (TB) sono stati adottati nel contesto dell'apprendimento di una lingua straniera. Nel primo, le attività di insegnamento seguono la sequenza tradizionale PPP (*Presentation – Practice – Production*) e solo nella fase finale gli studenti svolgono esercizi comunicativi. Nel secondo, l'apprendimento avviene attraverso lo svolgimento di compiti comunicativi significativi simili a situazioni reali in cui la riflessione sulla forma linguistica avviene successivamente in modo induttivo e

contestualizzato. In base a quanto emerso nello studio di Castellví e Markina (2024), entrambe le strategie portano a miglioramenti significativi nella produzione orale e scritta dei verbi di movimento russi (r = 0.41–0.79).

Tra le strategie, l'utilizzo di strumenti digitali, in particolare WhatsApp, fornisce supporto aggiuntivo agli studenti, facilitando la comunicazione con il docente universitario e fornendo materiali supplementari di studio. Nell'ambito dell'acquisizione delle lingue, l'uso di WhatsApp favorisce lo sviluppo di competenze grammaticali (η^2 = 0.37, Al-Durayhim, 2023).

Nell'area umanistico-sociale è emerso inoltre l'utilizzo di attività e di riflessione post-attività (Qiu, Xu, 2022). L'approccio unisce attività di ascolto interattive (4 *role-play* e 4 compiti con mappe) con riflessioni guidate da alcune domande stimolo sviluppate sulla base del ciclo di autoregolazione di Zimmerman (2000), relative a: annotazioni registrate durante l'esecuzione dei compiti, difficoltà riscontrate, punti di forza e debolezza, area di miglioramento. L'integrazione di attività con momenti di auto-riflessione post-attività può potenziare le competenze di ascolto nell'acquisizione di una lingua ($\eta p2$ = 0.206–0.211; d = 0.97, Qiu & Xu, 2022).

Infine, nell'ambito dei corsi di lingua, è stato rilevato uno studio che indaga pratiche di insegnamento interattivo (Turkben, 2019). In particolare, sono state realizzate attività collaborative centrate sullo studente in un ambiente d'aula sicuro che incoraggiava la condivisione di pensieri e emozioni, tra queste: mappe concettuali, giochi, discussioni in gruppo, giochi di ruolo, dramma creativo, attività con studenti madrelingua. In base a quanto emerso nello studio di Turkben (2019), l'insegnamento interattivo rafforza le competenze di espressione orale negli studenti che stanno imparando una lingua straniera ($\eta p2$ = 0.485–0.794).

Tipologia contributo	**Corso**	**Strategia didattica**	**Dimensione indagata**	**Effect size**	**Riferimento contributo**
Studio quasi-sperimentale	Diritto penale	Gamification	Comprensione dei concetti generali - Apprendimento	d = 1.68 (M = 4.57, SD = 0.58)	Riega-Virú et al. (2025)
Studio sperimentale	Lingua straniera	Approcci didattici linguistici task-supported (TS) e task-based (TB)	Produzione orale e scritta verbi di movimento russi	r = 0.41–0.79	Castellví e Markina (2024)
Studio quasi-sperimentale	Lingua	Utilizzo dell'applicazione WhatsApp	Competenze grammaticali	η^2 = 0.37	Al-Durayhim (2023)
Studio quasi-sperimentale	Lingua straniera	Utilizzo di attività e di auto-riflessione post-attività	Competenze di ascolto	$\eta p2$ = 0.206–0.211; d = 0.97	Qiu e Xu (2022)
Studio quasi-sperimentale	Lingua straniera	Insegnamento interattivo	Espressione orale	$\eta p2$ = 0.485–0.794	Turkben (2019)

Tab. 5: Sintesi degli studi con disegno sperimentale condotti nell'area umanistico-sociale

Gli articoli scientifici che hanno esaminato l'efficacia di strategie didattiche trasversalmente alle aree scientifico-disciplinari evidenziano risultati positivi nell'uso di 4 approcci: il ciclo di apprendimento esperienziale (ELC), i test formativi costruttivi e apprendimento deduttivo con mappe concettuali, lo Sport Education Model (SEM) e attività per l'aumento del benessere soggettivo (Tab. 6).

L'ELC costituisce un approccio sistemico all'apprendimento attraverso l'esperienza (Kolb & Plovnick, 1974). Il ciclo inizia con l'esperienza concreta in cui gli studenti si immergono in interazioni interculturali, partecipando ad attività come scenari di *role-play* o esercizi di immersione culturale. Segue una fase di riflessione sulle esperienze attraverso la scrittura di diari e momenti di discussione e una fase di concettualizzazione astratta in cui gli studenti integrano quadri teorici di riferimento. L'ultimo momento di apprendimento è la sperimentazione attiva in cui è richiesto ai discenti di applicare le loro nuove conoscenze e competenze in contesti reali. L'utilizzo dell'ELC accresce la competenza comunicativa interculturale (d = 0.44, Wibowo et al., 2024).

La strategia che adotta test formativi costruttivi e apprendimento deduttivo con mappe concettuali, integra attività guidate a seguito della spiegazione del docente con strumenti visivi che favoriscono apprendimento e memorizzazione dei contenuti. Tale approccio favorisce lo sviluppo di competenza comunicativa negli studenti di diversi corsi di studio (R^2 = 0.719; p2 = 0.057–0.593, Hadeli et al., 2023).

Il SEM, progettato per favorire esperienze sportive autentiche, è un modello didattico che si basa su sei caratteristiche fondamentali: stagioni, affiliazione, competizioni formali, eventi culminanti, registrazione dei risultati e festeggiamenti (Siedentop, 2002). Tale modello favorisce la coesione di gruppo e la capacità di collaborazione (η^2 = 0.13, Kao, 2019).

L'ultima strategia efficace nell'ambito degli studi svolti trasversalmente alle aree scientifico-disciplinari è lo svolgimento di attività per l'aumento del benessere soggettivo. In particolare lo studio condotto da Eryilmaz (2015) ha adottato esercizi basati sulla letteratura relativa al benessere (Hefferon, Boniwell, 2010) quali esercizi sulla gratitudine, sui propri punti di forza e obiettivi, sulla percezione di sé, con metodologie che promuovono il coinvolgimento degli studenti (Skinner & Pitzer, 2012) come mappe, *brainstorming*, attività in coppia e in gruppo e dibattiti. Inoltre, in ogni lezione è stata utilizzata una scheda di lavoro strutturata in cui annotare sintesi degli argomenti, riflessioni personali, collegamenti con la vita quotidiana e applicazioni pratiche. L'implementazione di questa strategia potenzia benessere soggettivo, coinvolgimento, apprendimento e rendimento scolastico degli studenti (r = 0.29–0.44, Eryilmaz, 2015).

Tipologia contributo	Strategia didattica	Dimensione indagata	Effect size	Riferimento contributo
Studio quasi-sperimentale	Ciclo di apprendimento esperienziale (ELC)	Competenza comunicativa interculturale	d = 0.44	Wibowo et al. (2024)
Studio quasi-sperimentale	Test formativi costruttivi e apprendimento deduttivo con mappe concettuali	Competenza comunicativa	R^2 = 0.719; p2 = 0.057–0.593	Hadeli et al. (2023)
Studio quasi-sperimentale	Sport Education Model (SEM)	Coesione di gruppo e capacità di collaborazione	η^2 = 0.13	Kao (2019)
Studio sperimentale	Attività per l'aumento del benessere soggettivo	Benessere soggettivo, coinvolgimento, apprendimento e rendimento scolastico degli studenti	r = 0.29–0.44	Eryilmaz (2015)

Tab. 6: Sintesi degli studi con disegno sperimentale condotti trasversalmente alle aree scientifico-disciplinari

Infine, tra le ricerche con approccio sperimentale sono stati identificati 3 studi realizzati nell'ambito della formazione professionale dei futuri docenti di scuola primaria e secondaria che hanno dimostrato l'efficacia di 3 strategie didattiche: l'approccio pedagogico riflessivo, l'apprendimento basato su ChatGPT e il Mobile Computer-Supported Collaborative Learning (MCSCL) (Tab. 7).

Nella ricerca condotta da Habiyaremye et al. (2024), l'approccio pedagogico riflessivo viene adottato nell'ambito della conoscenza matematica per l'insegnamento. Tale approccio pone l'accento sulla riflessione critica come componente fondamentale del processo di apprendimento (Ayers et al., 2020). Per gli insegnanti, la strategia implica la valutazione regolare delle loro pratiche didattiche e di come queste ultime influenzino l'apprendimento di studenti e studentesse. Inoltre, riflettendo sulle proprie modalità di insegnamento, i docenti possono identificare le aree di miglioramento e adattare i propri metodi per soddisfare meglio le esigenze dei propri studenti. Inoltre, gli insegnanti possono dare l'esempio di pratiche riflessive condividendo con i propri studenti le proprie riflessioni creando un ambiente di apprendimento collaborativo in cui la riflessione è valorizzata e incoraggiata. Nel caso dei docenti di scuola primaria e secondaria in formazione, tale strategia migliora la performance accademica (ηp^2 = 0.215, Habiyaremye et al., 2024).

L'uso di ChatGPT nella formazione all'insegnamento della matematica si configura come una strategia didattica basata sul supporto personalizzato dell'intelligenza artificiale, in cui lo studente interagisce atti-

vamente con il sistema attraverso domande dirette, richieste di chiarimento e risoluzione facilitata di problemi. Secondo quando emerso dallo studio di Wahba et al. (2024), tale modalità facilita il ragionamento statistico e una migliore attitudine verso la statistica (ηp2 = 0.183).

La terza strategia efficace nell'ambito della formazione docente è il Mobile Computer-Supported Collaborative Learning (MCSCL), che arricchisce le attività didattiche collaborative con l'utilizzo di dispositivi mobili che consentono l'accesso continuo a contenuti digitali, risorse educative e piattaforme per l'apprendimento. L'approccio favorisce forme di interazione sincrona e asincrona tra pari e la condivisione di materiali didattici, estendendo l'esperienza formativa al di fuori dell'aula universitaria Tale strategia consente ai futuri docenti di sperimentare ambienti digitali, selezionare strumenti adeguati e progettare attività, con effetti tuttavia di entità ridotta (d = 0.08–0.16; Soler-Costa et al., 2020).

Tipologia contributo	Corso	Strategia didattica	Dimensione indagata	Effect size	Riferimento contributo
Studio quasi-sperimentale	Corso di formazione insegnamenti matematica e scienze	Approccio pedagogico riflessivo	Performance Accademica	ηp2 = 0.215	Habiyaremye et al. (2024)
Studio quasi-sperimentale	Corso di matematica per insegnanti di scuola elementare	Apprendimento basato su ChatGPT	Ragionamento statistico e attitudine verso la statistica	ηp2 = 0.183	Wahba et al. (2024)
Studio quasi-sperimentale	Didattica dell'istruzione secondaria	Mobile Computer-Supported Collaborative Learning (MCSCL).	Programmazione didattica	d = 0.08–0.16	Soler-Costa et al. (2020)

Tab. 7: Sintesi degli studi con disegno sperimentale condotti nell'ambito della formazione professionale dei docenti

4. Conclusioni e prospettive

I risultati di ricerca evidenziano un impatto positivo, trasversalmente alle aree scientifico-disciplinari, delle strategie didattiche attive, partecipative e, in alcuni casi, supportate dall'utilizzo di strumenti digitali. Le strategie maggiormente indagate nei contributi sono il PBL e la *Flipped Classroom* che dimostrano di avere un effetto positivo non solo sull'acquisizione di conoscenza e quindi sul rendimento accademico ma anche relativamente allo sviluppo di competenze trasversali fondamentali per la preparazione degli studenti universitari al mondo del lavoro. In linea generale si evidenzia, a partire dai risultati del lavoro, la necessità di prediligere strategie didattiche attive attraverso le quali coinvolgere lo studente nella costruzione della propria conoscenza come anche valorizzare le potenzialità delle attività peer to peer e l'utilizzo della tecnologia per facilitare il processo di apprendimento. In considerazione di ciò emerge la necessità di favorire la costruzione di processi di insegnamento/apprendimento nei quali il ruolo del docente non si limiti alla trasmissione della conoscenza, ma faciliti l'acquisizione di nozioni e competenze. Considerato il ruolo centrale del docente nella progettazione didattica e nell'erogazione della stessa, appare ineludibile garantire una formazione adeguata sia ai docenti in entrata che ai docenti in servizio attraverso azioni di *Faculty Development.* È dunque auspicabile promuovere occasioni formative volte a favorire l'acquisizione di conoscenze e competenze nell'applicazione di metodologie d'insegnamento che hanno mostrato di avere un impatto misurabile sull'apprendimento in base all'approccio dell'Evidence Informed Education. Ciò potrà favorire la diffusione di una didattica di qualità in linea con le direttive internazionali e gli orientamenti dei diversi Atenei, aprendo ad una cultura della riflessività e dell'innovazione nel contesto universitario.

Per quanto riguarda le prospettive future di ricerca, l'ampia eterogeneità delle strategie didattiche emerse nello studio evidenzia la rilevanza di condurre revisioni sistematiche focalizzate. In particolare, la varietà dei contributi analizzati suggerisce la necessità di approfondimenti mirati su singole strategie didattiche o specifiche aree disciplinari, in considerazione delle peculiarità proprie di ciascun settore, al fine di fornire una ricognizione approfondita delle evidenze scientifiche presenti in letteratura.

Relativamente ai limiti dello studio, si segnala che i criteri di esclusione adottati e la scelta dei database potrebbero aver comportato la mancata individuazione di alcuni contributi pertinenti, in particolare di

ambito pedagogico, dove parte della produzione scientifica, non afferendo a settore bibliometrico, potrebbe non essere indicizzata nelle banche dati considerate. Alla luce di ciò potrebbe essere utile un ampliamento dell'indagine mediante una ricerca mirata nei siti delle riviste di fascia A di alcuni settori, in particolare dell'area pedagogica. Ciò permetterà di conciliare le caratteristiche di un lavoro sistematico di revisione con le specificità delle indagini condotte nell'ambito della ricerca educativa (Femminini, Stanzione, Salerni, 2025; Ghirotto, 2020).

Bibliografia

Al-Durayhim, S. B. A. B. A. (2023). Enhancing grammar competency through WhatsApp: An experimental study in Saudi Arabian education. *Theory and Practice in Language Studies, 13*(10), 2613–2619. https://doi.org/10.17507/tpls.1310.20

AlmaLaurea Consorzio interuniversitario. (2024). *XXVI Rapporto AlmaLaurea sul Profilo e sulla Condizione occupazionale dei laureati.* AlmaLaurea. https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2024 07/master_occupazione_report2024.pdf

ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2023). *Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca*. Sintesi: Rapporto ANVUR 2023. https://www.anvur.it/-sites/default/files/2024-12/Sintesi-Rapporto-ANVUR-2023.pdf

Ayers, J., Bryant, J., & Missimer, M. (2020). The use of reflective pedagogies in sustainability leadership education—A case study. *Sustainability, 12(17),* 6726. https://doi.org/10.3390/su12176726

Angasu Kitaba, K. (2022). Effectiveness of pre- and post-clinical conferences in improving clinical learning among midwifery students of Jimma University: Pre-experimental study. *Advances in Medical Education and Practice, 13,* 1171–1178. https://doi.org/10.2147/AMEP.S379061

Arksey, H and O'Malley, L (2005) Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, *8* (1), 19-32. ISSN: 1364-5579 https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day.* Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Barrows, H.S. (1994). *Practice-based learning: Problem-based learning applied to medical education*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine.

Boyce, T. E., & Hineline, P. N. (2002). Interteaching: una strategia per migliorare la facilità d'uso di accordi comportamentali nelle aule universitarie. *The Behavior Analyst, 25*(2), 215–226.

Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.

Calvani, A. (2025a). L'educazione basata su evidenza: Avanzamenti e potenzialità per la prassi e la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 31,* 199-214. doi: https://doi.org/-10.7358/ecps-2025-031-cala

Calvani, A. (2025b). Evidence-based education. Perché è necessario orientare l'istruzione verso una cultura dell'evidenza. *Nuova secondaria, 1,* 32-39.

Castellví, J., & Markina, E. (2024). The effect of task-supported and task-based teaching on the use of Russian verbs of motion. *Porta Linguarum: An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, *(Special Issue 10)*, 47–63. https://doi.org/10.30827/portalin.viX.27844

Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., González, C., Sánchez-Martínez, B., & Carriedo, A. (2020). High versus low-structured cooperative learning: Effects on prospective teachers' regulation dominance, motivation, content knowledge and responsibility. *European Journal of Teacher Education*, *44*(4), 486–501. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1774548

Chen T, Zhao YJ, Huang FQ, Liu Q, Li Y, et al. (2024) The effect of problem-based learning on improving problem-solving, self-directed learning, and critical thinking ability for the pharmacy students: A randomized controlled trial and meta-analysis. *PLOS ONE 19*(12), 1-11. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314017

Chen, W. (2024). The impact of flipped classroom on English proficiency of first-year Chinese urban and rural pre-service teachers. *Frontiers in Psychology, 15*, 1347826. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1347826

Council of the European Union. (2022). *Council conclusions on a European strategy empowering higher education institutions for the future of Europe* (2022/C 167/03). *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2022:167:TOC

Crocetti, E. (2015). La revisione sistematica della letteratura. In G. Vieno & E. Albanesi (Eds.), *Metodi e strumenti di ricerca in psicologia sociale* (pp. 129–146). Milano: FrancoAngeli.

Day, R. R. (2015). Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language, 27*(2), 294–301. https://doi.org/10.64152/10125/66893
Davids, K., Button, C., Bennett, J. (2008). *Dynamics of Skill Acquisition: A Constraints-led Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
Davids, K., Chow, J.Y., Shuttleworth, R. (2005). A Constraints-Based Framework for Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Journal of Physical Education New Zealand 38* (1),17 –29.
De Rossi, M., Fedeli, M. (2022). *Costruire percorsi di faculty development*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Devlin, M., Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, *29*(2), 111–124. https://doi.org/10.1080/07294360903244398
Dewey, J. (1961). *Come Pensiamo.* Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1933).
Dewey, J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed.or. 1916).
EHEA - European Higher Education Area (2015). Yerevan Communiqué. https://ehea.info/media.ehea-.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
EHEA - European Higher Education Area (2020). Rome Ministerial Communiqué. Rome Ministerial Conference, 19 November 2020. Retrieved from https://ehea.info/page-ministerial-conference-rome-2020
Elsayed, A., Wardat, Y., Alawaed, M., & Albaraami, Y. (2025). The effect of employing project-web learning approach in teaching mathematics instruction methods course on developing the mind habits among Dhofar University students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 21*(2), em2580. https://doi.org/10.29333/ejmste/15930
Eryilmaz, A. (2015). Positive psychology in the class: The effectiveness of a teaching method based on subjective well-being and engagement increasing activities. *International Journal of Instruction, 8*(2), 17–32. https://doi.org/10.12973/iji.2015.822a
Eurostat. (2025). *Tertiary education statistics (Statistics Explained*). European Commission.
Felisatti, E., Perla, L. (2023). Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria. ANVUR https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconosciment o-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/
Femminini, A., Stanzione, I., & Salerni, A. (2025). Passare in rassegna i risultati della ricerca pedagogica: orientamenti metodologici e approccio riflessivo. *Education Sciences & Society*,*1*, 272-285.
Furseth, P. A., Taylor, B., & Kim, S. C. (2016). Impact of interprofessional education among nursing and paramedic students. *Nurse Educator, 41(2),* 75–79. https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000219
Gao J, Yang L, Zhao J, Wang L, Zou J, Wang C, et al. (2020) Comparison of problem- based learning and traditional teaching methods in medical psychology education in China: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE 15*(12). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243897
Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci.
Habiyaremye, H. T., Ntivuguruzwa, C., & Ntawiha, P. (2024). Implications of using reflective pedagogy and integrating technology in Rwandan teacher training to improve mathematics proficiency. *Cogent Education, 11*(1), Article 2428574. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2428574
Hadeli, H., Kustati, M., Zulfikar, T., Al Azmi, H., & Arumugam, N. (2023). *Effects of formative tests and communicative grammar instruction on EFL students' oral response ability*. *Studies in English Language and Education, 10*(2), 649–667. https://doi.org/10.24815/siele.v10i2.29544
Hamada, A. (2020). Using meta-analysis and propensity score methods to assess treatment effects toward evidence-based practice in extensive reading. *Frontiers in Psychology, 11*, 617. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00617
Hefferon, K., Boniwell, I. (2010). *Positive Psychology*. McGraw Hill.
Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the Education Endowment Foundation*. Education Endowment Foundation & School of Education, Durham University.
Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.
Hattie, J. (2016). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning.* London: Routledge.
Hu, X., Zhang, H., Wang, J., & Wang, Y. (2023). Research on the design and application of blended learning based on the flipped classroom model. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1145618. https://doi.org/10.3389/-fpsyg.2023.1145618
Hurtado-Parrado, C., Pfaller-Sadovsky, N., Medina, L., Gayman, C. M., Rost, K. A., & Schofill, D. (2022). A systematic review and quantitative analysis of interteaching. *Journal of Behavioral Education, 31*(1), 157–185. https://doi.org/10.1007/s10864-021-09452-3
León, B., Mendo, S., Felipe, E., Polo, M.I., Fajardo, F. (2017). Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Rev. Psicodidáctica*, 22, 9–15.
Lee, Y. (2020). An experimental investigation into the application of a learning-from-mistakes approach among

freshmen students. *International Journal of Instruction*, *13*(3), 853–870. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13357a

Lee, H. L., Huang, S.-H., & Huang, C.-M. (2017). Evaluating the effect of three teaching strategies on student nurses' moral sensitivity. *Nursing Ethics, 24*(6), 732–743. https://doi.org/10.1177/0969733015623095

Lin, Z., Wu, R., & Chen, Y. (2024). From tradition to innovation: Analyzing strategies and support for enhancing badminton course teaching quality through educational technology. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, *9*(1),857. https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.01258

Liou-Mark, J., Ghosh-Dastidar, U., Samaroo, D., & Villatoro, M. (2018). The peer-led team learning leadership program for first year minority science, technology, engineering, and mathematics students. *Journal of Peer Learning, 11*(5), 65–75. https://ro.uow.edu.au/ajpl/vol11/iss1/5

Liu, Y., & Pásztor, A. (2022). Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity, 45*, 101069. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069

Lotti, A., Lampugnani, P. (Eds) (2020). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle università italiane.* Genova: GUP Genova University Press.

Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S, Picasso, F., Scellato, E. (2021). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria.* Genova: GUP Genova University Press.

Lotti, A., & Serbati, A. (Eds.). (2025). *Faculty Development. Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*. Franco Angeli

Kao, C.-C. (2019). Development of team cohesion and sustained collaboration skills with the sport education model. *Sustainability, 11*(8), 2348. https://doi.org/10.3390/su11082348

Kazanidis, I., Pellas, N., Fotaris, P., & Tsinakos, A. (2019). Can the flipped classroom model improve students' academic performance and training satisfaction in Higher Education instructional media design courses? *British Journal of Educational Technology*, *50*(4), 2014–2027. https://doi.org/10.1111/bjet.12694

Khazaei, M. R., Moradi, E., Barry, A., Keshavarzi, M. H., Hashemi, A., Ramezani, G., Zabihi Zazoli, A., & Farzadnia, F. (2025*). Effect of flipped classroom method on the reflection ability in nursing students in the professional ethics course; Solomon four-group design. BMC Medical Education, 25,* 56. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06556-y

Kolb, D. A., Plovnick, M. S. (1974). *The experiential learning theory of career development* (MIT Working Paper No. 705-74). Massachusetts Institute of Technology.

Kraft, M. A. (2023). Interventions that improve teaching: How to scale and sustain high-quality instruction. *Educational Leadership, 80*(5), 20–26.

Mahasneh, O. M. (2020). The effectiveness of flipped learning strategy in the development of scientific research skills in procedural research course among higher education diploma students. *Research in Learning Technology, 28,* 2327. https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2327

Mak, S., & Thomas, A. (2022) Steps for Conducting a Scoping Review. *Journal of Graduate Medical Education, 14,* 565-567. https://doi.org/10.4300/JGME-D-22-00621.1

Mangan, J., Rae, J., Anderson, J., & Jones, D. (2022). *Undergraduate paramedic students and interpersonal communication development: a scoping review*. *Advances in Health Sciences Education, 27*(4), 1113–1138. https://doi.org/10.1007/s10459-022-10134-6

Ministero dell'Università e della Ricerca. (2022, 7 febbraio). *Decreto ministeriale 23 dicembre 2021, n. 1324: Individuazione degli importi delle tasse e dei contributi di iscrizione alle università non statali ai fini della detrazione dall'imposta lorda sui redditi dell'anno 2021* (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 31)

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2022). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

Moy, B., Renshaw, I., & Davids, K. (2016). The impact of nonlinear pedagogy on physical education teacher education students' intrinsic motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *21*(5), 517–538. https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1072506

Moreno, E. M., Montilla-Arechabala, C., & Maldonado, M. A. (2022). *Effectiveness and characteristics of programs for developing oral competencies at university: A systematic review*. *Cogent Education, 9*(1), 2149224. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2149224

Noben, C., Deinum, J. F., & Hofman, W. A. (2022). Teaching quality in higher education: A review of literature on effective teaching. *Educational Research Review, 36,* 100462. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100462

Núñez-Pacheco, R., Quispe-Flores, M. G., Valdivia-Guzman, J. P., & Rivera-Chavez, G. D. (2023). Use of a gamified platform to improve scientific writing in engineering students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *18*(06), 183–197. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i06.37611

OECD. (2025). *Government at a glance 2025*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0efd0bcd-en

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71.

Patfield, D., Gore, J., Miller, A., & Fray, L. (2023). Evidence-based teaching practice in higher education: A critical synthesis. Teaching in Higher Education, Advance online publication.

Pellegrini, M., Vivanet, G., & Trinchero, R. (2018). Gli indici di Effect Size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS), 18* 275-308.

Qiu, X., & Xu, J. (2022). "Listening should be done communicatively": Do task-supported language teaching and post-task self-reflection facilitate the development of L2 listening proficiency? *System, 109*, 102897. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102897

Riega-Virú, Y. B., Vargas-Murillo, A. R., & de la Asuncion Pari-Bedoya, I. N. M. (2025). *Impact of gamification on teaching-learning criminal law: A quasi-experimental study with university students*. *TEM Journal*, *14*(1), 612–619. https://doi.org/10.18421/TEM141-54

Rutledge, C., Walsh, C., Swinger, N., Auerbach, M., Castro, D., Dewan, M., Khattab, M., Rake, A., Harwayne-Gidansky, I., & Raymond, T. (2018). Gamification in action: Theoretical and practical considerations for medical educators. *Academic Medicine*, *93*(7), 1014–1020. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002183

Salem, M., & ALwan, N. (2018). The effectiveness of the flipped learning strategy in pattern making and grading of women's clothing Using Gemini CAD System. *International Design Journal*, *8* (2), pp. 510–535.

anal, F. (2016). Syllabus design. *Journal of Turkish Language and Literature, 2* (3), 187–192. doi: 10.20322/lt.57312

Sedo, E., & Kber, A. (2018). Influence of using flipped strategy on the achievement of faculty of education in Gadarif University. *International Journal for Education and Social Science, 2*, 1–30.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student* Engagement (pp. 21-45). New York: Springer Science.

Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(4), 409–418. https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.409

Silander, C., & Stigmaro, M. (2023). Understanding teaching excellence in higher education: Discourses and dilemmas. *European Journal of Higher Education, Advance online publication*. https://doi.org/10.1080/21568235.2023.

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31*(7), 15-21.

Soler-Costa, R., Mauri-Medrano, M., Lafarga-Ostáriz, P., & Moreno-Guerrero, A.-J. (2020). *How to teach preservice teachers to make a didactic program? The collaborative learning associated with mobile devices*. *Sustainability, 12*(9), 3755. https://doi.org/10.3390/su12093755.

Sun, Y., Li, X., Liu, H., Li, Y., Gui, J., Zhang, X., Li, X., Sun, L., Zhang, L., Wang, C., Li, J., Liu, M., Zhang, D., Gao, J., Kang, X., Lei, Y., & Yuan, T. (2024). The effectiveness of using situational awareness and case-based seminars in a comprehensive nursing skill practice course for undergraduate nursing students: A quasi-experimental study. *BMC Medical Education, 24,* 118. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05104-y

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

Tsekhmister, Y. (2022). Effectiveness of Practical Experiences in Using Digital Pedagogies in Higher Education: A Meta-Analysis. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *22*(15). https://doi.org/-10.33423/jhetp.v22i15.5567

Vaquero-Cristóbal, R., Abenza-Cano, L., Alacid, F., Meroño, L., & García-Roca, J. A. (2021). Influence of an educational innovation program and digitally supported tasks on psychological aspects, motivational climate, and academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(11), 6140. https://doi.org/10.3390/ijerph18116140

Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: Principi, metodi, applicazioni. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 7, 27–49. https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-viva

Wahba, F., Ajlouni, A. O., & Abumosa, M. A. (2024). The impact of ChatGPT-based learning statistics on undergraduates' statistical reasoning and attitudes toward statistics. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20*(7), em2468. https://doi.org/10.29333/ejmste/14726

Waring, R., & McLean, S. (2015). Exploration of the core and variable dimensions of extensive reading research and pedagogy. *Reading in a Foreign Language, 27*(1), 160–167. https://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2015/waring/waring.pdf

Wibowo, A. H., Mohamad, B., Djatmika, & Santosa, R. (2024). Designing and assessing experiential learning pedagogy for an intercultural communicative competence training module: A quasi-experimental study. *Frontiers in Education, 9*, Article 1470209. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1470209

Wood. D.F. (2003). Problem based learning, *BMJ, 326*(7384): 328-330.

Shahri, M., Matlabi, M., Esmaeili, R., & Kianmehr, A. (2017). Effectiveness of teaching: Jigsaw technique vs. lecture for medical students' physics course. *Bali Medical Journal*, *6*(3), 529–533. https://doi.org/-10.15562/bmj.v6i3.565

Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), The Handbook of Research on Student Engagement (pp. 21-45). New York: Springer Science.

Türkben, T. (2019). The effects of interactive teaching strategies on speaking skills of students learning Turkish as a second language. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(3), 1011–1031. https://doi.org/10.17263/jlls.631546

Zhou, J., Zhou, S., Huang, C., Xu, R., Zhang, Z., Zeng, S., & Qian, G. (2016). Effectiveness of problem-based learning in Chinese pharmacy education: A meta-analysis. *BMC Medical Education, 16*, 23. https://doi.org/10.1186/s12909-016-0546-z

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13–39). Academic Press.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Adolescenti a rischio di ritiro sociale: segnali precoci, fattori di rischio e strategie di intervento

Adolescents at risk of social withdrawal: early warning signs, risk factors, and intervention strategies

Karin Bagnato
University of Messina, Messina (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Bagnato, K. (2026). Adolescenti a rischio di ritiro sociale: segnali precoci, fattori di rischio e strategie di intervento. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 70-80.
https://doi.org/10.7346/sird-012026-p70

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: February 16, 2025
Accepted: May 20, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p70

Abstract
The *hikikomori* phenomenon, which is now widespread globally, describes a condition of prolonged voluntary self-enclosure in which the individual deliberately locks himself in his room, avoiding all forms of contact with the outside world. This prolonged isolation represents a dysfunctional response to social pressures and experiences of inadequacy. The present study aimed to identify adolescents vulnerable to social withdrawal and to explore their main attitudes and behaviour through the administration of the *Hikikomori Questionnaire* (HQ). The results highlight two distinct groups of subjects: *low* and *high* risk of isolation. High-risk subjects are those who show low socialization, high isolation, and a lack of emotional support. These signs, which are often underestimated, are important predictors of self-exclusion. Based on the results that emerged, there is a need for specific educational interventions aimed at strengthening self-esteem, empowerment, and resilience, and that also involve school and family. Preventing *hikikomori* means creating contexts capable of recognizing and enhancing adolescent fragility.

Keywords: hikikomori, social withdrawal, adolescence, sense of inadequacy.

Riassunto
Il fenomeno *hikikomori*, ormai diffuso a livello globale, descrive una condizione di autoreclusione volontaria protratta nel tempo, in cui l'individuo sceglie deliberatamente di chiudersi nella propria stanza, evitando ogni forma di contatto con il mondo esterno. Questo isolamento prolungato rappresenta una risposta disfunzionale a pressioni sociali e vissuti di inadeguatezza. Il presente studio si pone come obiettivo di individuare adolescenti vulnerabili al ritiro sociale e di esplorarne i principali atteggiamenti e comportamenti attraverso la somministrazione *dell'Hikikomori Questionnaire* (HQ). I risultati evidenziano due gruppi distinti di soggetti: *a basso* e *ad alto* rischio di isolamento. I soggetti ad *alto rischio* sono quelli che mostrano bassa socializzazione, elevato isolamento e carente supporto emotivo. Tali segnali, spesso sottovalutati, costituiscono importanti indicatori predittivi di autoreclusione. Sulla base dei risultati emersi, si evidenzia la necessità di realizzare specifici interventi educativi che puntino a rafforzare l'autostima, l'empowerment e la capacità di resilienza dei giovani, e che coinvolgano anche scuola e famiglia. Prevenire l'*hikikomori* significa creare contesti capaci di riconoscere e valorizzare le fragilità adolescenziali.

Parole chiave: hikikomori, ritiro sociale, adolescenza, senso di inadeguatezza.

1. L'isolamento sociale negli adolescenti

Il termine *hikikomori* è stato introdotto all'inizio degli anni Ottanta dallo psichiatra giapponese Saito Tamaki per descrivere un fenomeno sociale di rilevante impatto, osservato in Giappone già a partire dagli anni Settanta. L'espressione *hikikomori* è stata utilizzata per definire una condizione di isolamento volontario protratto nel tempo, all'interno della quale l'individuo decide deliberatamente di chiudersi nella propria stanza, evitando qualsiasi forma di contatto con il mondo esterno per periodi estesi, talvolta pluriennali (Saito, 1998).

L'autoreclusione volontaria ha avuto origine in Giappone, ma successivamente ha trovato diffusione anche in altri contesti asiatici, quali la Corea del Sud e la Cina, espandendosi in tempi più recenti anche negli Stati Uniti, in Australia e in diversi Stati europei (Ricci, 2014; Imai et al., 2020; Tan et al., 2021; Takefuji, 2023; Benarous et al., 2025).

Affinché un soggetto possa essere considerato *hikikomori*, è necessario che presenti uno stato di ritiro sociale continuativo da almeno sei mesi, una storia pregressa di fobia scolastica, dipendenza da Internet, inversione del ritmo circadiano e un'esplicita volontà di interrompere ogni relazione con il mondo esterno (Saito, 1998).

In Giappone si stima che gli *hikikomori* superino il milione e mezzo e la maggior parte di essi sono giovani di sesso maschile, di età compresa tra i 18 e i 27 anni, spesso figli unici o primogeniti e, generalmente, appartenenti al ceto medio-alto. Di solito, l'esordio della condizione si verifica in seguito a episodi di abbandono scolastico correlati a insuccessi accademici, bocciature o esperienze di bullismo (Ricci, 2008; Li & Wong, 2015; Hamasaki et al., 2021; Muris & Ollendick, 2023; Pupi et al., 2025).

Alcuni aspetti comuni a tutti gli *hikikomori* sono livelli elevati di ansia, tendenze autodistruttive manifestate attraverso l'isolamento volontario, consapevolezza del proprio stato e incapacità di modificarlo, e alterazioni nella percezione temporale derivanti dalla ripetitività quotidiana dell'autoreclusione (Bagnato, 2017). In molti casi, vi è la presenza di pensieri suicidari e pianificazioni del gesto estremo che, tuttavia, raramente si concretizzano poiché, paradossalmente, l'*hikikomori* vuole vivere, ma non sa come farlo (Ricci, 2009; Bagnato, 2017). L'isolamento assume, dunque, i contorni di una richiesta di aiuto implicita, espressa attraverso il rifiuto del mondo esterno.

Negli ultimi anni, anche in Italia si è assistito a una crescente incidenza del fenomeno, seppur con peculiarità culturali e strutturali differenti rispetto al contesto giapponese. Nel contesto italiano, i soggetti colpiti sono per lo più adolescenti che, pur desiderando l'integrazione nel tessuto sociale, si trovano impossibilitati a raggiungerla a causa di specifici fattori individuali e contestuali che innescano un senso di inadeguatezza tale da indurli a percepirsi come non idonei alla vita sociale. Pertanto, l'unica strada praticabile diventa il ritiro all'interno della propria stanza che assume, per il soggetto, una connotazione positiva in quanto gli fa conquistare quell'autonomia e quella libertà, in realtà illusorie, che lo svincolano dalle aspettative altrui (Bagnato, 2017).

Come per il Giappone, anche in Italia l'autoreclusione è spesso preceduta da un periodo di assenteismo scolastico, tuttavia, le cause sottostanti non sono necessariamente attribuibili al rendimento scolastico o a episodi di bullismo, ma possono riflettere un disagio più ampio e sistemico. La scuola, come istituzione, può essere percepita come inadeguata a rispondere alle trasformazioni sociali in atto. Inoltre, dinamiche relazionali complesse, come l'interazione con individui dell'altro sesso o la competizione con i pari, possono suscitare timori di giudizio e rifiuto (Scodeggio, 2015).

I giovani *hikikomori* italiani condividono con quelli giapponesi alcune caratteristiche, quali: elevata ansia, consapevolezza della propria condizione, alterazioni del ciclo sonno-veglia e perdita della percezione del tempo. Le motivazioni profonde che conducono all'autoisolamento risiedono in vissuti ricorrenti di inadeguatezza e nella conseguente volontà di evitare il confronto con gli altri al fine di sfuggire al senso cronico di frustrazione e fallimento percepito. In particolare, la discrepanza tra il sé ideale e la realtà percepita alimenta timori legati al fallimento, alla delusione altrui, al perdere tempo e a un intenso senso di vergogna (Caputo, 2020; Iwakabe, 2021).

Nella società contemporanea, gli adolescenti sono costantemente esposti a modelli ideali di perfezione e a elevate aspettative, promossi sia dal contesto culturale sia dai nuclei familiari. Questo clima di pressione contribuisce alla costruzione di un'immagine di sé caratterizzata da inadeguatezza che sfocia in un mecca-

nismo di evitamento della realtà percepita come opprimente. In tale contesto, l'isolamento si configura come una strategia difensiva, nonché come l'unica modalità accessibile per esprimere il proprio disagio.

Per di più, la compresenza di più fattori di rischio a livello individuale e contestuale incrementa il numero di ambiti nei quali il soggetto sperimenta difficoltà, alimentando una progressiva demotivazione che culmina in un rifiuto del mondo esterno. Dal punto di vista cognitivo e comportamentale, ciò si traduce nell'attivazione di meccanismi di evitamento che portano all'abbandono delle sfide quotidiane e alla ricerca di rifugio in un ambiente percepito come sicuro: la propria stanza. L'autoisolamento diventa così un atto simbolico di protesta e, al contempo, un tentativo estremo di protezione personale.

La crescente diffusione del fenomeno mette in evidenza la necessità di prestare attenzione non solo alla condizione conclamata di reclusione, ma anche e soprattutto a tutti quei comportamenti e atteggiamenti che in qualche modo possono essere predittori di un possibile isolamento. L'esigenza di rifiutare qualsiasi forma di contatto con il mondo esterno, infatti, non si manifesta in maniera improvvisa, ma si dipana pian piano nel tempo e presuppone un periodo di incubazione che predispone e prepara il soggetto alla scelta dell'autoreclusione. Ed è proprio questo graduale processo di isolamento che deve essere intercettato durante la sua fase latente.

È importante, però, sottolineare che, entro certi limiti, il desiderio di solitudine può rappresentare una componente fisiologica dello sviluppo adolescenziale, manifestandosi come una dinamica oscillante tra apertura relazionale e introspezione (Wang et al., 2013; Barzeva et al., 2019; Coplan et al., 2021; Bowker et al., 2022; Cerbara et al., 2025). Tuttavia, quando tale oscillazione viene meno e l'interesse per l'altro si riduce a favore di un'eccessiva focalizzazione su di sé, l'adolescente può entrare in uno stato di immobilità emotiva, dominato dalla costante sensazione di minaccia imminente. In questo scenario, l'autoreclusione appare come una misura preventiva per evitare esperienze potenzialmente dannose.

Nella maggior parte dei casi, il timore è connesso a esperienze passate di vergogna, umiliazione e autopercezione negativa che rafforzano l'idea di non essere adeguati a gestire la propria vita e a fronteggiare le difficoltà (Sullivan et al., 2020; Reitz, 2022; Musetti et al., 2023). Questo stato di fragilità, che preesiste agli eventi scatenanti, favorisce l'inclinazione all'isolamento e si fonda su una bassa autostima e su una vulnerabilità emotiva accentuata.

Ogni esperienza sfavorevole viene vissuta come conferma del proprio senso di inadeguatezza, rafforzando una visione distorta e negativa del sé. In tale contesto, il giovane si mostra sempre più restio a confrontarsi con l'esterno e si chiude in un meccanismo difensivo, evitando tutte quelle situazioni che potrebbero esporlo al giudizio altrui o a esperienze umilianti (Brereton & McGlinchey, 2020; Bellini et al., 2024). La progressiva cristallizzazione di tale immagine negativa porta l'adolescente a rifugiarsi in uno spazio protetto, seppur marginale, rinunciando alla partecipazione attiva alla vita sociale (Bagnato, 2017).

In definitiva, dopo aver sperimentato ripetuti e fallimentari tentativi di adattamento, il ragazzo arriva a percepire la rinuncia al confronto come l'unica via praticabile. La decisione di ritirarsi diventa, dunque, l'esito ultimo di un lungo processo di disillusione, durante il quale l'adolescente, pur desiderando l'inclusione, non riesce più a sostenere la pressione di una realtà percepita come inaccessibile e ostile.

2. Metodologia

2.1 Scopo della ricerca

Alla luce del quadro teorico delineato, il presente lavoro si propone di indagare la predisposizione al ritiro sociale in un gruppo di adolescenti. In particolare, la ricerca vuole:

- esplorare la distribuzione dei livelli di ritiro sociale;
- individuare profili distinti di ritiro sociale;
- analizzare le differenze di genere tra i profili e nei vari ambiti indagati dal questionario proposto.

2.2 Partecipanti

All'indagine hanno partecipato 515 studenti delle classi terze, quarte e quinte di alcune scuole secondarie di secondo grado della Sicilia, con un'età media di 16,97 anni (DS = 1,43 anni). Di questi, 151 erano maschi (29,3%) e 364 femmine (70,7%). I partecipanti sono stati selezionati tramite un campionamento di convenienza, previo accordo con i dirigenti scolastici e i docenti degli istituti coinvolti.

2.3 Strumenti

All'intero campione è stato somministrato l'*Hikikomori Questionnaire* (Teo et al., 2018), strumento validato e ampiamente utilizzato in letteratura per l'individuazione di comportamenti di ritiro sociale.

L'Hikikomori Questionnaire è un questionario composto da 25 affermazioni alle quali il soggetto risponde pensando ai sei mesi precedenti, con la domanda introduttiva: «Negli ultimi 6 mesi, quanto accuratamente le seguenti affermazioni ti descrivono?». Ogni item è valutato su scala Likert a 5 punti, da 1 ("Fortemente in disaccordo") a 5 ("Fortemente d'accordo"). Il questionario misura tre diverse sottoscale: Socializzazione, Isolamento e Supporto Emotivo. Punteggi più alti in tutte le sottoscale indicano una maggiore tendenza al ritiro sociale. Uno studio recente ha adattato e validato la versione italiana *dell'Hikikomori Questionnaire*, confermandone la struttura fattoriale a tre fattori, l'affidabilità interna e la validità di costrutto (Fino et al., 2022).

2.4 Procedura

Il questionario è stato somministrato in forma anonima e individualmente in ciascuna classe ed è stato preceduto da istruzioni sulle modalità di risposta e da informazioni sui contenuti delle diverse aree d'indagine, al fine di favorire la motivazione e la partecipazione attiva all'esperienza. La compilazione del questionario richiedeva circa 10/15 minuti.

Al fine di rispettare le normative etiche vigenti, per tutti i soggetti è stato richiesto il consenso dei genitori o dei tutori legali prima del loro coinvolgimento.

3. Analisi dei dati

Tutte le analisi sono state effettuate tramite il software di analisi statistica Jamovi (versione 2.6.26). Gli outlier univariati (>3 DS dalla media) sono stati esaminati e mantenuti solo se teoricamente giustificabili. Per ogni variabile continua sono stati calcolati la media, la deviazione standard e il coefficiente di Cronbach per valutare l'affidabilità interna. Le frequenze e le percentuali sono state riportate per le variabili categoriali. In fase preliminare sono state verificate le assunzioni di normalità (Shapiro-Wilk) e di omogeneità delle varianze (Levene) per ciascuna variabile continua. Poiché tali assunzioni risultavano violate, le analisi bivariate relative al genere, originariamente previste con il test t di Student per campioni indipendenti, sono state condotte mediante test non parametrico di Mann-Whitney.

Al fine di identificare sottogruppi omogenei lungo tali variabili, è stata eseguita un'analisi dei profili latenti utilizzando il modulo snowRMM. I punteggi z di Socializzazione, Isolamento e Supporto Emotivo sono stati calcolati e utilizzati come indicatori per l'analisi dei profili latenti. Gli indicatori erano correlati tra loro all'interno delle rispettive classi. Quindi, sono state stimate specificazioni di covarianza diverse e soluzioni da 2 a 4 classi, e selezionato il modello ottimale in base a AIC, AWE, BIC, CLC e KIC (Akogul & Erisoglu, 2017), oltre che a entropia e BLRT. Per valutare le associazioni tra i profili individuati e le variabili categoriali sono state impiegate tabelle di contingenza e test χ^2 di indipendenza.

3.1 Validità interna

L'affidabilità interna dell'*Hikikomori Questionnaire* è stata valutata calcolando l'α di Cronbach per ciascuna delle variabili oggetto di studio. Come mostrato nella Tabella 1, per ogni variabile continua sono riportati il valore medio, la deviazione standard (DS) e il coefficiente α di Cronbach, al fine di fornire una descrizione completa della coerenza interna dei rispettivi item. I coefficienti α di Cronbach sono risultati tutti superiori a 0,85, confermando una buona omogeneità e coerenza interna delle scale utilizzate. È stato inserito il test di Shapiro-Wilk, il cui esito ha evidenziato una significativa deviazione dalla normalità per tutte e tre le dimensioni.

	Socializzazione	Isolamento	Supporto Emotivo
Media	2.688	3.013	2.675
Deviazione standard	0.992	0.933	0.959
α di Cronbach	0.940	0.877	0.858
W	0.927	0.960	0.892
p	<.001	<.001	<.001

Tab. 1: Medie, SD, coefficienti α di Cronbach, W e p di Shapiro-Wilk per ogni variabile continua analizzata nello studio (N=515)

3.2 Analisi bivariate

Per valutare la presenza di differenze di genere nelle sottoscale di Socializzazione, Isolamento e Supporto Emotivo, sono stati eseguiti test non parametrici di Mann-Whitney, in considerazione della violazione delle assunzioni di normalità e omogeneità delle varianze [Socializzazione: $F(1, 513) = 18{,}398$, $p < .001$; Isolamento: $F(1, 513) = 1{,}628$, $p = .203$; Supporto Emotivo: $F(1, 513) = 27{,}335$, $p < .001$)]. Non sono state riscontrate differenze significative tra i generi nelle dimensioni Socializzazione (U=26835,500, p=0.674, effect size= –0.024) e Isolamento (U=24622,500, p=0.063, effect size= –0.104), mentre sono state rilevate in quella del Supporto Emotivo (U=24050, p=0.025, effect size= –0.125).

3.3 Analisi dei profili latenti

Per identificare profili distinti nella predisposizione al ritiro sociale, è stata eseguita un'analisi dei profili latenti utilizzando lo specifico Modello 3 del pacchetto mclust (Fraley & Raftery, 2002), che prevede varianze diagonali specifiche della classe e covarianze nulle. La tabella 2 mostra gli indici di adattamento per tutte le soluzioni.

Classes	AIC	AWE	BIC	CLC	KIC	Entropia
2	**2660.286**	**2833.684**	**2715.460**	**2636.236**	**2676.286**	**0.975**
3	2668.289	2895.862	2740.440	2636.017	2688.289	0.864
4	2615.400	2897.038	2704.527	2575.016	2639.400	0.808

Tab. 2: Analisi degli indici di adattamento dei profili latenti per i modelli da 2 a 4 classi.

Nonostante il processo analitico gerarchico indichi come la soluzione a 4 profili sia la migliore secondo gli indici di BIC, AIC, CLC e KIC (Akogul & Erisoglu, 2017), l'entropia più bassa (0.808) e la presenza di un cluster estremamente esiguo (< 10% del campione) ne compromettono la stabilità e l'applicabilità pratica. A fronte di una differenza minima di BIC rispetto al modello a 2 profili, quest'ultimo garantisce una classificazione molto più netta (entropia = 0.975) e profili solidi, ciascuno superiore al 20% dei casi. Il Bootstrap Likelihood Ratio Test (BLRT) fornisce un'ulteriore evidenza a favore della soluzione a 2 classi:

il confronto tra il modello 2 e 3 classi mantiene ancora un miglioramento significativo (BLRT χ^2 = 416.822, p = .010), ma l'effetto è di entità molto inferiore rispetto alla soluzione iniziale (BLRT χ^2 = 1189.276, p = .010). Infine, il confronto tra i modelli a 3 e 4 classi non mostra alcun miglioramento significativo (BLRT χ^2 = 4.142, p = .218), segnando il punto oltre il quale aggiungere ulteriori profili non apporta valore. Inoltre, la letteratura supporta efficacemente la distinzione binaria tra soggetti "a basso rischio" e "ad alto rischio" (Uchida & Norasakkunkit, 2015; Tim et al., 2025), offrendo un quadro interpretativo semplice e immediatamente traducibile in protocolli di screening e intervento. Pertanto, il modello a 2 classi si conferma la soluzione più parsimoniosa, robusta e coerente con i bisogni applicativi. Questa distinzione riflette in modo coerente le evidenze della letteratura che, frequentemente, identificano una polarizzazione tra individui con reti sociali funzionali e soggetti maggiormente vulnerabili all'isolamento (Tateno et al., 2019; Carpita et al. 2024).

3.4 Test χ^2 per l'associazione tra genere e profili di rischio

È stato effettuato un test di indipendenza χ^2 per esaminare l'associazione tra genere e profilo di rischio di ritiro sociale (basso vs alto). Il risultato non raggiunge la soglia di significatività statistica, $\chi^2(1) = 3.554$, p = .059 (con correzione di continuità χ^2 = 3.141, p = .076; Fisher esatto p = .071), suggerendo che la distribuzione dei profili non differisca in modo significativo tra maschi e femmine. L'odds-ratio (OR = 0.664, 95% CI [0.433, 1.018]) e il rischio relativo (RR = 0.900, 95% CI [0.800, 1.012]) confermano l'assenza di un effetto di genere robusto. Il coefficiente Phi (Φ = 0.083) indica un'associazione molto debole. Anche i residui standardizzati non superano il valore critico di |1.96|, ulteriore conferma che nessuna cella contribuisce in modo sostanziale alla χ^2 complessiva. In sintesi, non si evidenziano differenze di genere tra i profili "a basso rischio" e "ad alto rischio". In tabella 3 sono riportate le frequenze e le percentuali di maschi e femmine nei profili di rischio isolamento ("basso rischio" vs "alto rischio").

Genere	Basso Rischio n (%)	Ad Alto Rischio n (%)	Totale n (%)
Maschio	106 (70.2%)	45 (29.8%)	151 (29.3%)
Femmina	284 (78.0%)	80 (22.0%)	364 (70.7%)
Totale	390 (75.7%)	125 (24.3%)	515 (100.0%)

Tab. 3: Distribuzione di genere per profilo di rischio di ritiro sociale (n, %)

4. Discussione

La letteratura interpreta il fenomeno *hikikomori* come il risultato di una tensione disadattiva tra il bisogno di appartenenza sociale e la spinta all'autoreclusione (Uchida & Norasakkunkit, 2015; Bowker et al., 2022; Orsolini et al., 2022; Guo, 2023; Bellini et al., 2024; Kato et al., 2025). Anche se diversi studi hanno dimostrato che i fattori individuali e contestuali contribuiscono alle traiettorie di ritiro sociale (Bagnato, 2017; Teo et al., 2018; Brereton & McGlinchey, 2020; Hihara et al., 2022; Cerbara et al., 2025), ad oggi, nessuno studio ha integrato le dimensioni del funzionamento sociale (Socializzazione, Isolamento e Supporto Emotivo) con le variabili sociodemografiche al fine di distinguere i profili di rischio di ritiro sociale. Il presente studio mira a colmare questa lacuna applicando l'analisi dei profili latenti (Howard & Hoffman, 2018; Weller et al., 2020) a un campione di adolescenti italiani. Si è ipotizzato che profili latenti distinti riflettano il basso e l'alto rischio di ritiro sociale, che una maggiore socializzazione e supporto emotivo si associno negativamente all'appartenenza al profilo ad alto rischio e che un minore isolamento percepito distingua ulteriormente questi gruppi.

I risultati dell'analisi dei profili latenti hanno confermato che, sebbene la soluzione a 4 classi presenti valori leggermente più favorevoli di BIC, AIC, CLC e KIC, l'entropia inferiore (0.808) e la classe di dimensione <10% rendono tale modello meno stabile e meno applicabile sul piano pratico. Al contrario, il modello a 2 classi offre un compromesso ideale tra adeguatezza statistica e parsimonia, garantendo profili ben distinti (>20% ciascuno) e un'entropia elevata (0.975). Nel presente studio, la scelta di un modello a

2 classi si allinea alle diverse ricerche che hanno individuato dicotomie nel ritiro sociale (Tateno et al., 2019; Hamasaki et al., 2021; Hihara et al., 2022; Carpita et al., 2023; Amendola et al., 2025). Difatti, la soluzione a 2 classi non solo assicura un'elevata certezza di classificazione, ma si allinea anche ai bisogni di identificazione e di intervento precoce, consentendo di individuare rapidamente quei giovani con punteggi elevati di isolamento sociale e basso supporto emotivo, per i quali è maggiormente indicato un intervento mirato.

L'identificazione di due profili latenti ("basso rischio" vs "alto rischio") conferma l'approccio binario proposto da Uchida e Norasakkunkit (2015). Mentre alcuni studi hanno tentato di categorizzare l'Hikikomori in stadi di gravità (es. pre-hikikomori, hikikomori parziale e totale) (Saitō, 1998; Teo & Gaw, 2010), la presente ricerca suggerisce che una distinzione netta basata sulla vulnerabilità sia statisticamente più robusta (Entropia = 0.975) e clinicamente utile per lo screening primario. Questo suggerisce che il rischio di ritiro sociale non sia lineare, ma tenda a polarizzarsi tra chi ha reti sociali stabili e chi ha una fragilità relazionale marcata, come già evidenziato da Carpita e collaboratori (2024a). La prevalenza del profilo "ad alto rischio" (24,3%) è superiore alle stime di prevalenza dell'hikikomori in popolazione generale (ad es., 1-2% in Giappone, Koyama et al., 2010), ma in linea con studi su popolazioni cliniche o di studenti, dove il rischio può toccare il 20-25% (Tateno et al., 2019; Ranieri et al., 2022).

Infine, dopo aver delineato i profili di rischio, sono state esaminate le differenze di genere. Pur non raggiungendo la significatività statistica per l'associazione tra genere e profilo di rischio *hikikomori* ($\chi^2(1) = 3.554$, $p = .059$), questo risultato offre uno spunto di riflessione rispetto alle evidenze internazionali. Studi pionieristici avevano infatti riportato una marcata predominanza maschile nel fenomeno (Saito, 1998). Tuttavia, ricerche più recenti suggeriscono una progressiva riduzione di tale divario, sottolineando che le dinamiche di isolamento e ritiro sociale non siano più esclusivamente legate al genere maschile (Wood et al., 2022; Hihara et al., 2022; Chen & Liu, 2023). In tal senso, l'assenza di un effetto di genere robusto nel presente studio riflette questa evoluzione, sottolineando la necessità di considerare il ritiro sociale come un fenomeno dalle dinamiche trasversali, non più esclusivamente legato a fattori di genere.

In relazione al genere, si evidenziano differenze significative solo nella dimensione del Supporto Emotivo, nella quale i maschi hanno riportato punteggi più elevati rispetto alle femmine. Questo risultato conferma quanto riportato in letteratura, dove si evidenzia una maggiore capacità delle ragazze di cercare supporto emotivo, oltre a una maggiore consapevolezza emotivo-relazionale (Rueger et al., 2008; OECD, 2015; Musetti et al., 2023). Inoltre, non sembrano esistere differenze di genere nelle dimensioni della Socializzazione e dell'Isolamento percepito, suggerendo, come detto in precedenza, che il vissuto di ritiro sociale è trasversale e non necessariamente influenzato dal genere. Questo dato è coerente con la letteratura che indica come le differenze di genere nel ritiro sociale possano attenuarsi in età adolescenziale, a fronte di una crescente pressione sociale e scolastica condivisa.

L'hikikomori sta, dunque, diventando un fenomeno "gender-neutral" nelle sue fasi di predisposizione, suggerendo che i fattori di rischio ambientali e psicologici (come la pressione sociale o l'ansia da prestazione) agiscono in modo trasversale rispetto al genere.

I risultati, dunque, confermano la natura eterogenea del ritiro sociale in adolescenza e supportano l'ipotesi che esso non costituisca un fenomeno unitario. Difatti, la presenza di profili distinti suggerisce la necessità di evitare letture semplificate e di adottare approcci educativi differenziati.

5. Conclusioni

Dall'analisi dei dati emerge che una parte del campione presenta atteggiamenti e comportamenti che, nel tempo, potrebbero evolvere verso forme più strutturate di autoreclusione. In particolare, il profilo ad alto rischio individuato attraverso l'analisi dei profili latenti è caratterizzato da difficoltà di socializzazione, elevata tendenza all'isolamento e ridotta percezione di supporto emotivo. Questi adolescenti mostrano maggiore propensione a evitare le interazioni con i pari, difficoltà a stare in compagnia, scarso interesse per le relazioni interpersonali e una permanenza prolungata in solitudine, spesso all'interno della propria casa o della propria stanza. A ciò si aggiunge la percezione di non avere figure significative con cui condividere pensieri, vissuti emotivi e difficoltà personali, elemento che rappresenta uno degli aspetti più critici del rischio di ritiro sociale.

Tali caratteristiche confermano che il ritiro sociale non si manifesta in modo improvviso, ma si costruisce progressivamente attraverso segnali precoci che genitori e insegnanti non dovrebbero sottovalutare. Il problema, infatti, non coincide soltanto con l'isolamento conclamato, ma con quel progressivo disinvestimento relazionale che precede la scelta dell'autoreclusione. Assenze scolastiche frequenti, riduzione della partecipazione alla vita di classe, ritiro dalle attività extrascolastiche, evitamento delle relazioni tra pari, chiusura comunicativa, alterazioni del ritmo sonno-veglia e uso eccessivo della tecnologia possono rappresentare indicatori iniziali di una traiettoria di autoesclusione e non semplici difficoltà transitorie.

In questa prospettiva, la prevenzione dell'hikikomori richiede un approccio educativo centrato sull'intercettazione precoce del disagio e non soltanto sull'intervento quando il ritiro è già consolidato. L'Hikikomori Questionnaire, utilizzato nel presente studio, può rappresentare non solo uno strumento di ricerca, ma anche un dispositivo di screening preventivo nei contesti scolastici, utile per individuare gli studenti maggiormente vulnerabili e orientare interventi educativi più tempestivi e mirati. La scuola, pertanto, dovrebbe affiancare alla valutazione del rendimento anche un monitoraggio sistematico del benessere relazionale, della percezione di sé e della qualità del supporto emotivo percepito dagli studenti.

Gli interventi educativi dovrebbero articolarsi su più livelli. Sul piano della prevenzione universale, risulta fondamentale promuovere un clima scolastico inclusivo, non esclusivamente centrato sulla prestazione e sulla competizione, ma capace di valorizzare il senso di appartenenza, la partecipazione e la qualità delle relazioni tra pari. Sul piano della prevenzione selettiva, appare necessario formare docenti e genitori al riconoscimento dei segnali precoci del ritiro sociale, affinché possano distinguere l'isolamento fisiologico, talvolta presente nello sviluppo adolescenziale, da forme più persistenti e problematiche di chiusura relazionale. In tale direzione, sportelli d'ascolto accessibili, momenti strutturati di confronto scuola-famiglia e rilevazioni periodiche sul benessere degli studenti possono costituire strumenti particolarmente efficaci.

Nei confronti degli adolescenti maggiormente vulnerabili, invece, si evidenzia la necessità di attivare percorsi educativi personalizzati che non si limitino a contrastare il comportamento di ritiro, ma che intervengano sulle fragilità profonde che lo sostengono: bassa autostima, vissuti di inadeguatezza, paura del giudizio e difficoltà nella regolazione emotiva. Tali percorsi dovrebbero essere progettati da figure professionali qualificate, come pedagogisti ed educatori, in stretta collaborazione con scuola e famiglia, al fine di garantire un intervento coordinato e continuativo.

L'obiettivo principale non dovrebbe essere quello di "convincere" i ragazzi a non isolarsi, ma di costruire contesti educativi capaci di restituire esperienza di appartenenza, riconoscimento e competenza personale. Promuovere empowerment, in questa prospettiva, significa aiutare i giovani a percepirsi nuovamente come soggetti attivi e competenti, capaci di affrontare le difficoltà senza vivere l'isolamento come unica forma possibile di protezione. Il lavoro pedagogico consiste quindi nel riattivare la possibilità di immaginarsi dentro una relazione significativa con il mondo, prima che l'autoesclusione diventi una scelta percepita come irreversibile.

Prevenire l'hikikomori significa, in definitiva, non limitarsi a osservare il ritiro quando è già manifesto, ma riconoscere e accompagnare le fragilità che lo precedono, trasformando scuola, famiglia e servizi educativi in una rete capace di intercettare il disagio prima che si cristallizzi in una forma stabile di esclusione sociale.

6. Limiti dello studio

Il presente studio si è proposto di esplorare il ritiro sociale in adolescenza attraverso l'individuazione di profili di funzionamento distinti, nella consapevolezza della complessità e della multidimensionalità del fenomeno. I risultati emersi suggeriscono che il ritiro sociale non possa essere interpretato come una condizione unitaria, ma come un insieme eterogeneo di configurazioni che si collocano lungo un continuum di intensità e di significato educativo.

Tali evidenze vanno tuttavia lette alla luce di alcuni limiti metodologici. Il disegno di ricerca trasversale non consente di osservare l'evoluzione temporale dei profili individuati né di formulare ipotesi causali tra le variabili considerate. Inoltre, la composizione del campione, circoscritta a uno specifico contesto territoriale, riduce la possibilità di generalizzare i risultati ad altri contesti socioculturali. Anche l'utilizzo di

strumenti di autovalutazione, pur validati, implica una dipendenza dalla percezione soggettiva dei partecipanti, suggerendo cautela nell'interpretazione dei dati.

Nonostante tali limiti, il contributo offre alcuni elementi di riflessione rilevanti in prospettiva pedagogica-educativa. In particolare, l'identificazione di profili differenziati di ritiro sociale invita a superare letture semplificate del fenomeno e a considerare la necessità di interventi educativi sensibili alle diverse traiettorie evolutive. In questa prospettiva, il ritiro sociale può essere interpretato non soltanto come espressione di fragilità individuale, ma anche come segnale di una relazione disfunzionale tra il soggetto e i contesti di vita.

Alla luce di quanto emerso, ricerche future potrebbero approfondire il fenomeno attraverso disegni longitudinali, campioni più eterogenei e approcci metodologici integrati, al fine di comprendere meglio i fattori di rischio e di protezione coinvolti. Tali sviluppi potrebbero contribuire a una lettura più articolata del ritiro sociale in adolescenza e a una progettazione educativa orientata al sostegno dei processi evolutivi e allo sviluppo di risorse personali e relazionali, nel rispetto della complessità delle traiettorie individuali.

Bibliografia

Akogul, S., & Erisoglu, M. (2017). An approach for determining the number of clusters in a Model-Based cluster analysis. *Entropy*, 19(9), 452.

Amendola, S., Cerutti, R., Camuffo, M., Arnone, C.I., Candeloro, D., Fuzzi, O., Serra, M., Vizziello, P., & Teo, A.R. (2025). Identifying Hikikomori in adolescence: testing the Hikikomori Questionnaire – 25 and ERRES-SEGI optimal cut-offs. *Journal of Psychopathology*, 31, 154-165.

Bagnato, K. (2017). *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*. Roma: Carocci.

Barzeva, S.A., Meeus, W.H.J., & Oldehinkel, A.J. (2019). Social withdrawal in adolescence and early adulthood: measurement issues, normative development, and distinct trajectories. *Journal of Abnormal Child* Psychology, 47(5), 865-879.

Bellini, B., Perrotti G., Gambolò, L., Baglioni, V., Faedda, N., Natalucci, G., Pezzuti, L., Ardizzone, I., & Guidetti, V. (2024). Prolonged social withdrawal during adolescence: transdiagnostic syndrome or a new psychiatric entity? *Child Psychiatry & Human Development*, 55(6), 1592-1599.

Benarous, X., Guedj, M.J., Lomelo, F., Mohamed, F., Teo, A.R., & Pellerin, H. (2025). Adolescents and young adults with social withdrawal in France: sociodemographic characteristics and validation of the French version of the Hikikomori Questionnaire-25 (HQ-25). *International Journal of Social Psychiatry*, 71(5), 882-893.

Bowker, J.C., Coplan, R. J., Smith, K.A., & Rubin, K.H. (2022). Social withdrawal and shyness. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Handbook of childhood social development* (503-519). New Jersey: Wiley.

Brereton, A., & McGlinchey, E. (2020). Self-harm, emotion regulation, and experiential avoidance: a systematic review. *Archives of suicide research*, 24(1), 1-24.

Caputo, A. (2020). Emotional and symbolic components of hikikomori experience: a qualitative narrative study on social withdrawal. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7(3), 1-27.

Carpita, B., Bonelli, C., Giovannoni, F., Parri, F., Gambini, M., Nardi, B., Amatori, G., Cremone, I. M., Pini, S., & Dell'Osso, L. (2024a). Case report: hikikomori syndrome in Italy and its link with autistic traits and internet gaming disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1378572.

Carpita, B., Nardi, B., Giovannoni, F., Parri, F., Cerofolini, G., Bonelli, C., Amatori, G., Massimetti, G., Cremone, I.M., Pini, S., Pellecchia, E., & Dell'Osso, L. (2024). Exploring the relationship among hikikomori tendencies, autistic traits, computer game use and eating disorder symptoms. *CNS Spectrums*, 29(6), 1-12.

Cerbara, L., Ciancimino, G., Corsetti, G., & Tintori, A. (2025). Self-isolation of adolescents after COVID-19 pandemic between social withdrawal and Hikikomori risk in Italy. *Scientific Reports*, 15(1), 1995.

Chen, Y., & Liu, X. (2023). Social withdrawal in adolescence: developmental and humanistic perspectives. *Journal of Humanistic Psychology*, 00221678231155514.

Coplan, R.J., Ooi, L.L., & Hipson, W.E. (2021). Solitary activities from early childhood to adolescence: causes, content, and consequences. In R.J. Coplan, J.C. Bowker & L.J. Nelson (Eds.), *The handbook of solitude: psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (105–116). New Jersey:Wiley.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Prato: Plenum.

Fino, E., Iliceto, P., Carcione, A., Giovani, E., & Candilera, G. (2022). Validation of the Italian version of the 25 item Hikikomori Questionnaire (HQ 25 I). *Journal of Clinical Psychology*, 79(1), 210-227.

Fraley, C., & Raftery, A.E. (2002). Model-Based clustering, discriminant analysis, and density estimation. *Journal of the American Statistical Association*, 97(458), 611-631.

Guo, G.Q. (2023). Is Hikkomori Syndrome a 'Modern-day Depression'? A nosological perspective. *The Asian Educational Therapist*, 1(1), 23-32.
Hamasaki, Y., Pionniè-Dax, N., Dorard, G., Tajan, N., & Hikida, T. (2021). Identifying social withdrawal (hikikomori) factors in adolescents: understanding the hikikomori spectrum. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(5), 808-817.
Hihara, S., Kambara, K., Umemura, T., Handa, K., & Sugimura, K. (2022). Diverse trajectories of hikikomori symptoms during job search and the role of identity distress: three-wave longitudinal research. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1-10.
Howard, M.C., & Hoffman, M.E. (2018). Variable-centered, person-centered, and person-specific approaches. Where theory meets the method. *Organizational Research Methods*, 21(4), 846-876.
Imai, H., Takamatsu, T., Mitsuya, H., Yoshizawa, H., Mitsuya, H., & Furukawa, T.A. (2020). The characteristics and social functioning of pathological social withdrawal, "Hikikomori," in a secondary care setting: a one-year cohort study. *BMC Psychiatry*, 20, 1-11.
Iwakabe, S. (2021). Working with social withdrawal, or hikikomori, in Japan: from shame to pride. *Journal of Clinical Psychology*, 77(5), 1205-1218.
Kato, T.A., Volpe, U., & Sartorius, N. (2025). Urban mental health, hikikomori, and modern-type depression. *Neuropsychiatrie*. 1, https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41324897/.
Koyama, A., Miyake, Y., Kawakami, N., & Tsuchiya M. (2010). Lifetime prevalence, psychiatric comorbidity and demographic correlates of "hikikomori" in a community population in Japan. *Psychiatry Research*, 176(1), 69-74.
Li, T.M., & Wong, P.W. (2015). Youth social withdrawal behavior (hikikomori): a systematic review of qualitative and quantitative studies. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 595-609.
Muris, P., & Ollendick, T.H. (2023). Contemporary hermits: a developmental psychopathology account of extreme social withdrawal (Hikikomori) in young people. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(2), 459-481.
Musetti, A., Villani, E., Cavallini, F., & Corsano, P. (2023). Orientamento al futuro, prestazione scolastica, autostima generale e specifica in adolescenza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, 239-266.
OECD (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
Orsolini, L., Bellagamba, S., Volpe, U., & Kato, T.A. (2022). Hikikomori and modern-type depression in Italy: a new phenotypical trans-cultural characterization? *International Journal of Social Psychiatry*, 68(5), 1010-1017.
Pupi V., Bressi C., Porcelli P.M., Rossetti M.G., Bellani M. & Delle Fave A. (2025), Hikikomori (prolonged social withdrawal) and co-occurring psychiatric disorders and symptoms in adolescents and young adults: a scoping review. *Comprehensive Psychiatry*, 138, 152573.
Ranieri, F., Guerra, A., & Di Girolamo, M. (2022). Social withdrawal during adolescence: The hikikomori phenomenon in Italy. *Frontiers in Psychology*, 13, 1007.
Reitz, A.K. (2022). Self esteem development and life events: a review and integrative process framework. *Social and Personality Psychology Compass*, 16(11), e12709.
Ricci, C. (2008). *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*. Milano: FrancoAngeli.
Ricci, C. (2009). *Hikikomori. Narrazioni da una porta chiusa*. Roma: Aracne.
Ricci, C. (2014). *La volontaria reclusione. Italia e Giappone: un legame inquietante*. Roma: Aracne.
Rueger, S.Y., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 496-514.
Saito, T. (1998). *Hikikomori: adolescence without end*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
Scodeggio, T. (2015). La difficile relazione con i pari. In R. Spiniello, A. Piotti e D. Comazzi (eds.), *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer* (pp. 55-59). Milano: FrancoAngeli.
Sullivan, R., Green-Demers, I., & Lauzon, A. (2020). When do self-conscious emotions distress teenagers? Interrelations between dispositional shame and guilt, depressive and anxious symptoms, and life satisfaction. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 210.
Takefuji, Y. (2023). Review of Hikikomori: a global health issue, identification and treatment. *Asian Journal of Psychiatry*, 84, 103596.
Tan, M.P.J., Lee, W., & Kato, T.A. (2021). International experience of hikikomori (prolonged social withdrawal) and its relevance to psychiatric research. *BJ Psych International*, 18(2), 34-37.
Tateno, M., Teo, A.R., Ukai, W., Kanazawa, J., Katsuki, R., Kubo, H., & Kato, T.A. (2019). Internet addiction, smartphone addiction, and hikikomori trait in Japanese young adult: social isolation and social network. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 1-11.
Teo, A. R., & Gaw, A. C. (2010). Hikikomori, a Japanese culture-bound syndrome of social withdrawal? A proposal for DSM-5. *The Journal of nervous and mental disease*, 198(6), 444-449.
Teo, A.R., Chen, J.I., Kubo, H., Katsuki, R., Sato Kasai, M., Shimokawa, N., Hayakawa, K., Umene Nakano, W.,

Aikens, J.E., Kanba, S., & Kato, T.A. (2018). Development and validation of the 25 item Hikikomori Questionnaire (HQ 25). *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 72(10), 780-788.

Tim, M.H., Li, T.M.H., Zhu, S., & Wong, P.W.C. (2025). Young people's social withdrawal intention during COVID-19 in Hong Kong: A three-wave longitudinal study. *Journal of Psychiatric Research*, 186, 314-321.

Uchida, Y., & Norasakkunkit, V. (2015). The NEET and Hikikomori spectrum: assessing the risks and consequences of becoming culturally marginalized. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11.

Wang, J.M., Rubin, K.H., Laursen, B., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2013). Preference-for-solitude and adjustment difficulties in early and late adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 834-842.

Weller, B.E., Bowe, N.K., & Faubert, S.J. (2020). Latent class analysis: a guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 46(4), 287-311.

Wood, K.R., Coplan, R.J., Hipson, W.E., & Bowker, J.C. (2022). Normative beliefs about social withdrawal in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 32(1), 372-381.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Messa a sistema e radicamento dell'innovazione educativa: Reflex come strumento di autoriflessione per le scuole

Systematization and rooting of educational innovation: Reflex as a self-reflection tool for schools

Andrea Benassi
INDIRE, Firenze (Italy)
Elena Mosa
INDIRE, Firenze (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Bensassi, A., & Mosa, E. (2026). Messa a sistema e radicamento dell'innovazione educativa: Reflex come strumento di autoriflessione per le scuole. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 81-95.
https://doi.org/10.7346/sird-012026-p81

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: March 15, 2025
Accepted: June 16, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p81

Abstract
School innovation has long been the focus of policies, programmes, and pilot initiatives aimed at transforming both school organisation andteaching practices. However, a substantial body of international literature highlights that many of these innovations remain episodic and fragmented, failing to generate structural and lasting change within educational institutions. The challenge lies not so much in schools' capacity to generate new practices, but rather in their ability to consolidate and embed them within organisational processes and professional cultures. This paper proposes an interpretative model of systemic innovation in schools, based on the interaction between two complementary processes: systematization, referring to the organisational integration of innovations into institutional structures and routines, and rooting, referring to their internalisation by the professional community of teachers. Drawing on the integration of literature on school innovation, diffusion of innovation theory, and studies on social innovation, the paper develops a conceptual framework for analysing the trajectories of change within educational institutions.Building on this framework, the paper presents Reflex, an online digital tool designed to operationalise the dimensions of the model and support processes of organisational reflection. The tool combines two parallel questionnaires (addressed respectively to school leadership and teaching staff) with a digital dashboard that visualises results through synthetic indicators and graphical representations of the school's positioning along the dimensions of systematization and rooting.The study adopts a design-based and mixed-methods research approach and reports the findings of an initial validation phase involving 119 Italian schools and 7,244 teachers. The results demonstrate the model's capacity to identify differentiated configurations of school innovation and to make visible potential misalignments between organisational strategies and professional practices.

Keywords: educational innovation, systemic innovation, rooting, systematization.

Riassunto
L'innovazione scolastica è da tempo oggetto di politiche, programmi e sperimentazioni finalizzate a trasformare l'organizzazione della scuola e le pratiche didattiche. Tuttavia, una parte consistente della letteratura internazionale evidenzia come molte di queste innovazioni tendano a rimanere episodiche e frammentate, senza produrre cambiamenti strutturali e duraturi nelle istituzioni educative. Il problema non risiede tanto nella capacità delle scuole di generare nuove pratiche, quanto nella difficoltà di consolidarle e integrarle stabilmente nei processi organizzativi e nelle culture professionali. Il presente contributo propone un modello interpretativo dell'innovazione sistemica a scuola, fondato sull'interazione tra due processi complementari: la messa a sistema, che riguarda l'integrazione organizzativa delle innovazioni nelle strutture e nelle routine istituzionali, e il radicamento, che riguarda la loro interiorizzazione da parte della comunità professionale degli insegnanti. A partire dall'integrazione tra letteratura sull'innovazione scolastica, teoria della diffusione dell'innovazione e studi sull'innovazione sociale, l'articolo sviluppa un quadro concettuale per analizzare le traiettorie di cambiamento delle istituzioni scolastiche. Su questa base viene sviluppato Reflex, uno strumento digitale fruibile online dalle scuole, progettato per operazionalizzare le dimensioni del modello e supportare processi di riflessività organizzativa. Lo strumento integra due questionari paralleli (rivolti rispettivamente alla leadership scolastica e alla comunità docente) con un cruscotto digitale di restituzione che visualizza i risultati attraverso indicatori sintetici e rappresentazioni grafiche del posizionamento della scuola rispetto alle dimensioni di messa a sistema e radicamento. Lo studio adotta un disegno di ricerca design-based e mixed methods e presenta i risultati di una prima fase di validazione condotta su 119 scuole italiane e 7.244 docenti. I risultati mostrano la capacità del modello di individuare configurazioni differenziate di innovazione scolastica e di rendere visibili disallineamenti tra strategie organizzative e pratiche professionali.

Parole chiave: innovazione scolastica, innovazione sistemica, radicamento, messa a sistema.

Credit author statement
The authors equally contributed to this work.

1. Introduzione. La crisi della sostenibilità dell'innovazione scolastica

Negli ultimi decenni il tema dell'innovazione educativa è divenuto centrale nel dibattito internazionale sulle politiche scolastiche, spinto da fattori economici, sociali e tecnologici che sollecitano sistemi educativi più agili, inclusivi e capaci di rispondere alle sfide della contemporaneità. Tuttavia, nonostante l'abbondanza di iniziative sperimentali e progettualità diffuse, la vera sfida oggi non risiede tanto nella produzione di nuove pratiche, quanto nella capacità delle scuole di consolidare e integrare l'innovazione in modo strutturale, superando la logica della sperimentazione episodica per approdare a un cambiamento sistemico e duraturo. Numerosi studi hanno infatti mostrato come le innovazioni introdotte nelle scuole tendano spesso a rimanere circoscritte a singole classi, a gruppi limitati di insegnanti o a progetti temporanei, senza produrre un cambiamento strutturale dell'organizzazione scolastica (Fullan, 2008; Coburn, 2003). Questo fenomeno si manifesta frequentemente nella forma di una proliferazione di iniziative non integrate tra loro, che si accumulano nel tempo senza essere realmente assimilate nelle pratiche professionali quotidiane. Fullan (2008) ha descritto questa dinamica con il termine *initiativitis*, indicando la tendenza dei sistemi scolastici ad accumulare programmi e progetti di innovazione senza sviluppare una reale capacità di integrazione organizzativa. Le conseguenze di questa dinamica sono rilevanti su diversi livelli. Da un lato, gli insegnanti si trovano spesso a gestire molteplici approcci e metodologie senza disporre del tempo e delle risorse necessarie per svilupparli in modo approfondito (Fullan & Hargreaves, 2012). Dall'altro lato, l'adozione superficiale di numerose innovazioni può ridurre l'efficacia delle pratiche didattiche e generare una crescente frammentazione dell'esperienza educativa (Elmore, 2004). Il problema centrale non riguarda quindi la capacità delle scuole di produrre innovazione, ma piuttosto la loro capacità di sostenerla nel tempo e integrarla nei processi organizzativi. Questa prospettiva sposta l'attenzione dal tema dell'innovazione come introduzione di nuove pratiche al tema della sostenibilità dei processi di innovazione

In questo senso, diventa necessario interrogarsi su quali condizioni consentano a un'innovazione di superare la dimensione episodica per diventare parte integrante del funzionamento di un'istituzione scolastica. Numerosi studi sull'innovazione scolastica sottolineano come i processi duraturi richiedano non solo l'introduzione di nuove pratiche, ma anche lo sviluppo di capacità organizzative e professionali che permettano alle scuole di apprendere dall'esperienza e di adattare continuamente le proprie strategie (Bryk et al., 2015; Earl & Timperley, 2009). In riferimento a questa lettura del fenomeno assume particolare rilevanza il tema della riflessività organizzativa. Le scuole non possono essere considerate semplicemente come contesti di implementazione di innovazioni progettate altrove, ma come organizzazioni che apprendono e che costruiscono nel tempo le proprie traiettorie di cambiamento (Hargreaves & Shirley, 2009). Questo implica la necessità di sviluppare strumenti e modelli che consentano alle scuole di osservare, interpretare e orientare i propri processi di innovazione.

Il presente contributo si colloca all'interno di questo quadro e propone un modello teorico per analizzare i processi di innovazione sistemica nelle scuole. Il modello si basa sull'interazione tra due dimensioni complementari: la messa a sistema dell'innovazione, che riguarda l'integrazione organizzativa delle innovazioni nelle pratiche istituzionali, e il radicamento, che si riferisce alla loro interiorizzazione culturale e professionale all'interno della comunità scolastica.

Nel quadro concettuale qui delineato in questo contributo viene presentato il Reflex, un dispositivo metodologico progettato per supportare i processi di riflessività organizzativa nelle scuole e per analizzare empiricamente le dinamiche di innovazione sistemica nel contesto educativo.

2. Quadro teorico

Il concetto di innovazione educativa occupa oggi un ruolo centrale nel dibattito internazionale sui processi di cambiamento nei sistemi scolastici. Per comprenderne la portata è utile partire dal significato più generale di innovazione e dalle principali prospettive teoriche che ne hanno analizzato le caratteristiche e le dinamiche di diffusione. In senso generale, l'innovazione può essere definita come «l'introduzione con successo di un nuovo oggetto o metodo» (Brewer & Tierney, 2012, p. 15). Due elementi risultano centrali in questa definizione: da un lato l'introduzione di un'idea, di una pratica o di un oggetto percepito come nuovo da

un individuo o da un gruppo; dall'altro il cambiamento generato dalla sua adozione, che produce valore o risponde a un bisogno specifico (Evans & Leppmann, 1970).

È inoltre utile distinguere tra invenzione e innovazione. L'invenzione riguarda la creazione di qualcosa di nuovo che non esisteva precedentemente, mentre l'innovazione consiste nell'applicazione di tale invenzione in un contesto specifico, producendo un impatto concreto. In questa prospettiva, non è sufficiente creare qualcosa di nuovo perché si possa parlare di innovazione: è necessario che l'idea venga effettivamente adottata e integrata nelle pratiche sociali o organizzative. Come sottolinea Everett Rogers, l'innovazione può essere definita come «qualsiasi idea, pratica o oggetto percepito come nuovo da un individuo o da un'unità sociale» (Rogers, 2003, p. 12). Anche quando un'idea è già diffusa altrove, essa può essere percepita come innovativa se introdotta in un contesto che non l'aveva precedentemente adottata.

La letteratura sull'innovazione educativa evidenzia inoltre come molte innovazioni non consistano necessariamente in creazioni ex novo, ma piuttosto nell'adattamento e nella reinterpretazione di pratiche già esistenti in contesti differenti (Vincent-Lancrin, 2019). In questa prospettiva, l'innovazione assume spesso una natura situata, legata alle specificità organizzative, culturali e professionali dei contesti educativi.

L'innovazione può inoltre manifestarsi secondo modalità differenti. Alcuni autori distinguono tra innovazioni generate attraverso processi pianificati e sistematici e innovazioni emergenti che nascono da sperimentazioni locali o dalla necessità di rispondere a problemi contingenti (Christensen, 2003; Johnson, 2011). Un'ulteriore distinzione riguarda la natura del cambiamento prodotto: l'innovazione può essere incrementale, quando introduce miglioramenti progressivi in pratiche esistenti, oppure radicale, quando determina trasformazioni più profonde delle strutture e delle modalità operative (Gault, 2013). In ambito educativo questa distinzione è particolarmente rilevante. Le innovazioni incrementali riguardano spesso l'aggiornamento di strumenti o metodologie già presenti, mentre quelle radicali comportano trasformazioni più ampie che coinvolgono l'organizzazione degli ambienti di apprendimento, i ruoli professionali e le modalità di interazione tra i diversi attori del sistema educativo. Si possono cogliere alcune analogie con la distinzione proposta da Jack Mezirow tra apprendimento tecnico e apprendimento trasformativo, ovvero tra il "fare meglio ciò che già si fa" e il "rivedere i postulati, le premesse che sottendono a quello che faccio" (Mezirow, 2016).

A partire dall'inizio del XXI secolo, l'innovazione educativa è stata fortemente influenzata anche dalla diffusione delle tecnologie digitali. Kozma (2003) evidenzia come l'introduzione delle ICT abbia aperto nuove possibilità di produrre e condividere conoscenze, favorendo il passaggio da modelli trasmissivi dell'insegnamento a paradigmi pedagogici più partecipativi e collaborativi. Tuttavia, come sottolineano diversi studi, non tutte le integrazioni tecnologiche producono necessariamente trasformazioni significative: in molti casi le tecnologie vengono utilizzate per rafforzare pratiche didattiche tradizionali piuttosto che per modificarle (Kampylis et al., 2013).

Un ulteriore problema evidenziato dalla letteratura riguarda la tendenza delle istituzioni scolastiche ad accumulare nel tempo numerose iniziative di innovazione senza sostituire o riorganizzare le pratiche esistenti. Questo fenomeno è stato descritto con il termine *initiativitis*, ovvero la proliferazione di iniziative scolastiche implementate senza una strategia di integrazione sistemica (Fullan, 2008). Tale dinamica può generare sovraccarichi organizzativi e professionali, riducendo l'efficacia complessiva dei processi di innovazione. Le conseguenze di questo fenomeno si manifestano su diversi livelli. Per gli insegnanti, la gestione simultanea di molteplici iniziative può aumentare il carico di lavoro e contribuire a fenomeni di stress professionale (Fullan & Hargreaves, 2012). Dal punto di vista didattico, l'adozione superficiale di numerose metodologie rischia di comprometterne l'effettiva implementazione (Elmore, 2004). Anche per gli studenti una molteplicità di approcci non coordinati può generare frammentazione e mancanza di coerenza nei percorsi di apprendimento.

Per comprendere la complessità dei processi di innovazione educativa è utile considerare il contributo del modello ecologico dello sviluppo umano proposto da Urie Bronfenbrenner (1979), che interpreta i fenomeni educativi come il risultato dell'interazione tra sistemi interconnessi organizzati su diversi livelli. Nel modello originario l'autore distingue microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema, evidenziando come lo sviluppo e i processi educativi siano influenzati da relazioni che attraversano contesti diversi e tra loro interdipendenti.

Nel presente contributo, ai fini dell'analisi dei processi di innovazione educativa, questa prospettiva viene ricondotta a tre livelli di osservazione: il livello micro, relativo alle pratiche didattiche e alle interazioni

nei contesti immediati di apprendimento; il livello meso, che riguarda le dimensioni organizzative della scuola; e il livello macro, che comprende il quadro culturale, normativo e politico entro cui i sistemi educativi operano. Questa lettura multilivello evidenzia come l'innovazione educativa non possa essere interpretata esclusivamente come un cambiamento nelle pratiche didattiche di classe, ma debba essere considerata come un processo che coinvolge l'intero ecosistema educativo.

Alla luce di queste considerazioni, l'innovazione educativa può essere interpretata come un processo complesso che coinvolge dimensioni pedagogiche, organizzative e culturali e che richiede una prospettiva sistemica per essere compreso e sostenuto in modo efficace. In questa direzione si colloca anche la letteratura sullo *school improvement*, che ha evidenziato come il cambiamento educativo non possa essere ridotto alla semplice introduzione di nuove pratiche didattiche o organizzative, ma richieda lo sviluppo di capacità istituzionali che permettano alle scuole di apprendere dai propri processi e di adattarsi ai contesti in evoluzione (Scheerens, 2015; Fullan, 2008).

Fullan (2008) sottolinea come uno dei principali ostacoli ai processi di innovazione sia rappresentato dalla tendenza dei sistemi scolastici a introdurre continuamente nuove iniziative senza sviluppare adeguate capacità di implementazione. Analogamente, Hargreaves e Shirley (2009) evidenziano come molte riforme educative abbiano incontrato difficoltà proprio perché orientate alla diffusione di modelli prescrittivi piuttosto che allo sviluppo di culture professionali collaborative capaci di sostenere il cambiamento nel tempo.

In questa prospettiva, l'innovazione scolastica non può essere considerata un processo lineare di implementazione di riforme, ma deve essere interpretata come un processo complesso di apprendimento organizzativo. Bryk e colleghi (2015), analizzando numerosi programmi di innovazione scolastica negli Stati Uniti, sottolineano come i sistemi educativi più efficaci siano quelli capaci di sviluppare infrastrutture di apprendimento organizzativo che permettono alle scuole di analizzare sistematicamente le proprie pratiche e di adattarle progressivamente.

Un ulteriore filone teorico rilevante per comprendere i processi di innovazione nelle scuole è rappresentato dalla teoria della diffusione dell'innovazione sviluppata da Everett Rogers (2003). Muovendo da queste premesse, l'adozione di un'innovazione non dipende esclusivamente dalle sue caratteristiche tecniche, ma dal modo in cui essa viene percepita e interpretata dai soggetti che devono adottarla. Rogers identifica cinque fasi principali nel processo di adozione dell'innovazione - conoscenza, persuasione, decisione, implementazione e conferma - evidenziando come fattori quali il vantaggio relativo rispetto alle pratiche esistenti, la compatibilità con i valori e le esperienze pregresse, la complessità percepita e la visibilità dei risultati influenzino significativamente i processi di diffusione.

Nel contesto scolastico, numerosi studi hanno mostrato come l'adozione delle innovazioni dipenda in larga misura dalle reti professionali degli insegnanti e dalle dinamiche di leadership presenti all'interno delle scuole (Spillane, 2006). Le innovazioni tendono infatti a diffondersi attraverso processi di interazione tra colleghi, osservazione reciproca e condivisione di pratiche, piuttosto che attraverso semplici direttive organizzative.

Questa prospettiva è coerente con il concetto di *policy enactment* sviluppato da Stephen Ball e dai suoi collaboratori, secondo cui le politiche educative non vengono semplicemente implementate in modo lineare, ma vengono interpretate, tradotte e negoziate all'interno dei contesti locali. Le scuole non agiscono quindi come semplici esecutrici di indicazioni provenienti dai livelli centrali del sistema, ma come attori che reinterpretano le politiche alla luce delle proprie culture organizzative, delle risorse disponibili e dei valori professionali delle comunità educative (Ball, Maguire & Braun, 2012).

Coburn (2003) ha inoltre evidenziato come il concetto di diffusione dell'innovazione debba essere reinterpretato alla luce della complessità delle organizzazioni scolastiche. Piuttosto che concentrarsi esclusivamente sulla diffusione quantitativa delle innovazioni, è necessario considerare anche la profondità del cambiamento, cioè il grado in cui le innovazioni modificano effettivamente le pratiche professionali degli insegnanti.

In parallelo, gli studi sull'*organizational learning* e sulla *learning organization* hanno sottolineato l'importanza della riflessività collettiva e della capacità delle organizzazioni di apprendere dall'esperienza (Argyris & Schön, 2005; Senge, 1992). Secondo questa prospettiva, le organizzazioni più efficaci sono quelle capaci di riflettere sistematicamente sulle proprie pratiche, di sperimentare nuove soluzioni e di integrare progressivamente le conoscenze acquisite nei propri processi operativi.

Nel contesto educativo, questo filone è stato ripreso da numerosi studi che sottolineano l'importanza

di sviluppare comunità professionali collaborative e pratiche di apprendimento organizzativo all'interno delle scuole (Hargreaves & Shirley, 2009). In questa ottica, l'innovazione educativa non può essere considerata un evento isolato, ma deve essere interpretata come parte di un processo continuo di apprendimento organizzativo nel quale le scuole sviluppano progressivamente la capacità di analizzare i propri processi e di adattarsi ai cambiamenti del contesto.

Alla luce delle prospettive teoriche richiamate, il gruppo di ricerca di INDIRE, nell'ambito delle attività del movimento Avanguardie Educative, ha elaborato la seguente definizione operativa di innovazione educativa che sintetizza alcune delle dimensioni emerse nella letteratura internazionale:

> L'innovazione educativa è un fenomeno che introduce elementi di trasformazione volti a risolvere una condizione problematica o a rispondere ad un bisogno nel contesto della classe, della scuola e/o del sistema educativo nel suo insieme. Può essere un processo organizzato oppure spontaneo o una combinazione di entrambi ed è orientata da un quadro di riferimento coerente. La sua natura può interessare sia il processo che il prodotto, e necessariamente implica la possibilità di poterne osservare, misurare, valutare ed entro certi termini prevedere gli effetti (Mosa & Panzavolta, 2025; Benassi, Giunti & Rossi, 2025).

Questa definizione evidenzia come l'innovazione educativa non possa essere ridotta alla semplice introduzione di nuove pratiche o strumenti, ma debba essere interpretata come un processo intenzionale e osservabile di trasformazione che coinvolge diversi livelli del sistema educativo e che richiede strumenti in grado di supportarne l'analisi e il monitoraggio nel tempo.

3. Il modello Reflex

A partire dal quadro teorico delineato nella sezione precedente, emerge come uno dei principali problemi dei processi di innovazione scolastica non sia tanto la produzione di nuove pratiche quanto la capacità delle organizzazioni educative di integrare e sostenere tali innovazioni nel tempo. In questa prospettiva diventa necessario disporre di modelli interpretativi e strumenti metodologici che consentano alle scuole di osservare e interpretare in modo sistematico i propri processi di cambiamento.

Il modello Reflex nasce con questo obiettivo e rappresenta il *framework* concettuale e metodologico sviluppato per analizzare i processi di innovazione nelle istituzioni scolastiche in termini di integrazione sistemica delle innovazioni, piuttosto che di semplice presenza di pratiche innovative.

Il modello costituisce quindi l'impianto teorico e analitico che orienta lo sviluppo dello strumento Reflex e ne definisce le principali dimensioni di osservazione. In questa prospettiva, Reflex non si limita a rilevare la presenza di iniziative innovative nelle scuole, ma propone una chiave di lettura dei processi attraverso cui le innovazioni vengono integrate nelle strutture organizzative e nelle pratiche professionali.

L'ipotesi di fondo del modello è che l'innovazione sistemica nelle istituzioni scolastiche possa essere compresa analizzando l'interazione tra due processi distinti ma interdipendenti:

- la messa a sistema, che riguarda la dimensione organizzativa dell'innovazione e il modo in cui essa viene integrata nelle strutture e nei processi dell'organizzazione scolastica;
- il radicamento, che riguarda la dimensione culturale e professionale dell'innovazione e il grado in cui essa viene interiorizzata dalla comunità docente e incorporata nelle pratiche quotidiane.

Queste due dimensioni rappresentano due prospettive complementari attraverso cui osservare le dinamiche di cambiamento nelle istituzioni scolastiche e costituiscono le componenti fondamentali del modello Reflex.

La "messa a sistema" può essere definita come il processo attraverso il quale un'istituzione scolastica integra un'innovazione all'interno del proprio funzionamento organizzativo.

In questa prospettiva, la messa a sistema riguarda principalmente la capacità della leadership scolastica e delle strutture organizzative di identificare bisogni e opportunità di innovazione, progettare e sperimentare nuove pratiche, supportarne l'implementazione ed estenderne progressivamente l'adozione all'interno della scuola.

Dal punto di vista teorico, questa dimensione può essere interpretata alla luce dei modelli di innovazione sociale e organizzativa, in particolare del framework proposto da Murray, Mulgan e Caulier-Grice (2010). Gli autori descrivono il processo di sviluppo delle innovazioni sociali come una sequenza di fasi che comprendono la definizione dei problemi, la generazione di idee, la prototipazione, il consolidamento e la diffusione. Questo modello consente di interpretare l'innovazione non come evento puntuale, ma come processo organizzativo progressivo, attraverso il quale un'idea innovativa viene progressivamente stabilizzata nelle pratiche e nelle strutture dell'organizzazione.

Applicato al contesto scolastico, questo approccio permette di leggere la messa a sistema come il processo attraverso cui un'istituzione scolastica sviluppa, sperimenta e integra progressivamente un'innovazione fino a renderla parte stabile del proprio funzionamento.

Sulla base di queste considerazioni, la messa a sistema dell'innovazione educativa può essere definita come:

> un processo organizzativo ad opera di un'istituzione scolastica, teso ad integrare operativamente un'innovazione educativa nel sistema delle pratiche esistenti o a sostituirle. L'azione di messa a sistema può essere autonoma o inserita nel contesto di iniziative territoriali, nazionali o internazionali. Il processo può considerarsi consolidato quando si riflette in un radicamento (Mosa & Panzavolta, 2025; Benassi, Giunti & Rossi, 2025).

Questa definizione sottolinea il ruolo centrale della dimensione organizzativa e della leadership nel sostenere i processi di cambiamento.

Accanto alla dimensione organizzativa, i processi di innovazione scolastica coinvolgono anche una dimensione sociale e culturale, che riguarda l'adozione delle innovazioni da parte della comunità professionale. Questa dimensione è descritta nel modello Reflex attraverso il concetto di "radicamento".

Il radicamento si riferisce al processo attraverso il quale un'innovazione viene progressivamente interiorizzata dalla comunità scolastica fino a diventare parte delle routine professionali e delle pratiche quotidiane. In questa prospettiva, un'innovazione non può essere considerata pienamente consolidata finché non produce cambiamenti stabili nei comportamenti e nelle pratiche degli attori coinvolti.

Dal punto di vista teorico, questa dimensione si collega alla teoria della diffusione dell'innovazione sviluppata da Rogers (2003), che descrive l'adozione delle innovazioni come un processo sociale articolato in diverse fasi, dalla conoscenza iniziale fino alla conferma dell'adozione. La prospettiva di Rogers mette in evidenza come l'innovazione non si diffonda automaticamente all'interno delle organizzazioni, ma attraverso processi di interpretazione, negoziazione e apprendimento tra i membri della comunità professionale. Nel contesto scolastico, tali dinamiche riguardano in particolare la comunità degli insegnanti, che rappresenta il principale soggetto attraverso il quale le innovazioni didattiche e organizzative prendono forma nella pratica educativa.

Il radicamento, nel modello Reflex, può quindi essere definito come:

> processo di consolidamento di un'innovazione educativa da parte di una comunità scolastica e teso a modificare le routine professionali esistenti. Condizione del radicamento è l'interiorizzazione dell'innovazione a livello comportamentale, valoriale, affettivo e identitario (Mosa & Panzavolta, 2025; Benassi, Giunti & Rossi, 2025).

Il radicamento sottolinea il ruolo centrale delle culture professionali, delle relazioni tra colleghi e dei processi di apprendimento collettivo nel sostenere la diffusione e la stabilizzazione delle innovazioni nelle scuole.

Uno degli elementi centrali del modello Reflex consiste nel considerare messa a sistema e radicamento come due dimensioni complementari di un unico processo di innovazione sistemica. Le due dimensioni non devono essere interpretate come fasi sequenziali, ma come processi che possono svilupparsi con tempi e modalità differenti all'interno delle organizzazioni scolastiche. L'analisi empirica delle esperienze di innovazione nelle scuole mostra infatti come possano verificarsi configurazioni molto diverse.

Di seguito vengono messe a confronto, come due *facce di una stessa medaglia*, le fasi riconducibili rispettivamente alla messa a sistema (rielaborata a partire dal framework dell'innovazione sociale di Murray et al.) e al radicamento, ispirato alla teoria della diffusione dell'innovazione di Rogers (Tabella 1).

MESSA A SISTEMA Soggetto: il dirigente e il suo staff Tipologia di processo: organizzativo		RADICAMENTO Soggetto: il docente/la comunità dei docenti Tipologia di processo: culturale/comportamentale/sociale	
Definizione	L'organizzazione identifica e inquadra i problemi/bisogni	**Conoscenza**	La comunità viene esposta all'innovazione e acquisisce conoscenza su di essa
Proposta	La fase di ideazione dalla quale emergono potenziali soluzioni	**Persuasione**	La comunità cerca ulteriori informazioni sull'innovazione e valuta se potrebbe essere adatta alle sue esigenze
Prototipazione	Quando le idee vengono testate nella pratica	**Decisione**	La comunità decide di adottare o rifiutare l'innovazione
Sostegno	Quando l'idea diventa una "pratica di tutti i giorni" e il prototipo viene raffinato e perfezionato	**Implementazione**	La comunità inizia a utilizzare effettivamente l'innovazione nel suo contesto professionale
Diffusione	Quando la pratica diventa un modello in tutta la scuola	**Conferma**	La comunità valuta i risultati e i benefici ottenuti dall'utilizzo dell'innovazione

Tab. 1: Il modello teorico associa le fasi della messa a sistema e del radicamento

In alcuni casi l'innovazione nasce da iniziative spontanee di gruppi di insegnanti e si diffonde progressivamente all'interno della comunità professionale prima di essere formalizzata a livello organizzativo. In queste situazioni il radicamento precede la messa a sistema. In altri casi, invece, l'innovazione viene introdotta attraverso decisioni organizzative o politiche educative e solo successivamente viene interiorizzata dalla comunità scolastica. In queste situazioni la messa a sistema precede il radicamento.

Esistono inoltre contesti in cui entrambe le dimensioni si sviluppano in modo parallelo, producendo configurazioni più equilibrate di innovazione sistemica. Questa prospettiva permette di rappresentare i processi di innovazione scolastica come uno spazio dinamico definito dall'interazione tra le due dimensioni, all'interno del quale le scuole possono collocarsi in posizioni differenti a seconda del livello di sviluppo dei propri processi di innovazione.

In questo spazio interpretativo, le scuole possono trovarsi, ad esempio, in situazioni di innovazione diffusa ma poco strutturata, in contesti caratterizzati da una forte organizzazione ma da uno scarso coinvolgimento della comunità professionale, oppure in condizioni di equilibrio tra integrazione organizzativa e radicamento culturale.

Solo quando entrambe le dimensioni raggiungono livelli elevati è possibile parlare di innovazione sistemica in una istituzione scolastica.

3.1 Lo strumento Reflex

Sulla base del modello teorico descritto nelle sezioni precedenti è stato sviluppato Reflex, uno strumento progettato per supportare le scuole nei processi di riflessività organizzativa relativi ai percorsi di innovazione.

Reflex si configura come uno strumento digitale, accessibile online dalle istituzioni scolastiche, che consente di osservare e interpretare il proprio posizionamento rispetto alle due dimensioni analitiche del modello (messa a sistema e radicamento) attraverso la raccolta e la restituzione strutturata di dati.

L'architettura dello strumento si basa su due componenti principali tra loro integrate. La prima componente è costituita da due questionari paralleli, somministrati attraverso la piattaforma online: un questionario rivolto alla *leadership* scolastica, finalizzato a rilevare i processi di messa a sistema dell'innovazione e un altro rivolto alla comunità docente, finalizzato a rilevare i livelli di radicamento delle innovazioni nelle pratiche professionali.

La seconda componente è rappresentata da un cruscotto online di restituzione dei risultati, attraverso il quale le scuole possono visualizzare, sotto forma di grafici e indicatori sintetici, gli esiti delle compilazioni.

Attraverso questo ambiente digitale le scuole possono osservare il proprio posizionamento rispetto alle due dimensioni del modello e confrontare le percezioni della *leadership* e della comunità docente.

Le informazioni raccolte attraverso i questionari vengono elaborate per costruire indicatori sintetici che descrivono il posizionamento della scuola rispetto alle dimensioni di messa a sistema e radicamento, offrendo così un supporto alla lettura dei processi di innovazione in corso (Figg. 1, 2 e 3).

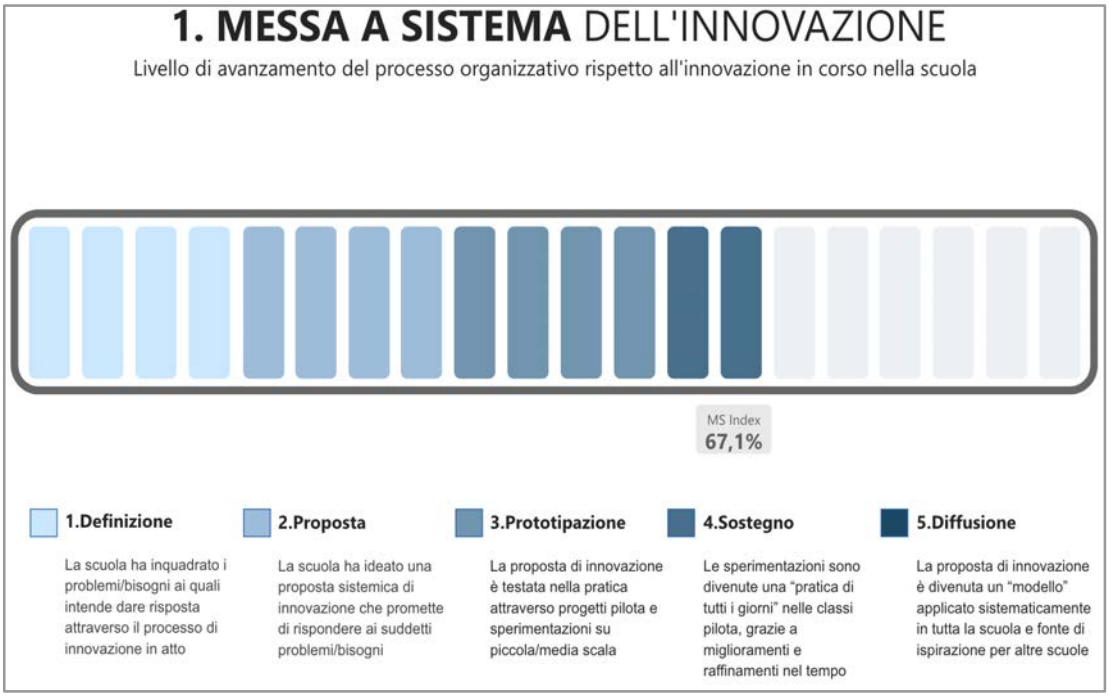


Fig. 1: Grafico 1 del cruscotto Reflex, che mostra il livello di messa a sistena dell'innovazoone nella scuola, espresso anche in forma numerica da un indice di messa a sistema (MS Index).
Questo grafico dipende dalle risposte date nel questionario rivolto alla leadership scolastica

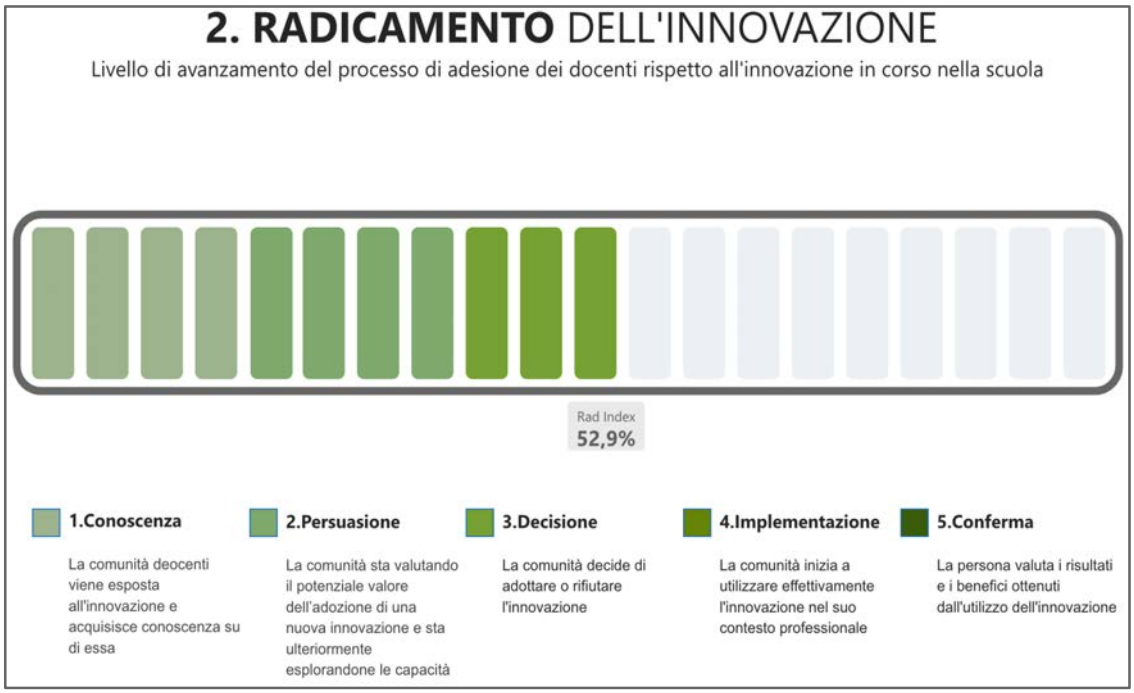


Fig. 2: Grafico 2 del cruscotto Reflex, che mostra il livello di radicamento dell'innovazione nella scuola espresso anche in forma numerica da un indice di radicamento (Rad Index).
Questo grafico dipende dalle risposte date nel questionario rivolto ai docenti

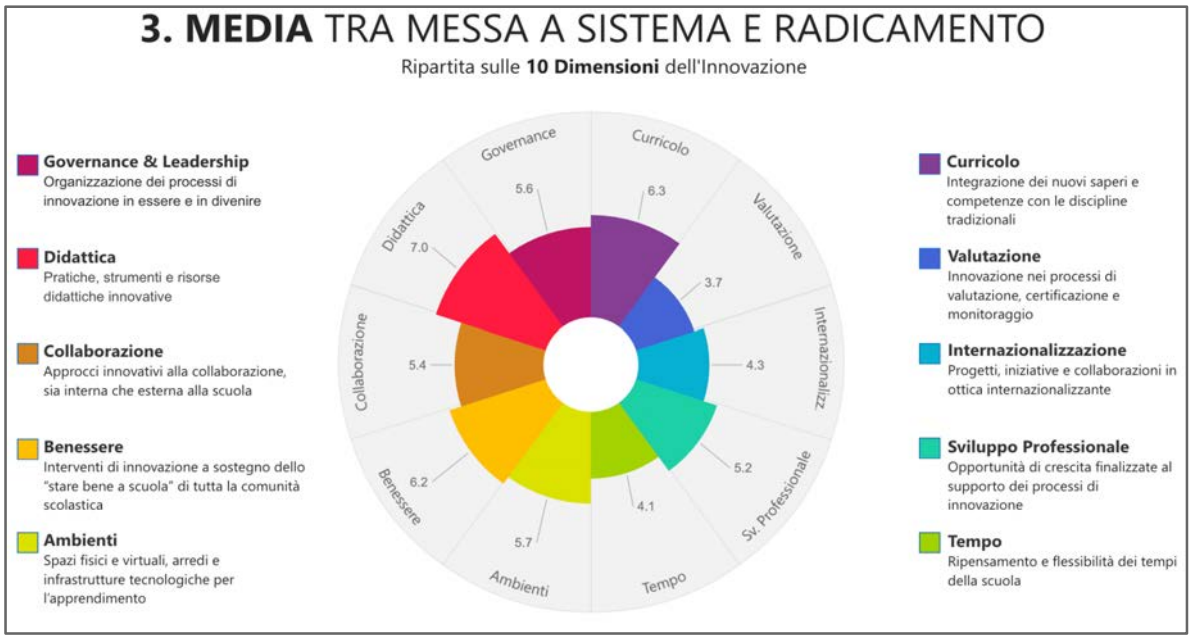


Fig. 3: Grafico 3 del cruscotto Reflex, che mostra la media tra i livelli di messa a sistema e radicamento dell'innovazione, su una scala da 1 a 10, ripartita su 10 dimensioni dell'innovazione

L'obiettivo principale dello strumento non è classificare o valutare le scuole secondo criteri prestazionali, ma fornire un supporto alla riflessione organizzativa e ai processi decisionali interni. In questo senso, Reflex non si configura come un sistema di valutazione delle istituzioni scolastiche, ma come un dispositivo di accompagnamento che aiuta le scuole a comprendere meglio le dinamiche dei propri processi di cambiamento e a orientare le proprie strategie di innovazione.

4. Metodo e contesto della ricerca

Il presente studio adotta un disegno di ricerca che si colloca nell'ambito della design-based research, approccio particolarmente adattio allo studio di processi di innovazione nei contesti educativi complessi. In questa prospettiva, la progettazione del modello *Reflex* e del relativo dispositivo metodologico costituisce parte integrante del processo di ricerca, che combina sviluppo teorico, sperimentazione in contesti reali e analisi empirica dei processi attivati dall'intervento (*Design-Based Research Collective,* 2003; Anderson & Shattuck, 2012). Il disegno di ricerca integra metodologie mixed methods, combinando analisi quantitativa dei dati raccolti tramite questionari con momenti di restituzione e discussione qualitativa con le scuole partecipanti. Questo approccio consente di analizzare non solo gli esiti dello strumento, ma anche i processi di riflessività organizzativa che esso attiva nei contesti scolastici.

Nel caso specifico, il progetto Reflex è stato sviluppato come dispositivo di supporto alla riflessività organizzativa nelle scuole, con l'obiettivo di analizzare i processi di innovazione sistemica all'interno delle istituzioni scolastiche. Il percorso di ricerca si è articolato in tre fasi principali:

1. Elaborazione del modello teorico, basato sull'integrazione tra letteratura scientifica sull'innovazione educativa, studi sull'innovazione sociale e analisi empirica delle pratiche sviluppate nel contesto del Movimento delle Avanguardie Educative.
2. Progettazione dello strumento Reflex, che ha previsto la definizione delle dimensioni analitiche, la costruzione degli item dei questionari e la validazione preliminare attraverso un processo di revisione partecipata.
3. Sperimentazione e validazione dello strumento, finalizzata a raccogliere dati sui processi di innovazione nelle scuole e a valutare la capacità dello strumento di supportare processi di riflessività organizzativa.

La ricerca si colloca nel contesto del Movimento delle Avanguardie Educative, promosso da INDIRE a partire dal 2014 con l'obiettivo di sostenere l'innovazione didattica e organizzativa nelle scuole italiane. Il Movimento rappresenta oggi una delle più ampie reti di innovazione scolastica presenti in Europa, coinvolgendo oltre 1900 istituzioni scolastiche distribuite sull'intero territorio nazionale. All'interno della rete, le scuole partecipano a processi di sperimentazione e diffusione di pratiche innovative attraverso un modello di collaborazione basato sulla condivisione di esperienze e sulla costruzione di comunità professionali (Mosa & Mughini, 2021).

Questo contesto ha rappresentato un laboratorio privilegiato per lo sviluppo del modello Reflex, poiché ha permesso di osservare una grande varietà di esperienze di innovazione scolastica e di analizzare le condizioni che ne favoriscono o ne ostacolano la sostenibilità.

Gli indicatori di Reflex sono stati costruiti a partire dall'operazionalizzazione delle due dimensioni teoriche della messa a sistema e del radicamento dell'innovazione, tradotte in 33 item distribuiti su dieci dimensioni dell'innovazione scolastica (governance e leadership, curricolo, didattica, valutazione, collaborazione, sviluppo professionale, ambienti di apprendimento, internazionalizzazione, benessere e organizzazione del tempo). Per ciascun item i rispondenti selezionano una tra sei opzioni di risposta mutuamente esclusive, corrispondenti a stadi progressivi di sviluppo del processo innovativo. Le risposte vengono automaticamente convertite in una scala Likert da 0 a 5, consentendo il calcolo di indicatori sintetici senza perdere la natura processuale del modello sottostante. Per ciascuna dimensione viene calcolato uno specifico indicatore come media ponderata delle risposte agli item che la compongono; gli indicatori dimensionali sono successivamente normalizzati su una scala da 0 a 10. Gli indici compositi di messa a sistema e di radicamento sono infine ottenuti attraverso una combinazione ponderata degli indicatori delle singole dimensioni. L'architettura dello strumento si fonda inoltre su una doppia prospettiva di osservazione: il questionario rivolto alla leadership scolastica rileva la dimensione organizzativa e strategica dell'innovazione, mentre quello destinato ai docenti consente di analizzarne il livello di interiorizzazione nelle pratiche professionali e la distribuzione all'interno della comunità scolastica. Questa scelta metodologica permette non solo di stimare livelli medi di innovazione, ma anche di evidenziare eventuali disallineamenti tra strategie organizzative e pratiche effettivamente adottate.

La validazione di Reflex è stata condotta attraverso un disegno di ricerca mixed methods che ha combinato la somministrazione dei questionari su larga scala con sessioni strutturate di feedback qualitativo. La fase pilota ha coinvolto 119 scuole appartenenti a quattro province italiane (Genova, Savona, Torino e Vercelli), nell'ambito del programma *Città dell'Educazione* promosso dalla Fondazione per la Scuola. Ciascuna scuola ha partecipato a una simulazione completa dello strumento, seguita da un incontro di restituzione con il gruppo di ricerca, al quale hanno preso parte dirigenti scolastici, membri dello staff e gruppi di docenti. Tali incontri sono stati finalizzati a raccogliere evidenze sulla chiarezza e usabilità dei questionari, sull'interpretabilità e sul realismo percepito degli indicatori, sull'utilità della dashboard per l'autoriflessione e la pianificazione strategica e sulla coerenza tra le rappresentazioni prodotte dal sistema e la percezione che le scuole avevano dei propri processi di innovazione. Questo protocollo ha consentito di verificare non soltanto la funzionalità tecnica dello strumento, ma anche la sua solidità metodologica, la validità interpretativa degli indicatori e il suo valore formativo come dispositivo di riflessività organizzativa.

4.1 Campione e livelli di partecipazione

La fase di validazione empirica dello strumento Reflex è stata condotta attraverso due pilot che hanno coinvolto complessivamente 119 istituzioni scolastiche. Il campione è stato costruito attraverso un criterio di selezione intenzionale, finalizzato a coinvolgere contesti scolastici con diversi livelli di esperienza nei processi di innovazione.

Da un lato, la sperimentazione è stata realizzata in collaborazione con la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, che ha utilizzato lo strumento Reflex nell'ambito del programma *Città dell'Educazione*, coinvolgendo scuole distribuite in quattro province italiane: Genova e Savona (Liguria) e Torino e Vercelli (Piemonte). Le scuole coinvolte in questo contesto non sono state selezionate sulla base di specifici criteri di innovatività, permettendo quindi di osservare una pluralità di situazioni e diversi livelli di sviluppo dei processi di innovazione.

Dall'altro lato, sono state coinvolte le "scuole polo" del Movimento delle Avanguardie Educative promosso da INDIRE. Trattandosi di istituzioni che svolgono un ruolo di riferimento nella diffusione delle innovazioni all'interno della rete, esse rappresentano contesti particolarmente avanzati nei processi di innovazione didattica e organizzativa. Il loro coinvolgimento ha consentito di osservare il funzionamento dello strumento anche in scuole caratterizzate da livelli elevati di maturità nei processi di innovazione, permettendo così un confronto tra contesti con diversi gradi di sviluppo.

Nel complesso, i dati raccolti mostrano una partecipazione significativa da parte della comunità docente.

In particolare:

– il numero totale di docenti che hanno compilato il questionario è stato 7.244, su una popolazione complessiva di circa 15.490 insegnanti nelle scuole coinvolte;
– il numero di rispondenti per singola scuola varia da 4 a 122 docenti;
– il tasso di risposta oscilla tra 12,8% e 84,4%, con una copertura media del 46,77%.

Questi livelli di partecipazione confermano la fattibilità dell'utilizzo dello strumento su larga scala e la sua capacità di raccogliere dataset quantitativi rilevanti anche in contesti organizzativi complessi come le istituzioni scolastiche. La fase di validazione è stata inoltre accompagnata da oltre 119 incontri di restituzione e discussione con le scuole partecipanti, che hanno coinvolto dirigenti scolastici, membri dello staff di leadership e gruppi di docenti.

Questi incontri hanno permesso di integrare l'analisi quantitativa dei dati con una componente qualitativa di interpretazione dei risultati.

5. Risultati

Uno degli aspetti centrali della fase di validazione ha riguardato la valutazione della capacità degli indicatori di rappresentare in modo realistico i processi di innovazione delle scuole.

Durante gli incontri di restituzione, le scuole sono state invitate a esprimere una valutazione sulla corrispondenza tra i risultati restituiti dalla dashboard e la propria percezione interna dei processi di innovazione. Complessivamente, circa due terzi delle scuole (65,5%) hanno espresso una valutazione positiva della rappresentazione fornita dal sistema (abbastanza, molto o moltissimo realistica). In circa il 40% dei casi la rappresentazione è stata giudicata molto o moltissimo realistica, mentre nessuna scuola l'ha valutata come fuorviante o non realistica.

Nei pochi casi in cui sono emerse valutazioni leggermente più basse, queste erano sistematicamente associate a tassi di risposta molto bassi (inferiori al 20%), confermando l'importanza dell'indicatore di affidabilità integrato nella dashboard per interpretare correttamente i risultati.

Nel complesso, questi dati suggeriscono che gli indicatori sviluppati dal modello Reflex sono percepiti dalle scuole come rappresentazioni plausibili e interpretabili dei propri processi di innovazione.

Uno dei risultati empirici più rilevanti emersi dalla sperimentazione riguarda la capacità dello strumento Reflex di rendere visibili disallineamenti tra la dimensione organizzativa dell'innovazione e la sua effettiva interiorizzazione nella comunità docente.

In oltre il 70% delle scuole partecipanti, il team di leadership ha esplicitamente commentato la presenza di discrepanze tra:

– livelli elevati di investimento organizzativo in alcune dimensioni dell'innovazione
– livelli più bassi di radicamento percepito tra i docenti

Queste asimmetrie sono emerse in diverse dimensioni dell'innovazione.

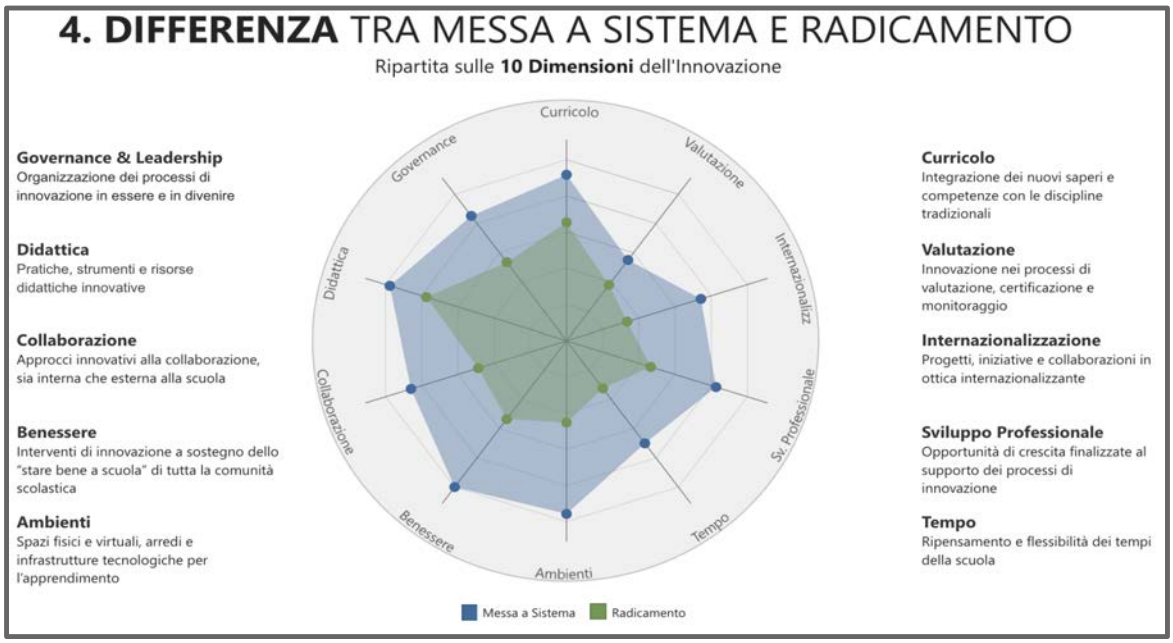


Fig. 4: Il grafico 4 del cruscotto Reflex mostra i livelli di messa a sistema (area celeste) e di radicamento (area verde) della media delle scuole coinvolte nella fase di test/validazione, riferiti a 10 dimensioni dell'innovazione, su una scala da 1 a 10

Tra gli esempi più ricorrenti:

– ambienti di apprendimento innovativi progettati e realizzati a livello organizzativo ma non ancora pienamente integrati nelle pratiche didattiche quotidiane;
– strategie di internazionalizzazione considerate prioritarie dalla leadership ma percepite come marginali dalla comunità docente;
– processi di governance dell'innovazione fortemente strutturati a livello organizzativo ma poco riconosciuti dagli insegnanti come dimensione rilevante delle proprie pratiche professionali.

Questi risultati confermano empiricamente una dinamica frequentemente descritta nella letteratura sul cambiamento educativo: le innovazioni possono essere formalmente integrate nelle strutture organizzative senza produrre necessariamente un cambiamento profondo nelle pratiche professionali (Coburn, 2003).

In questo senso, la possibilità di rendere visibili tali disallineamenti è stata interpretata dalle scuole come una delle principali utilità diagnostiche dello strumento.

Un ulteriore risultato riguarda la valutazione dell'utilità dello strumento da parte delle scuole partecipanti.

Le discussioni condotte durante gli incontri di restituzione hanno evidenziato una valutazione complessivamente molto positiva del sistema Reflex come dispositivo di supporto alla riflessione organizzativa.

In particolare:

– il 100% del team di leadership ha dichiarato che lo strumento è utile per supportare processi di autovalutazione e riflessione strategica;
– oltre l'85% delle scuole ha espresso l'intenzione di utilizzare nuovamente lo strumento in modo periodico;
– più del 70% delle scuole ha dichiarato l'intenzione di integrare i risultati di Reflex nei propri documenti di pianificazione strategica e nei processi di valutazione interna.

Questi dati suggeriscono che lo strumento non viene percepito esclusivamente come un dispositivo di raccolta dati, ma come una infrastruttura di supporto ai processi di apprendimento organizzativo.

Nel complesso, i risultati della fase di validazione indicano che il modello Reflex è in grado di supportare l'analisi dei processi di innovazione scolastica in almeno tre modi principali.

In primo luogo, lo strumento permette di rappresentare l'innovazione come un processo multidimensionale, superando approcci che tendono a misurarla in termini puramente binari (presenza/assenza di pratiche innovative). In secondo luogo, l'integrazione delle prospettive di leadership e docenti consente di analizzare simultaneamente la dimensione organizzativa e quella socio-culturale dell'innovazione.

Infine, la rappresentazione grafica dei risultati facilita l'identificazione di asimmetrie e squilibri nei processi di innovazione, offrendo alle scuole elementi utili per orientare le proprie strategie di sviluppo. In questo senso, Reflex non si limita a misurare l'innovazione, ma contribuisce a renderne visibili le dinamiche interne, favorendo processi di riflessività e apprendimento organizzativo.

5.1 Limiti della ricerca

Come ogni ricerca empirica, anche il presente studio presenta alcuni limiti che è opportuno esplicitare.

In primo luogo, i dati raccolti attraverso questionari si basano su percezioni e autovalutazioni degli attori scolastici, che possono essere influenzate da diversi fattori, tra cui le rappresentazioni soggettive delle pratiche di innovazione.

In secondo luogo, il livello di partecipazione al questionario, pur risultando significativo in termini assoluti, non ha coinvolto la totalità della popolazione docente delle scuole partecipanti. La copertura dei rispondenti, inferiore al 50% del totale, potrebbe quindi riflettere in misura maggiore il punto di vista dei docenti più coinvolti o sensibili ai processi di innovazione, introducendo un possibile bias di autoselezione nelle risposte.

Infine, il presente contributo si basa su una fase iniziale di sperimentazione dello strumento Reflex. Saranno quindi necessari ulteriori studi longitudinali per analizzare in modo più approfondito l'evoluzione dei processi di innovazione nel tempo.

6. Conclusioni

Il presente contributo ha affrontato il tema della sostenibilità dell'innovazione scolastica proponendo un modello teorico e metodologico per l'analisi dei processi di innovazione sistemica nelle scuole.

Il modello proposto si basa sull'interazione tra due dimensioni fondamentali: la messa a sistema dell'innovazione, che riguarda l'integrazione organizzativa delle pratiche innovative, e il radicamento, che riguarda la loro interiorizzazione culturale e professionale all'interno della comunità scolastica.

A partire da questo quadro teorico è stato sviluppato Reflex, un dispositivo di riflessività organizzativa progettato per supportare le scuole nell'analisi dei propri processi di innovazione.

I risultati preliminari della sperimentazione suggeriscono che l'analisi congiunta delle dimensioni di messa a sistema e radicamento consente di comprendere meglio le traiettorie di innovazione delle istituzioni scolastiche e di individuare le condizioni che favoriscono la sostenibilità dei processi di cambiamento.

Il contributo presenta tuttavia alcuni limiti. In particolare, saranno necessari ulteriori studi longitudinali per analizzare l'evoluzione dei processi di innovazione nel tempo e per valutare l'impatto dello strumento Reflex sulle pratiche organizzative delle scuole.

Nonostante questi limiti, il modello proposto offre una prospettiva utile per analizzare l'innovazione educativa non come un insieme di pratiche isolate, ma come un processo sistemico che coinvolge l'intera organizzazione scolastica.

In questa prospettiva, sviluppare strumenti di riflessività organizzativa rappresenta una delle condizioni fondamentali per sostenere processi di cambiamento educativo realmente duraturi.

Nota metodologica

Alcuni strumenti di intelligenza artificiale generativa sono stati utilizzati come supporto alla revisione linguistica e alla riformulazione di alcune parti del testo. L'impostazione teorica, l'analisi, la selezione delle fonti e la responsabilità dei contenuti rimangono interamente degli autori.

Ringraziamenti: gli autori desiderano ringraziare il progetto "Città dell'Educazione" della Fondazione per la Scuola per la collaborazione sviluppata nell'ambito delle attività di ricerca del progetto. Un particolare ringraziamento va al gruppo di ricerca di INDIRE che, oltre agli autori del contributo è composto da Chiara Giunti, Andrea Nardi, Francesca Rossi, Silvia Panzavolta, Maria Teresa Sagri, Valentina Toci.

Acknowledgements: The authors would like to thank the "Città dell'Educazione" project of the Fondazione per la Scuola for the collaboration developed within the framework of the project's research activities. Special thanks are extended to the INDIRE research group which, in addition to the authors of this contribution, includes Chiara Giunti, Andrea Nardi, Francesca Rossi, Silvia Panzavolta, Maria Teresa Sagri, and Valentina Toci.

Bibliografia

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher, 41*(1), 16–25.

Argyris, C., & Schön, D. A. (2005). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Benassi, A., Giunti, C., & Rossi, F. (2025). The Reflex tool for measuring school innovation: Final review and optimization phase. In *Proceedings of the 18th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2025)* (pp. 6318–6324). Seville: IATED Academy. https://doi.org/10.21125/iceri.2025.1743

Brewer, D., & Tierney, W. (2012). Barriers to innovation in the US education. In B. Wildavsky, A. Kelly, & K. Carey (Eds.), *Reinventing higher education: The promise of innovation* (pp. 11–40). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Christensen, C. M. (2003). *The innovator's dilemma*. New York, NY: HarperBusiness.

Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher, 32*(6), 3–12.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5–8.

Earl, L. M., & Timperley, H. (2009). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement*. Dordrecht: Springer.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Evans, R., & Leppmann, P. (1970). *Resistance to innovation in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Fullan, M. (2008²). *What's worth fighting for in the principalship*. New York, NY: Teachers College Press.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education Week, 31*(33), 30–36.

Gault, F. (2013). The Oslo Manual. In F. Gault (Ed.), *Handbook of innovation indicators and measurement* (pp. 41–59). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Hargreaves, A., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Johnson, S. (2011). *Where good ideas come from: The natural history of innovation*. London: Penguin Books.

Kampylis, P., Law, N., Punie, Y., Bocconi, S., Brecko, B., Han, S., & Miyake, N. (2013). *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia: Exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level* (JRC Scientific and Policy Report No. JRC83503). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Kozma, R. B. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education, 36*(1), 1–14.

Mezirow, J. (2016). *Apprendimento trasformativo. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Mosa, E., & Mughini, E. (2021). Da Puntoedu a Avanguardie educative: accompagnare la scuola nei processi di innovazione. In A. Pettenati (Ed.), *Paese formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti* (pp. 197–214). Roma: Carocci.

Mosa, E., & Panzavolta, S. (2025). Reflex: A self-reflection tool for schools on systemic innovation processes. In *EDULEARN25 Proceedings* (pp. 7533–7538). Palma de Mallorca: IATED Academy.
Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation* (Vol. XXIV). London: Nesta.
Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York, NY: Free Press.
Scheerens, J. (2015). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer.
Senge, P. M. (1992). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'organizzazione che apprende*. Milano: Sperling & Kupfer.
Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., De Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., & Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. Paris: OECD Publishing.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Evaluating a whole-school guidance programme: a mixed-methods study on student voice, relational climate, and institutional practice

Valutare un programma di orientamento scolastico: Uno studio mixed-methods su student voice, clima relazionale e pratica istituzionale

Daniela Canfarotta
Liceo Ginnasio di Stato Francesco Scaduto, Bagheria (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Canfarotta, D. (2026). Evaluating a whole-school guidance programme: a mixed-methods study on student voice, relational climate, and institutional practice. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 96-109.
https://doi.org/10.7346/sird-012026-p96

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: March 2, 2025
Accepted: May 10, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p96

Abstract
This study reports a mixed-methods evaluation of a whole-school guidance programme implemented during the early phase of a structurally embedded national reform in Italy. Adopting a single-case design, the research integrates student (N = 565) and teacher (N = 17) perspectives to examine how the programme was experienced across three dimensions: personal growth, orientational development, and relational climate. Data were collected through anonymous post-intervention questionnaires combining Likert-scale items and open-ended responses. Quantitative findings indicate that relational climate received the highest evaluations in both stakeholder groups, whereas personal growth showed more moderate and variable student ratings. Teachers consistently reported stronger perceived impact in agency-related domains than students. Thematic analysis confirmed the salience of dialogical interaction and reflective space. The findings highlight the value of cross-perspective evaluation in understanding guidance reform implementation.

Keywords: student voice, agency development, relational pedagogy, mixed-methods.

Riassunto
Questo studio presenta una valutazione mixed-methods di un programma di orientamento scolastico implementato durante la fase iniziale della riforma nazionale italiana dell'orientamento. Adottando un disegno a caso singolo, la ricerca integra le prospettive di studenti (N = 565) e docenti (N = 17) per analizzare come il programma sia stato vissuto rispetto a tre dimensioni: crescita personale, sviluppo orientativo e clima relazionale. I dati sono stati raccolti tramite questionari anonimi post-intervento contenenti item Likert e domande aperte. I risultati mostrano che il clima relazionale ha ricevuto le valutazioni più elevate in entrambi i gruppi, mentre la crescita personale ha evidenziato valutazioni più moderate. I docenti hanno riportato un impatto percepito più elevato nelle dimensioni legate all'agency e alla riflessività. I risultati sottolineano il valore della valutazione multiprospettica per comprendere l'implementazione delle riforme dell'orientamento.

Parole chiave: student voice, sviluppo dell'agency, pedagogia relazionale, valutazione mixed-methods.

Credit author statement

The author is solely responsible for the conceptualisation, data collection, analysis, and writing of the manuscript.

1. Introduction

In recent years, school guidance has gained renewed prominence in international educational debates, particularly in relation to youth transitions, social equity, and the development of individual agency in increasingly complex socio-economic contexts (Hooley, Sultana, & Thomsen, 2019; Watts, 2013). Contemporary scholarship has moved beyond a narrow understanding of guidance as information provision, conceptualising it instead as a curriculum-embedded educational process aimed at fostering reflexivity, identity formation, and informed decision-making. Within this perspective, guidance becomes an integral component of educational practice oriented toward enabling students to navigate uncertain futures.

This reconceptualisation aligns with broader theoretical developments. From a capability perspective (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), education expands individuals' substantive freedoms and real opportunities to pursue valued life paths. Theories of agency further emphasise that the capacity to act emerges from the interplay between personal resources and contextual conditions (Biesta & Tedder, 2007). School guidance can thus be understood as a structured educational space in which reflective capacities and future-oriented deliberation are cultivated.

Across Europe, reforms have sought to institutionalise this expanded vision of guidance within formal schooling. In Italy, Ministerial Decree 328/2022 introduced a structural reform embedding guidance within the regular curriculum of upper-secondary schools through annual modules, the introduction of the teacher-tutor, and systematic monitoring of orientational development. These measures resonate with international calls to strengthen lifelong guidance systems as instruments of educational quality and social inclusion (OECD, 2021; Sultana, 2014). However, empirical research examining how such structurally embedded reforms are experienced at school level remains limited.

At the same time, evaluation research increasingly highlights the importance of incorporating multiple stakeholder perspectives. The student voice literature shows that students' perceptions are crucial for understanding how educational practices are interpreted and internalised (Cook-Sather, 2006; Fielding, 2011; Mitra, 2018). Moreover, relational climate plays a central role in shaping educational processes: positive teacher–student relationships are associated with engagement and achievement (Roorda et al., 2011; Quin, 2017), and relational pedagogy emphasises recognition, dialogue, and care as foundational dimensions of education (Noddings, 2005). Yet the specific role of relational climate within whole-school guidance initiatives remains underexplored, particularly in post-reform contexts.

Methodologically, evaluating complex school-based initiatives requires integrating distributional patterns with interpretive depth. Mixed-methods approaches allow the combination of quantitative indicators and qualitative meanings, enhancing interpretive robustness and institutional learning (Creswell & Plano Clark, 2018; Greene, 2007; Patton, 2015). Examining convergences and divergences between stakeholder groups can further illuminate how reforms are differentially experienced within the same institutional setting.

Against this background, the present study examines the evaluation of a guidance programme institutionally designed within a whole-school framework and implemented in a public upper secondary school in Southern Italy during the early phase of the national reform. While the reform mandates 30 annual curricular hours pursuant to Ministerial Decree No. 328/2022, the analysis focuses on an additional 30-hour module funded through the Complementary Operational Programme (POC) «Per la Scuola» 2014–2020 and delivered in extracurricular afternoon sessions. Although conceived as a cross-track institutional initiative, its implementation involved exclusively students in the final three years of upper secondary education (N = 565).

Drawing on questionnaire data from 565 students and 17 teachers, and integrating descriptive quantitative analysis with thematic analysis of open-ended responses, the study provides an empirically grounded account of how a structurally embedded guidance initiative is experienced in the post-reform school context. Rather than assessing causal effectiveness, the research investigates how the programme is evaluated across three analytically differentiated domains—personal growth, orientational development, and relational climate—and how these dimensions are comparatively weighted and interpreted by students and teachers.

Specifically, the study addresses the following questions:

1. How do students and teachers differentially evaluate the impact of a whole-school guidance programme across personal, orientational, and relational dimensions?
2. Which dimensions emerge as most salient in stakeholder evaluations, and how are they qualitatively interpreted?
3. What patterns of convergence and divergence between student and teacher perspectives can inform institutional models of guidance evaluation?

By foregrounding cross-perspective comparison and dimensional differentiation, the study contributes empirical evidence on the early implementation of national guidance reform and advances a multi-perspective approach to institutional evaluation.

Although situated within the Italian reform context, the case analysed offers analytically transferable insights into how structurally mandated guidance reforms are enacted, interpreted, and experienced within school settings.

2. Theoretical framework

2.1 Transformative guidance and agency development

Within the transformative perspective outlined in contemporary scholarship, guidance can be understood as an educational space in which agency is progressively constructed and rendered exercisable, rather than as a mere informational mediation between students and external opportunities (Watts, 2013; Hooley, Sultana & Thomsen, 2019). In this framework, guidance seeks to foster reflective capacity, critical interpretation of context, and autonomous deliberation regarding future trajectories.

This orientation is grounded in broader theories of educational agency. Biesta and Tedder (2007) conceptualise agency not as a stable individual trait, but as an emergent achievement arising from the interaction between personal resources and contextual conditions. From this perspective, guidance interventions contribute to agency development insofar as they strengthen students' reflective competences while simultaneously configuring relational and institutional environments that enable action.

The capability approach further clarifies the normative dimension of this perspective. For Sen (1999) and Nussbaum (2011), education expands individuals' substantive freedoms—that is, their real opportunities to choose and pursue life projects they have reason to value. In this sense, agency does not coincide with formal autonomy, but with the expansion of possibilities that students can meaningfully exercise. Transformative guidance therefore aims not to steer students toward predetermined outcomes, but to widen the conditions for meaningful choice and informed future planning.

Although agency is theoretically conceptualised as a multidimensional and contextually situated construct (Biesta & Tedder, 2007; Sen, 1999), its empirical operationalisation in school-based research necessarily entails a partial translation into observable indicators. In the present study, agency-related development is operationalised through students' and teachers' perceptions of reflective awareness, clarity in future planning, decision-making autonomy, and perceived capacity for self-understanding. These indicators do not exhaust the theoretical construct of agency, but function as contextually grounded proxies aligned with the educational aims of the national reform. The explicit distinction between theoretical construct and empirical indicators is intended to preserve conceptual coherence while acknowledging the methodological constraints inherent in an institutional case study.

2.2 Narrative orientation and identity construction

Within the Italian context, the transformative model of guidance has been elaborated through the approach of narrative orientation developed by Batini (2024). Narrative orientation conceptualises guidance as a structured process of meaning-making, in which autobiographical reflection and guided dialogue enable students to articulate implicit competencies, aspirations, and representations of the future.

This perspective resonates with research on narrative identity, which posits that the construction of

selfhood involves the temporal integration of life experiences into coherent personal stories (McAdams, 2001). Guidance, in this sense, becomes a space where students reorganise their past experiences and future expectations into a projective framework.

More broadly, narrative approaches to career construction emphasise that individuals actively author their trajectories through interpretive processes situated within social contexts. Thus, guidance practices grounded in reflective narration may support the development of agency by enabling students to reinterpret their biographies in project-oriented terms.

Within the Italian national reform (D.M. 328/2022), the introduction of the teacher-tutor and structured reflective tools appears conceptually aligned with this narrative orientation, although empirical research on how these principles are enacted and experienced remains limited.

2.3 Relational climate as an enabling condition

Relational pedagogy conceptualises education as fundamentally situated within processes of recognition, dialogue, and care (Noddings, 2005; Bingham & Sidorkin, 2004). Meta-analytical evidence demonstrates that positive teacher–student relationships are significantly associated with engagement, motivation, and academic outcomes (Roorda et al., 2011). Quin (2017) further highlights that relational quality predicts active participation and school commitment.

In the context of guidance, relational climate may operate as an enabling condition for reflective and deliberative processes. If agency is understood as emerging from the interaction between individual capacities and contextual affordances (Biesta & Tedder, 2007), then the quality of relational environments becomes a relevant dimension in shaping how guidance initiatives are experienced and evaluated.

Despite robust evidence on the importance of teacher–student relationships in general educational processes, the specific role of relational climate within whole-school guidance reforms has received comparatively limited empirical attention. Investigating how relational dimensions are perceived alongside agency-related outcomes can therefore contribute to clarifying the experiential dynamics of reform implementation.

2.4 Student voice and cross-perspective evaluation

The inclusion of students' perspectives in educational evaluation is grounded in the paradigm of student voice, which recognises students as epistemically competent subjects and active contributors to institutional reflection (Cook-Sather, 2006; Flutter & Rudduck, 2004). Lundy (2007) clarifies that «voice» entails not merely the opportunity to express opinions, but the presence of authentic listening and the possibility of influence in decision-making processes. In this sense, considering students' perceptions in the evaluation of guidance initiatives is not simply a methodological choice, but is consistent with a dialogical pedagogical stance (Mitra, 2018).

Within the Italian context, Grion (2013) argues that student participation in evaluation processes can function as a device of organisational learning, fostering institutional reflexivity. From this perspective, divergences between student and teacher evaluations should not be interpreted merely as inconsistencies, but as analytically meaningful expressions of distinct positionalities within the same educational field.

From the standpoint of evaluation theory, comparative analysis across stakeholder groups enables a problematisation of the very notion of educational «impact,» revealing how it is constructed and negotiated through situated perspectives (Greene, 2007; Patton, 2015). Integrating multiple viewpoints therefore responds not only to methodological triangulation, but also to the need to render visible the relational and interpretive dimensions that structure the experience of guidance.

Within this framework, the integration of student and teacher perspectives provides the conceptual foundation for examining how relational, orientational, and personal growth dimensions are comparatively perceived during the early implementation of a structurally embedded guidance reform.

3. Methodology

3.1 Institutional context and reform framework

International perspectives on evaluation and assessment underscore the role of systematic monitoring in improving educational quality (OECD, 2013). Within the Italian context, evaluation has been increasingly framed as a tool for institutional improvement (Ciani, Ferrari, & Vannini, 2020).

The study was conducted in a public upper secondary school in Southern Italy during the 2024/2025 academic year, within the early implementation phase of the national guidance reform introduced by Ministerial Decree No. 328 of 22 December 2022. The reform, linked to the National Recovery and Resilience Plan, mandates the introduction of structured annual guidance modules and the appointment of a teacher-tutor responsible for reflective accompaniment (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022).

The programme analysed was funded through the Complementary Operational Programme «Per la Scuola» 2014–2020 (Call 64310/2025) and involved students in Years 3–5 of upper secondary education. Teacher-tutors were selected through an internal call in accordance with ministerial procedures.

The institution comprises three curricular tracks—Classical Studies, Linguistic Studies, and Human Sciences—with approximately 1,700 enrolled students. The coexistence of distinct disciplinary cultures within the same organisational context provides a potentially relevant contextual variable for future comparative research.

The study adopts a single-case design (Yin, 2018). Its aim is analytical rather than statistical generalisation: the case is examined as an empirically informative instance of early reform implementation within a structurally embedded guidance framework.

3.2 Research design

A mixed-methods convergent parallel design was employed (Creswell & Plano Clark, 2018). Quantitative and qualitative data were collected during the same time frame, analysed separately, and integrated during interpretation.

This design was selected to address the study's focus on cross-perspective evaluation. Quantitative data allow identification of distributional patterns across stakeholder groups and dimensions (personal growth, orientational development, relational climate), while qualitative data provide insight into the meanings attributed to these dimensions.

The integration of both strands supports triangulation and strengthens interpretive validity (Greene, 2007; Patton, 2015).

3.3 Participants

The sample includes 565 students enrolled in Years 3–5 and 17 teachers directly involved in the design and implementation of the guidance programme.

Student participation was voluntary and anonymous. Teachers included the full group of tutors and facilitators involved in the intervention. The size of the student sample permits stable descriptive pattern analysis within the institutional context. However, given the single-case design and the relatively small teacher sample, findings should be interpreted within the boundaries of contextualised institutional analysis rather than population-level inference.

Although the teacher sample (N = 17) is numerically limited, it includes the full population of tutors and facilitators involved in the programme. Descriptive comparisons are therefore interpreted as population-level indicators within the institutional context rather than as estimates based on sampling. Nevertheless, the limited size warrants cautious interpretation of variability and inferential statistics involving the teacher group.

3.4 Instruments

Data were collected through anonymous post-intervention questionnaires administered at the end of the programme.

The construction of the instruments followed a theoretically informed and practice-oriented process. Item generation was guided by the three conceptual domains identified in the theoretical framework—personal growth, orientational development, and relational climate—as well as by the specific educational objectives of the guidance programme. Initial items were developed to reflect key constructs emerging from the literature on agency development, student voice, and relational pedagogy (Biesta & Tedder, 2007; Noddings, 2005; Cook-Sather, 2006), together with the operational aims of the intervention, such as reflective awareness, future planning, and quality of interaction. The preliminary item pool was subsequently reviewed by members of the school coordination team responsible for programme design and implementation. This review process aimed to ensure clarity, contextual relevance, and alignment with institutional evaluation purposes, and minor revisions were introduced to improve item wording and reduce ambiguity.

Both student and teacher instruments included Likert-scale items (1–5) measuring three analytically defined macro-dimensions: (a) personal growth and reflective development; (b) orientational development and future planning; (c) relational climate and quality of interaction. In addition, open-ended questions invited participants to reflect on strengths, perceived impact, and areas for improvement.

The aggregation of items into macro-dimensions was guided by conceptual coherence aligned with the theoretical framework, rather than by purely statistical criteria. Items referring to self-awareness, critical thinking, and coping with difficulties were grouped under personal growth, as they capture intra-personal and reflective processes. Items addressing clarity of future pathways, knowledge of opportunities, and perceived usefulness were included in orientational development, given their relevance to future-oriented decision-making. Relational climate included items related to perceived listening, participation, and group atmosphere, in line with relational pedagogy frameworks. This theoretically grounded classification was subsequently supported by internal consistency analyses, which confirmed the coherence of aggregated item groupings.

Given the exploratory and case-based nature of the study, the scales are treated as descriptive indicators of perceived experience rather than as standardised psychometric measures.

Internal consistency of item groupings was examined prior to aggregation. Cronbach's alpha coefficients were calculated for multi-item scales, while two-item scales were assessed using Pearson correlations and Spearman–Brown coefficients. Reliability analyses were conducted on complete cases within each stakeholder group.

Within the student questionnaire, two items assessing perceived overall utility were analytically grouped within the orientational development macro-dimension, as they refer to students' appraisal of the programme's relevance for future planning. Reliability was examined at two levels: first, for the two-item utility subscale considered independently; and second, for the broader orientational development macro-dimension including both planning-related and utility-related items. This dual assessment was conducted to verify internal coherence both at subscale level and within the aggregated macro-dimension.

Within the student sample, internal consistency was good for personal growth ($\alpha = .89$). For two-item subscales, satisfactory coherence was observed for perceived utility ($r = .69$; Spearman–Brown = .81) and relational climate ($r = .66$; Spearman–Brown = .79). The aggregated orientational development macro-dimension, including both planning-related and utility-related items, demonstrated good internal consistency ($\alpha = .85$).

Within the teacher sample, internal consistency was excellent for relational climate and participation ($\alpha = .95$) and orientational objectives ($\alpha = .92$). Although alpha values above .90 may suggest potential redundancy, item inspection indicated conceptual complementarity rather than duplication.

Overall, these indices support the internal coherence of the macro-dimensions and the use of aggregated composite indicators for descriptive analysis.

Likert scales are widely used in educational research to measure attitudes and perceptions (Likert, 1932; Boone & Boone, 2012), while open-ended questions allow access to interpretive depth (Braun & Clarke, 2006).

3.5 Data analysis

Quantitative analysis consisted exclusively of descriptive statistics (means, standard deviations, minimum, maximum) calculated for each item and aggregated macro-dimension. The aim was to identify distributional patterns within and across stakeholder groups, in line with the study's analytically oriented case-study design (Yin, 2018). No inferential comparisons were conducted, as the purpose of the analysis was interpretive rather than generalisable.

Open-ended responses were analysed using inductive thematic analysis following Braun and Clarke (2006). A total of 565 student responses and 17 teacher responses were examined. The analysis proceeded through iterative cycles of coding, theme development, and refinement. Initial codes were generated independently and subsequently reviewed to ensure internal coherence and conceptual distinctiveness. Themes were constructed through aggregation of semantically related codes and subsequently mapped onto the three analytically defined macro-dimensions, while allowing for the emergence of additional patterns. To enhance analytical credibility, coding decisions were revisited after initial quantitative analysis in order to ensure independence between strands prior to integration.

Integration occurred at the interpretive stage through systematic comparison between quantitative distributions and qualitative thematic patterns. Convergences and divergences across stakeholder perspectives were examined as analytically meaningful findings rather than inconsistencies. This triangulated approach enhances interpretive robustness and aligns with dialogical models of evaluation research (Greene, 2007).

3.6 Ethical considerations

Participation was voluntary and anonymous. No identifiable personal data were collected. Data were analysed in aggregated form and used exclusively for research and institutional improvement purposes, in compliance with the General Data Protection Regulation (EU Regulation 2016/679).

4. Results

4.1 Comparative evaluation across dimensions and stakeholder groups

This section addresses the first research question by examining how students and teachers evaluate the impact of the whole-school guidance programme across three analytically differentiated domains: personal growth, orientational development, and relational climate.

4.1.1 Student evaluations across dimensions

Tab. 1 presents descriptive statistics for the eleven Likert-scale items completed by students (N = 565). Mean scores range from 2.90 to 4.33, with standard deviations between 0.84 and 1.19.

Dimension	Item (abridged)	M	SD	Min	Max
Personal Growth	Greater self-awareness	3.08	1.08	1	5
Personal Growth	Improved time management	3.00	1.17	1	5
Personal Growth	Ability to cope with difficulties	2.90	1.12	1	5
Personal Growth	Greater empathy/collaboration	3.28	1.17	1	5
Personal Growth	Development of critical thinking	3.19	1.14	1	5
Orientational Development	Clarity about future pathway	3.45	1.13	1	5
Orientational Development	Knowledge of opportunities	3.39	1.17	1	5
Orientational Development	Overall usefulness of the programme	3.45	1.11	1	5

Orientational Development	Relevance for personal development	3.47	1.19	1	5
Relational Climate	Feeling listened to	3.92	1.00	1	5
Relational Climate	Positive group climate	4.33	0.84	1	5

Tab. 1: Means and Standard Deviations of Items – Students (N = 565)

When aggregated into macro-dimensions, a differentiated pattern emerges. The relational dimension (including items such as «feeling listened to» and «positive group climate») records the highest overall mean ($M \approx 4.12$), followed by orientational development ($M \approx 3.42$), while personal growth indicators show comparatively lower averages ($M \approx 3.09$).

Within the personal growth domain, the lowest mean score concerns perceived capacity to deal with difficulties ($M = 2.90$), whereas items related to empathy and collaboration reach moderately higher levels ($M = 3.28$). In the orientational domain, clarity regarding future pathways ($M = 3.45$) and knowledge of opportunities ($M = 3.39$) show similar distributions. Notably, relational items display both higher means and lower dispersion compared to other dimensions, indicating a more concentrated distribution of positive evaluations.

Overall, relational aspects receive higher mean scores than personal and orientational dimensions in the student dataset.

4.1.2 Teacher evaluations across dimensions

Descriptive statistics for teacher responses ($N = 17$) are reported in Tab. 2. Mean scores range from 3.88 to 4.41, with standard deviations between 0.50 and 0.83.

Items related to climate and participation show consistently high values, with «positive group climate» recording the highest mean ($M = 4.41$). Indicators associated with orientational objectives also display elevated scores, including overall orientational impact ($M = 4.35$) and development of awareness ($M = 4.06$). The lowest mean concerns autonomy in decision-making ($M = 3.88$).

Dimension	Item (abridged)	M	SD	Min	Max
Relational Climate	Active student participation	4.18	0.64	3	5
Relational Climate	Student interest	4.06	0.75	2	5
Relational Climate	Engagement in proposed activities	4.06	0.83	2	5
Relational Climate	Positive group climate	4.41	0.62	3	5
Orientational Development	Development of awareness	4.06	0.75	2	5
Orientational Development	Personal reflective capacity	4.00	0.50	3	5
Orientational Development	Clarity in future planning	4.06	0.66	3	5
Orientational Development	Decision-making autonomy	3.88	0.60	2	5
Orientational Development	Ability to analyse opportunities	4.06	0.83	2	5
Orientational Development	Overall orientational impact	4.35	0.70	3	5

Tab. 2: Descriptive Statistics of Teacher Items (N = 17)

Standard deviations are relatively contained across items, indicating a concentration of responses in the upper range of the scale.

4.1.3 Cross-stakeholder comparison

A cross-stakeholder comparison reveals both parallels and differences in evaluative patterns. These comparisons should be interpreted descriptively and contextually, given the asymmetry in group sizes and the case-based design of the study.

First, relational climate emerges as the highest-rated domain in both groups, indicating a shared recognition of the quality of interaction and listening within the programme. Second, teachers consistently report higher average scores across personal and orientational domains than students. While students' evaluations of personal growth cluster around moderate values, teachers tend to assess orientational and awareness-related outcomes more positively.

The magnitude of descriptive differences across dimensions is presented in Tab. 3. Patterns of convergence and divergence are examined in Section 4.3.

Dimension	Students (N = 565)	Teachers (N = 17)	Difference (T – S)
Personal Growth	3.09	4.01	+0.92
Orientational Development	3.42	4.13	+0.71
Relational Climate	4.12	4.18	+0.06

Tab. 3: Comparative mean scores across macro-dimensions

Note. Macro-dimensions were computed by averaging conceptually related items within each stakeholder group. Values are presented for descriptive comparison only.

As shown in Tab. 3, relational climate receives the highest mean scores in both stakeholder groups, while the largest descriptive difference between students and teachers concerns the personal growth dimension. Orientational development displays an intermediate pattern of difference. These patterns are further examined in subsequent sections.

4.2 Dimensional salience in stakeholder evaluations

4.2.1 Quantitative salience patterns

To address the second research question, macro-dimension means were examined in order to identify which domains received comparatively stronger evaluations within each stakeholder group.

Macro-dimensional comparison indicates a consistent salience of relational climate across stakeholder groups ($M \approx 4.12$ for students; $M \approx 4.18$ for teachers), followed by orientational development ($M \approx 3.42$ and $M \approx 4.13$ respectively), while personal growth indicators show comparatively lower averages ($M \approx 3.09$ and $M \approx 4.01$). The dispersion of responses is also lower for relational items, suggesting a more consistent pattern of evaluation across participants in both groups.

4.2.2 Qualitative interpretations of salient dimensions

Open-ended responses were analysed through inductive thematic analysis. Recurring semantic patterns were identified and grouped into thematic clusters corresponding to the three macro-dimensions.

Within the relational domain, student responses frequently referenced experiences of being listened to, opportunities for dialogue, and a positive group atmosphere. Expressions such as «avere spazio per parlare,» «sentirsi ascoltati,» and «condividere idee apertamente» appeared recurrently. Teachers similarly described the programme as characterised by active participation and constructive interaction.

In the orientational domain, students referred to increased awareness of future possibilities and clearer understanding of available pathways. These references often concerned informational clarification and reflection on personal aspirations. Teacher responses emphasised students' reflective engagement and progressive clarification of future planning.

With regard to personal growth, student responses were more heterogeneous. Some participants mentioned improved self-understanding and confidence, while others indicated limited perceived change. Teacher comments highlighted observed increases in students' reflective capacity and participation.

The qualitative material reflects distributional patterns comparable to those observed in the quantitative analysis, thereby supporting the interpretive coherence of the mixed-methods approach.

4.3 Patterns of convergence and divergence between stakeholder perspectives

4.3.1 Areas of convergence

Descriptive comparison indicates a strong alignment between stakeholder groups in the relational climate dimension. As shown in Tab. 3, mean scores for relational climate are closely aligned (Students: 4.12; Teachers: 4.18), with a minimal descriptive difference (+0.06). Both quantitative and qualitative data reflect consistently high evaluations of listening, participation, and positive group atmosphere.

In addition, both groups report overall positive assessments of the programme across all dimensions, with mean values consistently above the midpoint of the scale. No domain receives a predominantly negative evaluation in either group. This convergence suggests a shared experiential interpretation of the programme's relational dimension.

4.3.2 Areas of divergence

Descriptive differences between stakeholder groups are more pronounced in the personal growth and orientational development dimensions.

The largest mean difference concerns personal growth (+0.92), with teachers reporting higher levels of perceived impact compared to students. A substantial, though smaller, difference is also observable in the orientational development domain (+0.71). In both cases, teacher evaluations systematically attribute greater transformative impact to the programme than students' self-assessments suggest.

Item-level inspection reveals that teachers rate indicators related to awareness, reflective capacity, and clarity of future planning at higher levels than students' corresponding self-assessments. Within the student dataset, personal growth indicators display greater variability compared to relational items.

Qualitative responses reflect a similar pattern. While teachers frequently refer to observed increases in student awareness and reflective engagement, student comments on personal growth are more heterogeneous, including both positive references and indications of limited perceived change.

Summary of cross-perspective patterns.

Across the three macro-dimensions, relational climate exhibits the highest level of descriptive convergence between stakeholders. Personal growth presents the greatest divergence, while orientational development occupies an intermediate position. These cross-perspective patterns provide a structured overview of how different domains of programme impact are evaluated within the same institutional context and are further examined in the Discussion section.

5. Discussion

The findings highlight a structured pattern of convergence and divergence between stakeholder perspectives, offering interpretive insights into how the guidance programme is experienced within the institutional context.

A first key result concerns the strong convergence observed in the relational dimension. Rather than merely reflecting high descriptive scores, this alignment suggests that relational aspects—such as listening, dialogue, and participation—constitute a shared interpretive framework through which the programme is understood by both students and teachers. This finding is consistent with relational pedagogy, which positions educational relationships as foundational to engagement and meaning-making processes (Noddings, 2005; Roorda et al., 2011). The findings suggest that relational climate may constitute not only an

outcome of the programme, but also a central experiential dimension through which the educational experience is interpreted.

In contrast, more differentiated patterns emerge in agency-related domains, including personal growth and orientational development. Teachers consistently report higher levels of perceived impact, whereas students' evaluations appear more moderate and internally variable. This divergence can be interpreted in light of student voice literature, which highlights that subjective recognition of learning processes—particularly those involving reflection and identity development—may not be immediately accessible to learners themselves (Cook-Sather, 2006; Mitra, 2018).

From a capability perspective (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), the development of agency-related capacities does not necessarily coincide with their immediate awareness. Reflective and orientational processes may unfold gradually and become recognisable only over time. Within this interpretive framework, the divergence observed between teachers and students does not indicate inconsistency but rather reflects different experiential positions in relation to the same educational process.

The prominence of relational climate alongside more moderate self-reported agency-related outcomes also invites further theoretical reflection. Rather than implying a direct causal relationship, the findings are consistent with perspectives that conceptualise agency as emerging within dialogical and recognition-based environments (Biesta & Tedder, 2007). Relational conditions may therefore function as enabling contexts within which reflective and deliberative capacities can develop, even if such development is not immediately articulated by participants. This remains an exploratory interpretation: the cross-sectional design does not allow for temporal sequencing or mediation analysis, but the descriptive prominence of relational evaluations provides a basis for future longitudinal research examining whether and how relational climate interacts with the development of agency-related outcomes.

Finally, the integration of student and teacher perspectives illustrates the analytical value of cross-perspective evaluation. Convergences and divergences should not be interpreted as measurement discrepancies, but as meaningful expressions of how educational processes are differentially experienced within institutional contexts. In line with evaluation theory (Greene, 2007; Patton, 2015), this multi-perspective approach contributes to a more nuanced understanding of programme impact and supports forms of institutional learning oriented toward continuous improvement. The evaluative process itself—grounded in mixed-methods integration and cross-perspective comparison—can function as a form of organisational learning, providing actionable insights for programme refinement.

More broadly, the findings suggest that evaluating guidance reforms requires attention not only to measurable outcomes, but also to the relational and interpretive conditions through which educational change becomes meaningful to participants.

6. Implications for practice and research

6.1 Implications for practice

The findings indicate that relational climate constitutes a shared and salient dimension of the guidance experience. For schools implementing structurally embedded guidance reforms, this suggests the importance of institutionalising dialogical spaces in which listening, participation, and recognition are not episodic features but stable components of practice. Conceiving guidance as a structured space of reflective accompaniment rather than merely as informational provision appears consistent with how participants experience its value.

The observed divergence between teacher and student evaluations in agency-related domains further highlights the need to make reflective and orientational processes more explicit and developmentally scaffolded. Schools may benefit from strengthening the continuity of guidance activities across the curriculum, ensuring that opportunities for reflection are sustained over time rather than confined to isolated modules. Research on educational reform implementation underscores that policy effectiveness depends on contextual integration within institutional cultures rather than formal compliance alone (Sultana, 2014; OECD, 2021).

Finally, the integration of student and teacher perspectives within evaluation processes may itself func-

tion as a lever for organisational learning. Systematically incorporating student voice into monitoring frameworks can support more nuanced and responsive implementation of national guidelines.

6.2 Implications for research

This study underscores the value of multi-perspective and mixed-methods approaches in evaluating guidance reforms. Integrating quantitative patterns with qualitative meanings enables a more comprehensive understanding of how institutional initiatives are experienced, in line with contemporary evaluation research (Greene, 2007; Creswell & Plano Clark, 2018).

Several directions for future research emerge. First, longitudinal designs are needed to examine whether divergences in perceived personal growth persist, diminish, or intensify over time. Given that orientational and agency-related processes may unfold gradually (Watts, 2013), temporal analysis is essential for understanding developmental trajectories. Second, comparative studies across schools could explore how organisational cultures and curricular traditions mediate the reception of structurally embedded guidance reforms. Such analyses would contribute to clarifying contextual conditions that facilitate or constrain effective implementation. Finally, further investigation of the relationship between relational climate and agency development—potentially through mediation analysis or qualitative longitudinal designs—could deepen understanding of how dialogical environments interact with students' evolving self-perceptions and decision-making capacities.

7. Limitations

The present study presents several limitations that should be explicitly acknowledged. First, the research is configured as a single-case study conducted within one educational institution. While this design allows for an in-depth contextual analysis, it limits the generalisability of the findings to other educational settings (Yin, 2018). The aim of the study, however, is not statistical generalisation but contextualised analysis of an experience related to the implementation of the national guidance guidelines.

Second, the data collected are primarily based on self-report measures. Methodological literature indicates that perception-based scales may be influenced by subjective and contextual variables (Podsakoff et al., 2003). The absence of longitudinal indicators or objective outcome measures limits the possibility of assessing medium-and long-term impact.

A further limitation concerns the timing of data collection, which took place at the end of the programme. As highlighted in research on guidance and reflective competence development, some effects may emerge over time rather than immediately (Hooley, Sultana & Thomsen, 2019). A longitudinal design would have allowed exploration of the evolution of students' perceptions.

Furthermore, although internal consistency indices support the aggregation of items into macro-dimensions, the instruments were developed for institutional evaluation purposes and were not subjected to full psychometric validation procedures (e.g., confirmatory factor analysis). Future research could further refine and validate measurement tools to enhance construct precision and comparability across contexts.

Finally, although a mixed-methods design was adopted, the qualitative analysis was based on relatively brief open-ended responses. Future studies could integrate in-depth interviews or focus groups in order to further explore the narrative and reflective processes activated by guidance activities (Braun & Clarke, 2006).

8. Conclusions

The present study examined the evaluation of a school-based guidance programme implemented during the early implementation phase of the Italian national guidance reform (D.M. 328/2022), integrating student and teacher perspectives through a mixed-methods design.

This study contributes to international research on guidance reform by offering early empirical evidence

from a structurally embedded national policy context and by advancing a cross-perspective evaluative framework that integrates relational and agency-related dimensions within institutional analysis.

Descriptive findings indicate strong convergence between stakeholders regarding the centrality of relational climate, alongside moderate divergence in agency-related dimensions. Within the analysed case, relational aspects consistently receive the highest evaluations across quantitative and qualitative data strands. The integration of quantitative and qualitative perspectives further demonstrates the value of mixed-methods evaluation for capturing the relational and interpretive complexity of guidance reforms.

These patterns are consistent with theoretical perspectives that emphasise the relevance of relational pedagogy (Noddings, 2005) and narrative guidance approaches (Batini, 2024) in supporting reflective educational processes. However, given the case-based and cross-sectional nature of the study, such interpretations should be understood as contextually grounded rather than generalisable claims.

Within the framework of the reform introduced by D.M. 328/2022, the findings offer empirical insight into how structurally embedded guidance initiatives are experienced at school level. The cross-perspective patterns identified in the study highlight the importance of multi-perspective evaluation in understanding reform implementation.

To sum up, the study suggests that the effectiveness of school guidance may depend not only on orientational content, but also on the relational environments within which reflective processes are experienced and interpreted. Future research should continue to investigate longitudinal developments, cross-institutional comparisons, and the interaction between relational conditions and perceived agency growth. School guidance, conceived as a continuous and relational educational process, represents an increasingly relevant field for understanding how educational institutions support agency, reflection, and future-oriented meaning-making in post-reform contexts.

References

Batini, F. (2024). *Orientamento narrativo. Teorie e pratiche per la costruzione di sé.* Roma: Carocci.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545

Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (Eds.). (2004). *No education without relation*. Berna: Peter Lang.

Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert data. *Journal of Extension*, 50(2), Article 2TOT2.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *La valutazione come strumento di miglioramento della scuola*. Milano: Franco Angeli.

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: Student voice in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Londra: SAGE.

Fielding, M. (2011). Student voice and the possibility of radical democratic education: Re-narrating forgotten histories, developing alternative futures. In G. Czerniawski & W. Kidd (Eds.), *The student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide* (pp. 3–18). Leeds: Emerald.

Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* Londra: Routledge.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry.* San Francisco. Jossey-Bass.

Grion, V. (2013). Studenti e valutazione scolastica. In V. Grion & A. Cook-Sather (Eds.), *Student voice: Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 133–150). Bergamo: Guerini.

Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (Eds.). (2019). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. Londra: Routledge.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology,* 22(140), 1–55.

Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal,* 33(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology,* 5(2), 100–122. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. Linee guida per l'orientamento.

Mitra, D. L. (2018). Student voice in secondary schools: The possibility of greater agency in exchange for greater responsibility. *Journal of Educational Administration,* 56(5), 560–573. https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0006

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard: Harvard University Press.

OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264190658-en

OECD. (2021). *Embedding lifelong guidance in education and training systems: Progress and gaps*. OECD Publishing.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Londra: SAGE.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology,* 88(5), 879–903. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research,* 87(2), 345–387. https://doi.org/-10.3102/0034654316669434

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Sultana, R. G. (2014). Lifelong guidance for all? Policy and practice challenges in Malta and the Mediterranean. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 67–82. https://doi.org/10.1007/s10775-013-9264-3

Watts, A. G. (2013). Career guidance policy: An international review. I*nternational Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(2), 5–28. https://doi.org/10.1007/s10775-012-9237-4

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Londra: SAGE.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Music education, racism, and the invisibility of minorities. An international bibliometric analysis and critical-pedagogical reflections

L'educazione musicale tra razzismo e invisibilizzazione delle minoranze. Analisi bibliometrica internazionale e riflessioni critico-pedagogiche

Antonella Coppi
IUL Online University, Florence (Italy)
Sabrina Lucilla Barone
Pegaso Telematic University, Naples (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Coppi, A., & Barone, S.L. (2026). Music education, racism, and the invisibility of minorities. An international bibliometric analysis and critical-pedagogical reflections. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 110-125. https://doi.org/10.7346/sird-012026-p110

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: February 2, 2025
Accepted: June 14, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p110

Abstract
This study examines the relationship between music, education, and racism through a bibliometric analysis of 77 documents indexed in Scopus, published between 1995 and 2025, retrieved using the search string "music AND education AND racism" in titles, abstracts, and keywords. Using VOSviewer, citation, co-citation, co-authorship, and keyword co-occurrence networks were analysed to map the main trends in the international scholarly debate. The findings show a strong concentration of publications in English-speaking countries and the recurring centrality of themes such as music education, racism, anti-racism, critical race theory, social justice, and inclusion. These results make it possible to problematise persistent epistemic asymmetries in research on music education, without treating bibliometric evidence as direct proof of curricular structures or classroom practices. The main methodological limitation of the study is its reliance on Scopus as the sole database, which may exclude relevant contributions indexed elsewhere or published in national scholarly traditions. The analysis suggests the need to strengthen music education practices that pay greater attention to plural repertoires, the historical contextualisation of canons, and the critical education of teachers.

Keywords: music education, educational inclusion, critical pedagogy, social justice.

Riassunto
Lo studio esamina il rapporto tra musica, educazione e razzismo attraverso un'analisi bibliometrica di 77 documenti indicizzati in Scopus, pubblicati tra il 1995 e il 2025 e individuati mediante la stringa di ricerca music AND education AND racism nei campi titolo, abstract e parole chiave. Con il supporto di VOSviewer, vengono analizzate reti di citazione, co-citazione, co-authorship e co-occorrenza delle parole chiave, al fine di ricostruire le principali tendenze del dibattito scientifico internazionale. I risultati evidenziano una forte concentrazione della produzione nei Paesi anglofoni e una centralità ricorrente di temi quali music education, racism, anti-racism, critical race theory, social justice e inclusion. Tali evidenze consentono di problematizzare la persistenza di asimmetrie epistemiche nella ricerca sull'educazione musicale, senza tuttavia assumere i dati bibliometrici come prova diretta dell'assetto dei curricoli scolastici o delle pratiche didattiche. Il principale limite dello studio è rappresentato dall'uso di un'unica banca dati, Scopus, che può escludere contributi rilevanti presenti in altri archivi scientifici o in letterature nazionali non indicizzate. L'analisi suggerisce l'opportunità di rafforzare pratiche educative musicali più attente alla pluralità dei repertori, alla contestualizzazione storica dei canoni e alla formazione critica degli insegnanti.

Parole chiave: educazione musicale, inclusione educativa, pedagogia critica, giustizia sociale.

Credit author statement

This article is the result of the joint work of the two authors. However, the "Introduction" and "Conclusions" sections can be attributed to Antonella Coppi, as she provided the fundamental research directions and developed the final reflections. Sabrina Lucilla Barone, on the other hand, outlined the methodology and conducted the bibliometric and bibliographic research. The other sections are therefore to be attributed to her.

1. Introduction

Music is a cultural practice through which identities, memories and belongings are transmitted, negotiated and transformed. The pedagogical-musical literature has shown how it can assume a dual function: on the one hand, to contribute to the reproduction of symbolic hierarchies and criteria of cultural legitimation; on the other hand, to open spaces for expression, recognition and participation for historically marginalised subjects and communities (Bradley, 2006; Hess, 2019). Music education cannot be considered a neutral field, since repertoires, methods, canons and evaluation criteria reflect specific cultural genealogies and precise historical conditions of knowledge production.

A significant part of the international debate has highlighted the persistence of educational canons centred on the cultured Western musical tradition, on notation and on formalised learning models, with the risk of making oral, improvisational, community and non-Western practices less visible (Koza, 2008; Schippers & Campbell, 2012). These observations do not imply the devaluation of the Western tradition, but call for its historical recontextualisation, capable of placing it in dialogue with other sound experiences and with different modes of musical transmission. The theme of Eurocentrism is thus taken not as an all-encompassing judgment on curricula, but as a critical question regarding the visibility, selection, and legitimisation of musical knowledge.

Racism in music pedagogy is intertwined with other forms of oppression, such as sexism and socioeconomic inequalities (Crenshaw, 1989; Gould, 2011), and calls for a review of curricular contents, teaching models and criteria for access to music education (Comploi & Coppi, 2014). Building truly inclusive environments means recognising cultural diversity as a resource and ensuring that every student has the opportunity to express their musical identity without conforming to imposed standards (Bradley, 2015; Coppi, 2018b).

Beyond the academic dimension, community musical practices offer spaces for resistance and cultural affirmation (Coppi, 2018a). Non-formal music education, often rooted in racialised communities, promotes collaborative learning modalities that value oral transmission and shared experiences (Benedict et al., 2015). In these contexts, music becomes a means of empowerment and a language to counter the invisibility of minorities, strengthening their cultural representation (Sullivan, 2017).

Considering these premises, the present study is located at the intersection of music education, critical pedagogy and bibliometric analysis. The literature reviewed shows how the relationship among music, racism, and the invisibility of minorities has been addressed through theoretical, historical, and pedagogical contributions. However, it is still necessary to understand how this debate has been structured over time, which authors and sources have taken on greater centrality, which networks of collaboration support it and which keywords reveal its emerging trajectories. The pedagogical issue concerns not only the presence of different repertoires in educational paths, but also the way international research has named, organised, and made visible the relationships between music, power, inclusion, and social justice.

Starting from this knowledge gap, the study proposes a bibliometric mapping of the scientific production indexed in Scopus on the relationship between music, education and racism, integrated by a critical-pedagogical reading of the main nuclei that emerged. The intent is twofold: on the one hand, to describe the quantitative configuration of the field through publications, citations, authors, sources, collaborations and keywords; on the other hand, to discuss the formative implications that such evidence suggests for a musical pedagogy more aware of its cultural genealogies and its inclusive responsibilities.

The following research questions guide the study:

- RQ1. What are the main trends, connections and emerging areas in international scientific production on the relationship between music, education and racism, as they result from the bibliometric analysis of the publications indexed in Scopus?
- RQ2. How does the analysis of the most and least recurring keywords allow us to identify consolidated thematic lines and emerging areas in the academic debate on music, education and racism?
- RQ3. What critical-pedagogical implications can be drawn, with due interpretative caution, from the bibliometric structure of the field and from the centrality of concepts such as music *education, racism, anti-racism, social justice, inclusion* and *critical race theory*?

2. Methodology

The study adopts a quantitative bibliometric design, integrated by a critical-pedagogical reading of the results, aimed at mapping the evolution of the international academic debate on the relationship between music, education and racism. The search was conducted in the Scopus database on January 20, 2025. The string used was music AND education AND racism, applied to the title, abstract, and keyword fields. No preliminary filters have been applied regarding the subject area, document type, language, or year of publication. The period 1995-2025 is therefore not the result of a time filter imposed a priori, but corresponds to the chronological span of the documents returned by the database at the time of the query.

The query returned 77 documents, all of which were included in the final corpus because they were consistent with the thematic combination defined by the search string. Since the search was conducted on a single database, there was no need for cross-database deduplication. Records were not excluded after export, nor was a minimum citation threshold applied for inclusion, as the goal of the study was to reconstruct both the most established contributions and the emerging trajectories of the field. The final corpus is therefore composed of 77 documents indexed in Scopus, subsequently exported and analysed using VOSviewer. The selection flow can be summarised as follows: records identified in Scopus: 77; records excluded after export: 0; documents included in the final corpus: 77.

The study is not configured as a systematic review of the literature according to the PRISMA protocol, but as a descriptive bibliometric analysis based on a transparent procedure for the identification, export and analysis of records. The choice of Scopus as the sole source was motivated by its extensive international coverage, the quality of its bibliographic metadata, and its compatibility with VOSviewer for the analysis of bibliometric networks. At the same time, this choice constitutes a limitation of the study, as it can reduce the visibility of contributions in other databases, such as Web of Science, ERIC, or RILM, and of national, professional, or non-English-speaking publications not indexed in Scopus. For this reason, the results are interpreted as a mapping of the scientific debate indexed in Scopus, rather than an exhaustive representation of the international production on antiracist and decolonial music education.

The analysis focuses on a descriptive and quantitative examination of the characteristics of scientific production, integrated by a subsequent critical-pedagogical discussion, in line with the three research questions formulated in the introduction. In particular, it considers the temporal, geographical, and disciplinary distribution of publications, the types of documents, citation impact, co-citation and co-authorship networks, the most recurrent sources, and lexical co-occurrences.

Bibliometric analysis, as a quantitative method, allows for a structured exploration of academic research trends by examining parameters such as publication volume, citation impact, and collaboration networks among authors, institutions, and countries (Guo et al., 2021; Donthu et al., 2021). This approach provides a macroscopic, objective view of large sets of bibliographic data, allowing the documentation of the historical development and disciplinary configuration of a given field of study (Jia et al., 2014).

The VOSviewer software (Van Eck & Waltman, 2010) was used for data processing, which made it possible to construct and visualise:

- the networks of co-citation and direct quotation between authors;
- collaborations between authors, institutions and countries;
- keyword co-occurrence networks, distinguishing between established thematic areas and emerging research lines.

In the generated maps, node sizes are proportional to the number of citations, and the colour scales represent the temporal evolution of publications. The analysis of the keywords, closely related to the second search question, includes both the most frequent terms (*music education*, *racism*, *anti-racism*), and the less recurring but conceptually relevant ones (*inclusion*, *health equity*, *community*), whose low occurrence rate suggests the presence of emerging areas of research and the need for further investigation in future studies.

The bibliometric analysis constitutes the empirical-descriptive basis of the study, while the subsequent critical-pedagogical discussion develops the theoretical and formative implications of the results, keeping the reading of the data distinct from the formulation of possible educational perspectives. The conclusions

are therefore not taken as direct evidence of school curricula, teaching practices, or educational policies, but rather as critical interpretations based on the structure of the scientific debate indexed in Scopus.

3 Results of the scopus survey

3.1 The evolution of scientific production

Figure 1 illustrates the evolution of publications from 1995 to 2025, showing steady growth.

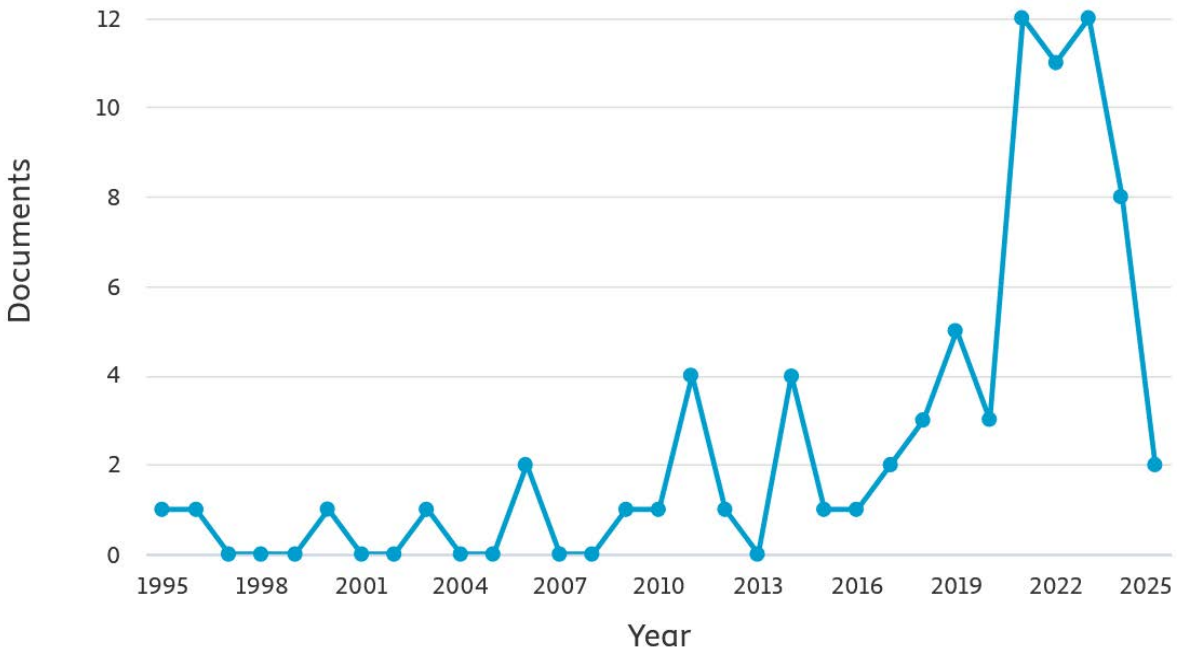


Fig. 1: Evolution of scientific production. *Source*: Scopus

Until 2010, the number of studies was limited, consistent with the debate still being in an early phase. The increase observed in the two years 2020-2022 can be read in relation to the broader context marked by the COVID-19 pandemic and the Black Lives Matter movement, which intensified the international debate on racial justice (Ewell, 2020). From 2010 onwards, the increase has been almost continuous, with a growing interest in issues such as the decolonisation of music education and the enhancement of popular musical traditions (Benedict et al., 2015; DeLorenzo, 2016).

3.2 Geography of Scientific Research

The geographical distribution of publications shows a significant concentration in English-speaking countries, particularly the United States, the United Kingdom, and Canada. This fact, on its own, does not allow us to affirm the existence of Eurocentric dominance in musical educational practices, but it signals a significant asymmetry in international scientific visibility. The centrality of academic English, as indexed by publishing circuits and research institutions in the global North, can affect the field's representation, making contributions from other linguistic, cultural, and geographical areas less visible (Figure 2).

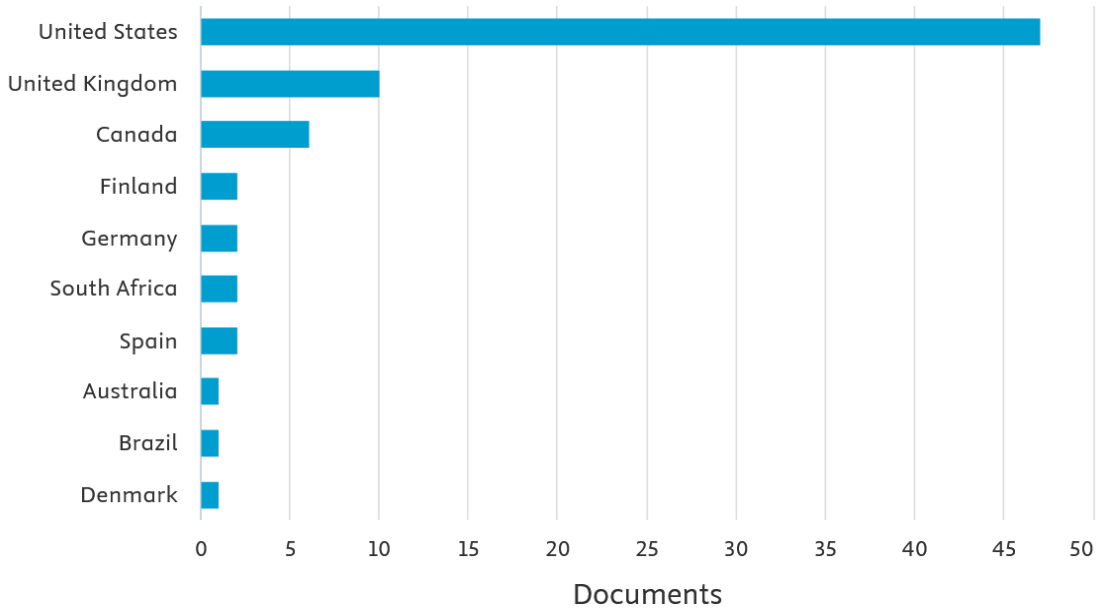


Fig. 2: Documents by country or territory. *Source*: Scopus

In Europe, countries such as Finland, Germany, Spain and Denmark are associated with themes such as migration and inclusion, while South Africa and Brazil more clearly recall the relationship between music, resistance and cultural memory. The lower presence of other regions must be interpreted with caution: it may reflect both a real underrepresentation in indexed production and the database's coverage criteria. Therefore, the predominance of English-speaking countries is not taken as conclusive proof of an epistemic domain, but as a bibliometric clue to a hierarchy of visibility that deserves further comparative investigation.

3.3 Types of scientific contributions

The typology of documents (Figure 3) shows the preferences in the dissemination of knowledge.

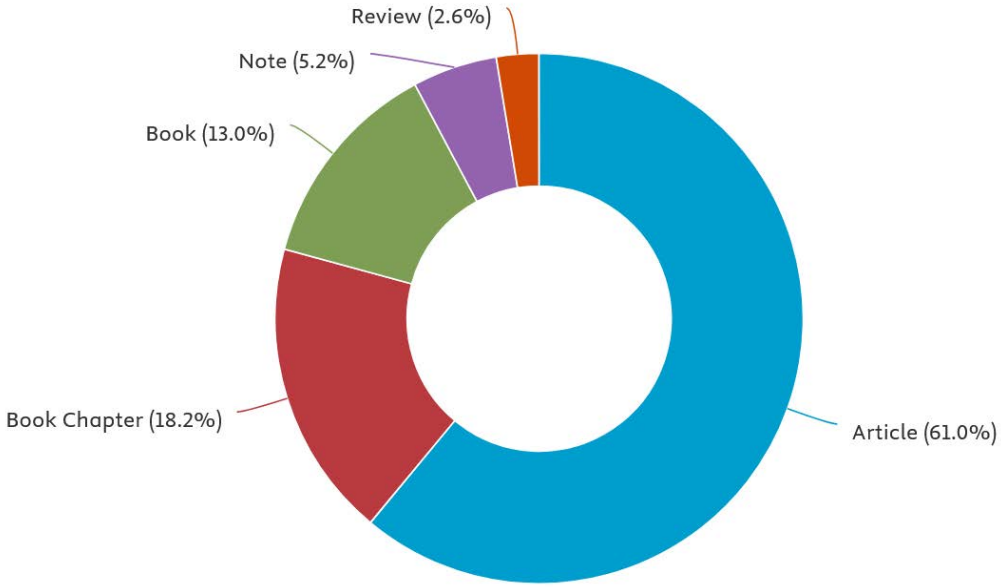


Fig. 3: Documents by type. *Source*: Scopus

Research articles are the prevailing typology, confirming the centrality of periodical scientific production. The presence of book chapters and monographs, however, indicates the still-relevant role of theoretical, historical, and interdisciplinary contributions. The smaller share of reviews and academic notes suggests a field in a phase of progressive consolidation, in which the need for critical syntheses capable of connecting the different lines of research remains open.

3.4 Subject Areas and Academic Contributions

The analysis of publications by subject area (Figure 4) traces the multiple angles from which the theme is investigated, highlighting its interdisciplinary nature and the added value of each sector of knowledge.

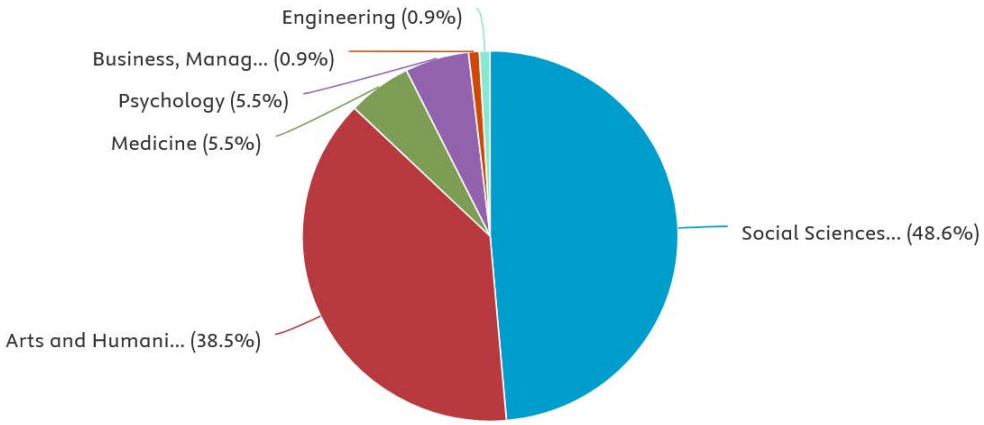


Fig. 4: Documents by subject area. *Source*: Scopus

The distribution by subject area shows a prevalence of the social sciences and humanities, which constitute the main nucleus of indexed production. The lesser presence of psychology, medicine, economics, management, and engineering indicates that the field is still predominantly oriented towards pedagogical, cultural, and social reflection. In relation to the research questions, this distribution confirms the interdisciplinary nature of the topic but also shows limited integration with areas interested in the organisational, technological, psychosocial, and applicative dimensions of music education.

4 Bibliometric mappings

4.1 The most cited documents

Table 1 presents the 20 most cited documents among the 77 included in the Scopus corpus. This figure allows us to identify the contributions that have exerted the greatest influence on the debate on music, education, and racism.

Id	Document	Citations	Id	Document	Citations
1	Bryson (1996)	758	11	Rizk (2020)	15
2	Hess (2019)	79	12	Bloechl (2014)	13
3	Kraehe (2018)	34	13	Lim (2015)	12
4	Griffith (2020)	22	14	Batchelor (2019)	11
5	Mccall (2017)	21	15	Aparicio Gervás (2018)	11
6	Deepak (2011)	21	16	Benedict (2021)	11
7	Mahon (2000)	20	17	Desalu (2021)	9
8	Hess (2021a)	17	18	Knotts (2011)	8
9	Hess (2014)	17	19	Tan (2021)	7
10	Bradley (2020)	16	20	Ludwig (2023)	7

Tab. 1: The most cited documents. *Source*: our own elaboration

The table gives an early representation of the academic debate, with Bryson (1996) at the top in terms of citations. Alongside this contribution, studies by Hess (2019), Kraehe et al. (2018), Griffith and Semlow (2020) and Bradley (2020) confirm the centrality of critical, antiracist and decolonial perspectives. In relation to RQ1, the citation data shows a field built around some high-impact references, which are flanked by more recent contributions still in the consolidation phase.

Figure 5 visualises the temporal distribution and connections among the most cited documents using an Overlay Visualisation.

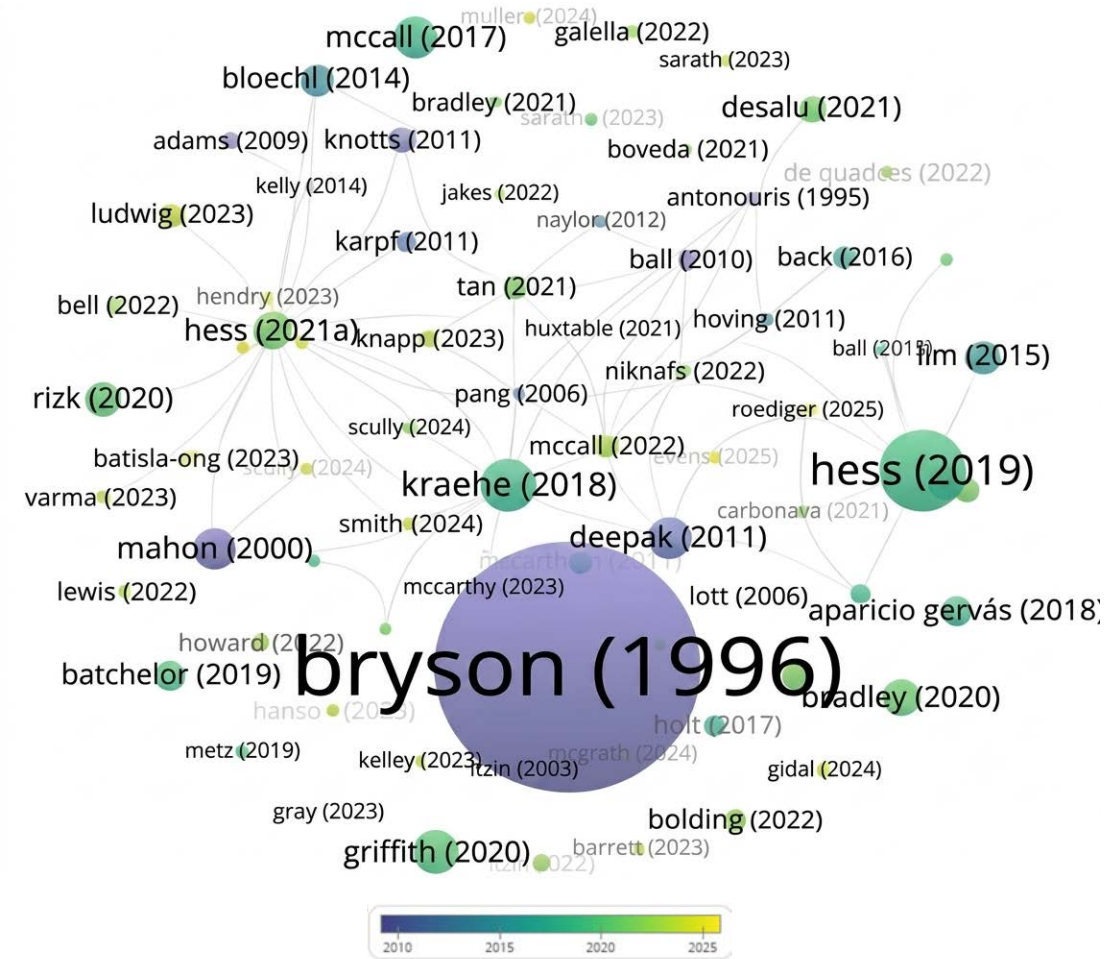


Fig. 5: Map of the most cited documents. *Source*: VOSviewer-Overlay Visualisation processing

The map shows an articulated network in which some documents serve as references, while others occupy more peripheral or emerging positions. The main issue concerns the absence of a single, compact nucleus: the debate appears to be distributed across several areas of influence. Compared to RQ1, this configuration suggests a growing field, but not yet fully integrated in terms of bibliographic connections.

4.2 Most cited authors and co-authorship networks

Table 2 presents the authors in order of the number of citations.

	Author	Documents	Citations	Total Link Strength
1	Bryson, Bethany	1	758	0
2	Hess, Juliet	4	120	5
3	Gaztambide-Fernández, Rubén	1	34	0
4	Kraehe, Amelia M.	1	34	0
5	Stephen Carpenter, B.	1	34	0
6	Mccall, Joyce M.	2	26	0
7	Griffith, Derek M.	1	22	0
8	Semlow, Andrea R.	1	22	0
9	Biggs, Mary Jo Garcia	1	21	0
10	Deepak, Anne C.	1	21	0

Tab. 2: Authors in order of citation. *Source*: our own elaboration.

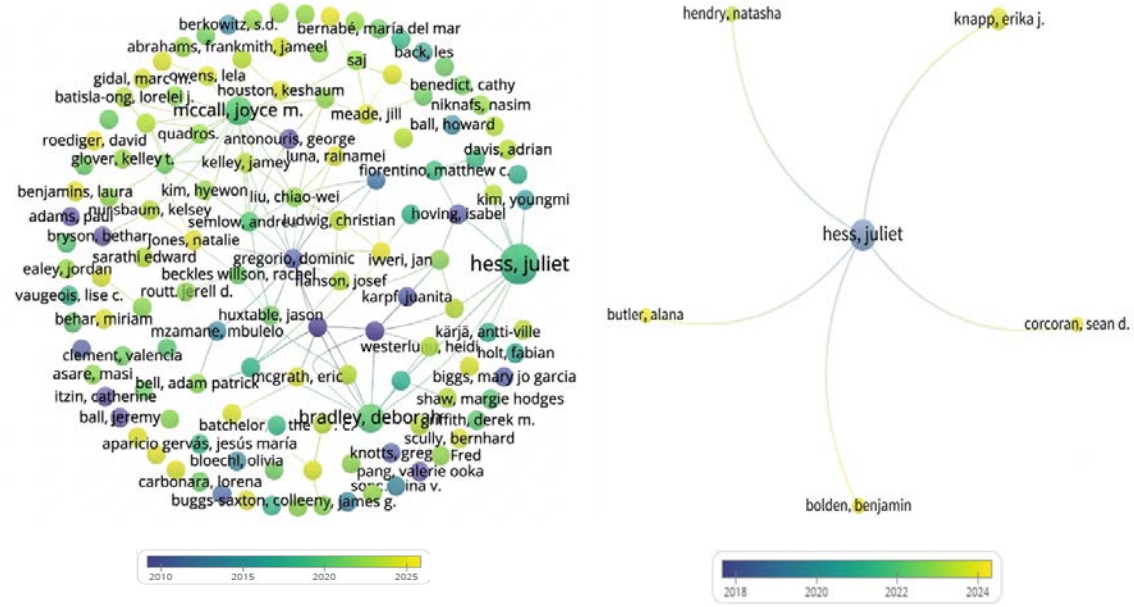
Table 3 considers authors with Total Link Strength (TLS) greater than zero. The comparison between citations and TLS allows us to distinguish individual impact from relational centrality in bibliometric networks.

Author	Documents	Citations	Total Link Strength
Hess, Juliet	4	120	5
Knapp, Erika J.	2	3	1
Bolden, Benjamin	1	0	1
Butler, Alana	1	0	1
Corcoran, Sean D.	1	0	1
Hendry, Natasha	1	0	1

Tab. 3: Authors with TLS greater than zero. *Source*: our own elaboration

The tables show a gap between authors with high citation impact and authors who are more connected in the networks. Bryson (1996) and Hess (2019) are central in terms of citations, while other scholars show greater relational relevance through collaborations or co-citations. Compared to RQ1, the data indicate that the field is not structured solely around the most cited authors but also through less visible connections, which are useful for understanding the circulation of critical perspectives.

Figure 6 integrates Overlay Visualisation and Network Visualisation, showing the temporal evolution and the structure of the connections between authors.



Overlay Visualisation Network Visualisation

Fig. 6: Network of the most cited authors. *Source*: VOSviewer processing

The visualisation confirms the centrality of Juliet Hess (2019), alongside other relevant authors such as Joyce McCall (2017) and Deborah Bradley (2006). The main data concerns the still partially radial configuration of the network: some authors act as reference nodes, while the secondary connections are less dense. In relation to RQ1, this suggests a dynamic scientific debate, but characterised by a collaboration that is not yet fully distributed.

Table 4 further compares citation impact and centrality in collaborative networks, distinguishing authors sorted by citations from those sorted by TLS.

Id	Author	Documents	Citations	TLS	Author	Documents	Citations	TLS
1	Bryson, Bethany	1	758	0	Behar, Miriam	1	0	13
2	Hess, Juliet	4	120	0	Benjamins, Laura			
3	Gaztambide-Fernández, Rubén	1	34	2	Buggs-Saxton, Colleen			
4	Kraehe, Amelia M.				Cockern, Nikki			
5	Carpenter, S.B.				Dwaihy, Meghan			
6	Mccall, Joyce M.	2	26	3	Houston, Keshaum			
7	Griffith, Derek M.	1	22	1	Marshall, Sharon			
8	Semlow, Andrea R.				Mcgrath, Eric			
9	Biggs, Mary Jo Garcia	1	21	1	Meade, Jill			
10	Deepak, Anne C.				Secord, Elizabeth			

Tab. 4: Authors in order of citation and TLS. *Source*: our own elaboration

The comparison confirms the existence of two forms of relevance: one based on citation impact and the other on network position. This distinction allows us to avoid a reductive reading of scientific influence, showing how the field's construction depends on both high-visibility theoretical contributions and more widespread collaborative relationships.

Figure 7 shows the co-authorship network in Overlay Visualisation, while Figure 8 shows collaborations between authors in Network Visualisation.

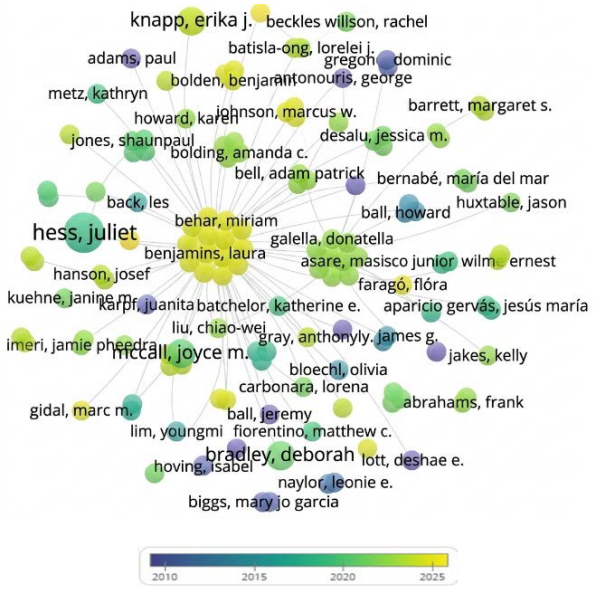


Fig. 7: Map of Co-authorships
Source: VOSviewer-Overlay Visualisation elaboration

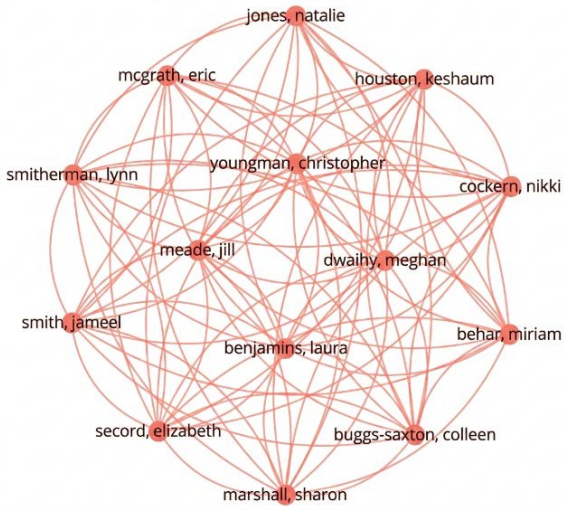


Fig. 8: Collaborations between authors.
Source: VOSviewer-Network Visualisation elaboration

The two views indicate a collaborative network composed of relatively autonomous constellations. Some authors, such as Jones, Houston, Cockern, Behar and Benjamins (McGrath et al., 2024), emerge as significant nodes in the dynamics of co-authorship, while others, although central on a theoretical or citational level, are less involved in direct collaborations. Compared to RQ1, the figure confirms a plural scientific structure, in which theoretical impact and collaborative participation do not necessarily coincide.

4.3 The most cited sources

An analysis of the sources reveals which editorial offices have contributed most to shaping the debate. Of the 63 identified, Table 5 presents the 10 with the greatest impact.

Id	Source	Documents	Citations	TLS
1	American Sociological Review	1	758	0
2	Music Education for Social Change: Constructing an Activist Music Education	1	79	1
3	The Palgrave Handbook of Race and the Arts in Education	2	38	0
4	Music Education Research	4	28	1
5	Ethnicity and Disease	1	22	0
6	Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work	1	21	0
7	Marginalized Voices in Music Education	1	21	0
8	American Ethnologist	1	20	0
9	Music Educators Journal	3	18	3
10	Philosophy of Music Education Review	1	16	0

Tabl. 5: The most cited sources. *Source*: our own elaboration

The main finding concerns the variety of journals involved, including music education, ethnomusicology, critical pedagogy, psychology, and educational leadership. However, the often low or zero value of the TLS signals a weak integration between sources, suggesting a still fragmented circulation of knowledge. In relation to RQ1, this element confirms the field's interdisciplinary nature and the need to strengthen dialogue between publishing venues and research traditions.

Figure 9 represents the network of the most cited sources and their links.

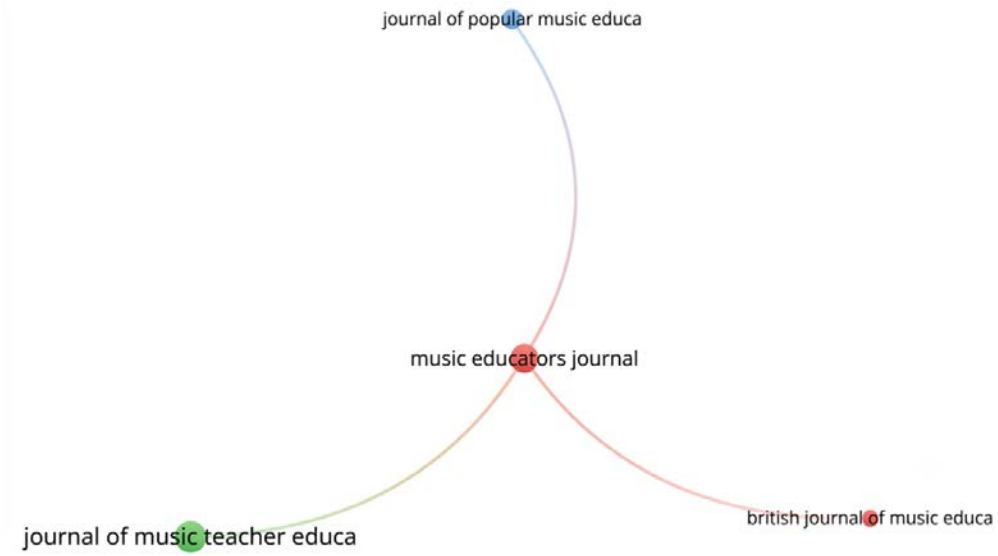


Fig. 9. Most cited sources and links. *Source*: VOSviewer - Network Visualisation

The map confirms the role of the *Music Educators Journal* as a central node, linked to sources such as *the Journal of Music Teacher Education*, *the Journal of Popular Music Education* and *the British Journal of Music Education*. The main fact is the presence of a recognisable editorial nucleus, but not yet densely integrated. Compared to RQ1, this suggests that the debate on music, education and racism develops through significant specialist forums, but is not yet fully connected.

4.4 Keywords

The analysis of the keywords, ordered by frequency and TLS (Table 6), allows us to identify the most visible themes and emerging concepts in the corpus.

Id	Keyword	Occurrences	TLS	Keyword	Occurrences	TLS
1	Music Education	19	115	Racism	16	214
2	Racism	16	214	Music	13	212
3	Music	13	212	Human	6	200
4	Anti-Racism	10	92	Article	4	149
5	Critical Race Theory	6	41	Humans	4	148
6	Human	6	200	Music Education	19	115
7	Diversity	5	49	Alcoholism	2	102
8	Social Justice	5	23	Community	2	101
9	Article	4	149	Emotion	2	98
10	Humans	4	148	Psychology	2	98

Tab. 6: Keywords in order of frequency and TLS. *Source*: our own elaboration

The most recurring keywords are *music education*, *racism*, *music* and *anti-racism,* which are flanked by terms such as *social justice*, *inclusion*, *health equity*, *community* and *accessibility.* The main fact concerns the coexistence of consolidated thematic nuclei and less frequent but pedagogically relevant concepts. In relation to RQ2, this distribution shows that the camp is organised around the relationships among music education, racism, and anti-racism, while signalling the emergence of perspectives on inclusion, health, community, and accessibility. These perspectives are reflected in the literature, which interprets musical practices as experiences of belonging, cultural participation, and educational inclusion (Sullivan, 2017; Coppi, 2018b).

Figure 10 shows co-occurrences between keywords.

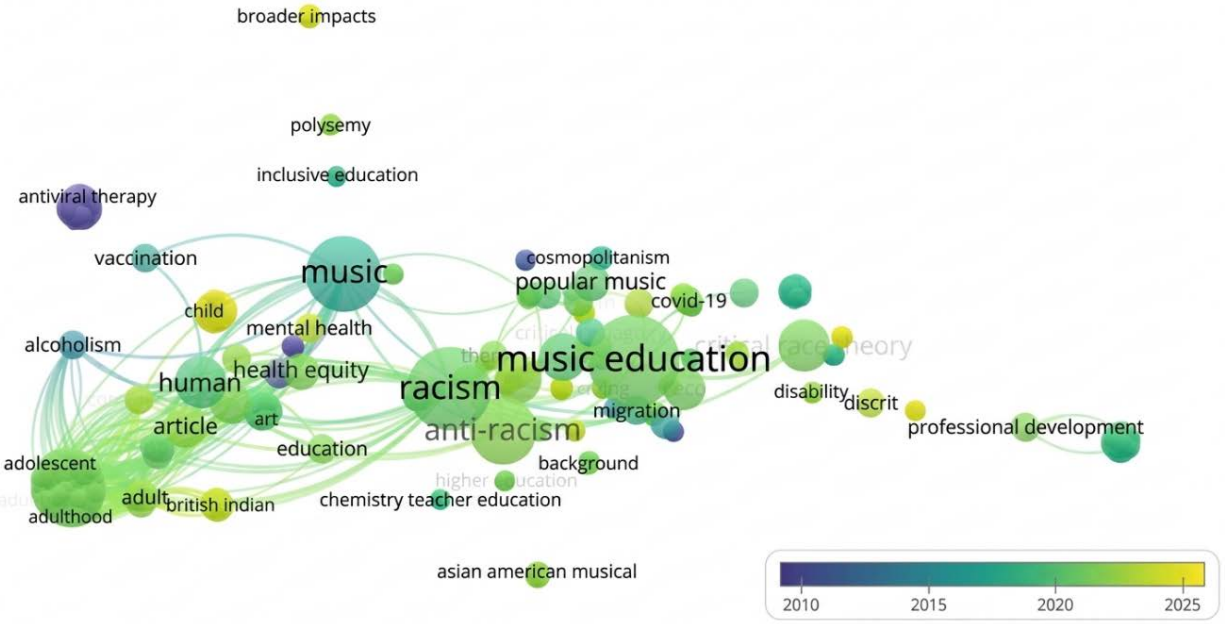


Fig. 10: Links between keywords. *Source*: VOSviewer processing.

The map highlights the intertwining of *music education, racism, anti-racism, critical race theory, social justice* and *inclusion*. Alongside these nuclei, terms such as *mental health, health equity, public health, professional development, inclusive education*, and community indicate the opening of the debate to psychosocial, educational, and community dimensions. In relation to RQ2, lexical co-occurrences enable the identification of both consolidated thematic lines and emerging areas, while avoiding treating the frequency of keywords as direct evidence of curricular or didactic transformations. On the pedagogical level, the joint centrality of *music education, racism, anti-racism, critical race theory, social justice*, and inclusion suggests that the scientific debate considers music education as a situated cultural practice rather than merely the transmission of technical skills. The bibliometric data, therefore, point towards three educational implications: to historically interrogate the repertoires proposed to students, to review the criteria by which some musical traditions are considered central or marginal, and to train teachers capable of reading music as an aesthetic, social, and political experience. These implications will be developed in the subsequent critical-pedagogical discussion.

5. Critical-pedagogical discussion of the results

Bibliometric mapping allows us to read the debate on music, education and racism as a field in progressive expansion, yet still marked by asymmetries of visibility, collaborative discontinuities and varying levels of theoretical consolidation. The concentration of production in English-speaking countries, the centrality of some specialised sources, and the presence of networks that are not always dense indicate that the topic has acquired growing scientific recognition, without, however, being fully integrated as a field. On the

pedagogical level, this fact suggests the need to question not only the content of the research but also the conditions under which some musical knowledge, educational traditions, and cultural perspectives become more visible than others.

The centrality of keywords such as music *education, racism, anti-racism, critical race theory, social justice* and *inclusion* shows that the literature indexed in Scopus tends to place music education within a critical framework, in which repertoires, canons, evaluation practices and training models are not considered neutral elements. Racism appears, in this perspective, not only as an individual attitude, but as a historical, institutional and cultural phenomenon that can affect the forms of selection, legitimisation and transmission of musical knowledge (Bradley, 2015; Hess, 2019). The presence of concepts such as *social justice, inclusion* and *accessibility* further expands the picture, indicating that the pedagogical problem concerns not only access to music but also the recognition of different sound genealogies, plural ways of learning, and the conditions under which students can recognise themselves in training courses.

The question of repertoires thus assumes decisive importance. The literature referred to in the corpus highlights how the cultured Western musical tradition, notation and formalised models of learning have played a central role in the history of music education, but also shows the risk that this centrality produces marginalisation of oral, improvisational, popular, diasporic and community practices (Koza, 2008; Schippers & Campbell, 2012). The critical-pedagogical perspective does not require the removal of canonical repertoires, but their historical recontextualisation: the canon can retain formative value if it is placed in relation to the social, cultural and political conditions that have supported its legitimacy. In this sense, music education can become a place to understand how artistic knowledge is constructed, transmitted, selected, and, at times, hierarchical.

Reading the less frequent but conceptually relevant keywords also allows us to identify emerging directions in the debate. Terms such as *community, health equity, accessibility, professional development*, and inclusive education suggest a broadening of attention to the community and the formative and psychosocial dimensions of music education. Inclusion, in particular, cannot be reduced to a superficial expansion of the repertoires. As the most recent decolonial and antiracist studies indicate, there is a risk of "aesthetic inclusion", in which culturally diverse content is included in educational paths without changing value criteria, methodologies, educational relationships and forms of evaluation (Batisla-ong & Waller-Pace, 2023). The bibliometric data, while not directly demonstrating curricular transformations, therefore points out an essential pedagogical knot: the plurality of repertoires produces formative effects only when a critical review of teaching practices accompanies it.

Teacher training, therefore, represents a central junction. A musical education oriented towards cultural justice requires teachers capable of reading the repertoire not only as an aesthetic object but also as a historical document, a social practice, and a form of memory. This implies developing skills in contextualisation, critical listening, professional reflexivity and intercultural planning. Decolonial practices have been translated into concrete educational contexts, as documented in the literature. On the curricular side, Hess (2021) describes teacher-training courses in which the Western repertoire is placed in dialogue with oral, diasporic, and community traditions, starting with a critical analysis of the historical conditions that have produced its centrality. Mullen and Luna (2024) document a university teacher training program oriented towards the critical pedagogy of popular music, in which future teachers develop skills in cultural contextualisation and the design of antiracist teaching units. On the evaluation side, Batisla-ong and Waller-Pace (2023) show how the expansion of evaluation criteria, including critical listening, improvisation and personal reflection, is a necessary condition for inclusion not to remain aesthetic. In terms of in-service teacher training, Hendry (2023) documents the effects of its absence: students from cultural minorities perceive the school music curriculum as a space of exclusion rather than recognition. These studies converge in indicating that decolonisation does not coincide with the substitution of one canon for another, but with the construction of educational environments in which repertoires, evaluation criteria and educational relationships are questioned in their historical and cultural genealogies.

In light of RQ3, the critical pedagogical implications of the results can be traced back to three main directions. The first concerns the need to read bibliometric data as indicators of scientific visibility and not as immediate proof of school practices. The second concerns the possibility of using emerging keywords to guide new research on teacher training, curricular design and music evaluation in an inclusive key. The third concerns the need to build a closer dialogue between bibliometric analysis and empirical research,

so that the trends identified in the scientific debate can be verified in concrete educational contexts. The contribution of the study, therefore, lies in making visible the structure of a growing field and in identifying some pedagogical nuclei that require further theoretical, comparative, and empirical insights.

6. Conclusions

The present study provides a bibliometric mapping of the international debate on the relationship between music education and racism, integrating it with a critical-pedagogical reading of the main nuclei that have emerged. The survey answered the three research questions by identifying, on the one hand, the main trends, connections and emerging areas of the scientific production indexed in Scopus; on the other hand, the consolidated thematic lines and emerging concepts detected through the analysis of keywords; finally, the pedagogical implications that such evidence suggests in relation to teacher training, the contextualisation of repertoires and the construction of musical practices more aware of the dynamics of inclusion, visibility and cultural justice.

The results outline a field of research that is expanding but remains characterised by fragmentation in co-citation and co-authorship networks, with disciplinary clusters rarely interacting with one another. The distribution of keywords confirms the centrality of consolidated concepts (*music education*, *racism*, *anti-racism*) and signals the progressive emergence of themes such as *inclusion*, *health equity*, and community, which hold generative potential for new theoretical and didactic orientations.

The evidence, of a descriptive and problematising nature, does not allow prescriptive conclusions to be drawn about curricula or musical repertoires, but indicates a clear tendency towards the historical and cultural contextualisation of the contents and evaluation criteria. The growing attention to concepts such as *inclusion* and *social justice* does not imply an immediate reform of curricula, but the need to adopt more comparative and historicised approaches, capable of critically reading the genealogies of musical knowledge. In this perspective, Western tonal music is neither denied nor recognised as an object of critical study, alongside other legitimate musical traditions, to foster a broader understanding of the cultural processes and power dynamics that have shaped them.

The results obtained are consistent with international directives on education and inclusion, in particular with Goal 4 of the 2030 Agenda (quality, equity and inclusion) (United Nations, 2015) and with the Key Competences for Lifelong Learning (Council of the European Union, 2018), which promote training oriented towards cultural awareness and active citizenship. The study suggests the importance of developing teacher training paths centred on critical reflection on the links between music, society and evaluation, avoiding aesthetic reductions in inclusion and simplifications of educational inequalities.

The study has some methodological limitations that circumscribe the scope of the results. The analysis refers to the period 1995-2025 and is based exclusively on Scopus; it therefore does not include documents that may be present in the Web of Science, ERIC, RILM, or in national and professional archives not indexed in the database used. In addition, the corpus has been built through a targeted search string, music AND education AND racism, which privileges contributions in which the relationship between music, education and racism is explicitly mentioned, potentially leaving out related studies that use different lexicons, such as coloniality, whiteness, intercultural music education, migration or cultural diversity. The analysis does not examine national school curricula, educational policies or empirically observed teaching practices. The proposed inferences, therefore, remain limited to the bibliometric and critical-interpretative level and require further comparative, qualitative and empirical investigations to verify how these orientations are translated into training contexts.

Future research directions could develop along three complementary trajectories. A first line concerns the comparative analysis of national curricula and European regulatory references to understand how musical repertoires are selected, organised and enhanced across different educational systems. A second direction concerns the historical-conceptual study of less frequent but pedagogically significant keywords, such as inclusion, accessibility and social justice, to clarify their semantic evolution in different cultural and disciplinary contexts. A third perspective requires empirical and mixed-method investigations of teacher training processes, evaluation practices, and the impact of repertoire choices on student participa-

tion. In this way, bibliometric mapping can be integrated with research that observes how trends in scientific debate translate into educational practices and institutional contexts.

Without proposing to redefine educational practices, this work has contributed to bringing out the evolutionary dynamics of the debate on music education, highlighting the transformative potential of critical and decolonial perspectives. The contribution of the study, therefore, lies in making visible the bibliometric configuration of a growing field and in indicating, with interpretative caution, some pedagogical knots that require further theoretical, comparative, and empirical insights.

Bibliography

Batisla-ong, L. J., & Waller-Pace, B. (2023). What we say and what we do: Decolonising at the shallow end of the pool. *Music Educators Journal, 109*(3), 48-52. https://doi.org/10.1177/00274321231158804

Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (2015). *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356152.001.0001

Bradley, D. (2006). Music education, multiculturalism, and anti-racism – Can we talk? *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 5*(2), 2–30. https://doi.org/10.22176/act5.2.2

Bradley, D. (2015). Hidden in plain sight: Race and racism in music education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), The Oxford handbook of social justice in music education (pp. 190–204). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356152.013.12

Bradley, D. (2020). We are all haunted: Cultural understanding and the paradox of trauma. *Philosophy of Music Education Review, 28*(1), 4-23. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.1.02

Bryson, B. (1996). "Anything but heavy metal": Symbolic exclusion and musical dislikes. *American Sociological Review, 61*(5), 884-899.

Comploi, F., & Coppi, A. (Eds.). (2014). *Metodi e strumenti per l'apprendimento e l'insegnamento della musica*. EdiSES.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29

Coppi, A. (2018a). El Sistema e il coro de Manos Blancas: Modelli educativo-musicali tra realtà consolidate e scenari futuri. *Musica Docta, 8*. https://musicadocta.unibo.it/article/view/8840

Coppi, A. (2018b). Arte e oltre: Percorsi educativi multidisciplinari ed interculturali per l'inclusione a scuola. *L'integrazione scolastica e sociale: Rivista pedagogico-giuridica, 17*(2), 153-171.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalising the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139–167.

DeLorenzo, L. C. (2016). *Giving voice to democracy in music education: Diversity and social justice*. Routledge.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 133*, 285–296. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.-2021.04.070

Ewell, P. A. (2020). Music theory and the white racial frame. *Music Theory Online, 26*(2). https://doi.org/-10.30535/mto.26.2.4

Gould, E. (2011). Rocking the boat: Can critical pedagogy change the ways women and men are socially constructed through music education? In R. Wright (Ed.), *Sociology and music education* (pp. 163–186). Ashgate.

Griffith, D. M., & Semlow, A. R. (2020). Art, anti-racism and health equity: "Don't ask me why, ask me how!". *Ethnicity and Disease, 30*(3), 373–380. https://doi.org/10.18865/ED.30.3.373

Guo, X. R., Li, X., & Guo, Y. M. (2021). Mapping knowledge domain analysis in smart education research. *Sustainability, 13*, 13234. https://doi.org/10.3390/su132313234

Hendry, N. (2023). Fitting in and sticking out: An exploratory study of the whiteness of the school music curriculum and its effects on Global Majority musicians. *Journal of Popular Music Education, 7*(1), 25–45. https://doi.org/10.1386/jpme_00107_1

Hess, J. (2019). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429424575

Hess, J. (2021). Becoming an antiracist music educator: Resisting whiteness in music education. *Music Educators Journal, 107*(4), 14–20. https://doi.org/10.1177/00274321211004695

Jia, X., Dai, T., & Guo, X. (2014). Comprehensive exploration of urban health by bibliometric analysis: 35 years and 11,299 articles. *Scientometrics, 99*(3), 881-894. https://doi.org/10.1007/s11192-013-1220-4

Koza, J. E. (2008). Listening for Whiteness: Hearing racial politics in undergraduate school music. *Philosophy of Music Education Review, 16*(2), 145–155. https://doi.org/10.2979/PME.2008.16.2.145

Kraehe, A. M., Gaztambide-Fernández, R., & Carpenter, S. B. II (Eds.). (2018). *The Palgrave handbook of race and the arts in education*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65256-6

McCall, J. M. (2017). Speak no evil: Talking race as an African American in music education. In *Marginalised voices in music education* (pp. 13-27). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781315225401

McGrath, E., Dwaihy, M., Smitherman, L., Behar, M., Benjamins, L., Cockern, N., Meade, J., Smith, J., Marshall, S., Youngman, C., Buggs-Saxton, C., Houston, K., Jones, N., & Secord, E. (2024). Treasure (Hunt for) Your Health! Addressing pediatric social determinants of health through child-friendly community engagement events. *Clinical Pediatrics, 63*(9), 1258–1264. https://doi.org/10.1177/00099228231218160

Mullen, J., & Luna, R. (2024). Toward an antiracist music education: A critical pedagogy of popular music teacher education. *Journal of Music Teacher Education.* https://doi.org/10.1177/10570837241295759

Schippers, H., & Campbell, P. S. (2012). *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1542-3

Sullivan, J. (2017). Hip-hop, resistance, and identity in the classroom. *Music Educators Journal, 103*(3), 47-53. https://doi.org/10.1177/0027432117697001

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* https://sdgs.un.org/2030agenda

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics, 84*(2), 523–538. https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Esperienze formative e sviluppo professionale dei futuri educatori. Evidenze da uno studio Pre-Post

Learning experiences and professional development among future educators. Evidence from a Pre-Post study

Francesco De Maria
University of Florence, Florence (Italy)
Daniela Frison
University of Florence, Florence (Italy)
Martina Pacifici
University of Florence, Florence (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: De Maria, F., Frison, D., & Pacifici, M. (2026). Esperienze formative e sviluppo professionale dei futuri educatori. Evidenze da uno studio Pre-Post. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 126-145.
https://doi.org/10.7346/sird-012026-p126

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: March 12, 2025
Accepted: April 30, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p126

Abstract
This contribution examines the relationship between learning experiences and the professional development of university students enrolled in a course within the Bachelor's Degree Programme in Educational Sciences. The study adopts a Pre-Post research design aimed at investigating changes in students' perceptions across four dimensions of professional development: self-assessment and self-development; developmental stages; learning perspective; and professional identity and career orientation under the Career Management Skills framework. Data were collected through a questionnaire administered at the beginning and at the end of the course; the matched sample consisted of 164 respondents. Changes were analysed using paired-sample t-tests, alongside preliminary psychometric analyses of the scales. The results show a significant increase in the overall scale score, particularly in the dimension related to developmental stages of professional growth. At the item level, changes emerged in students' openness to non-linear educational pathways and in their ability to identify concrete steps for their own professional development. Sub-sample analyses further indicate that learning experiences characterised by higher levels of active engagement and direct contact with professional practices are associated with greater variations across the dimensions considered. Overall, the findings provide empirical evidence of the contribution of learning experiences to the professional development of future educators.

Keywords: higher education, professional development, career management skills, professional identity, pre-post study.

Riassunto
Il contributo analizza la relazione tra esperienze formative e sviluppo professionale degli studenti universitari all'interno di un insegnamento del CdS in Scienze dell'educazione e della formazione. Lo studio adotta un disegno di ricerca Pre-Post volto a esaminare le variazioni nelle percezioni degli studenti rispetto a quattro dimensioni dello sviluppo professionale coerenti con il framework delle Career Management Skills: autovalutazione e lavoro su di sé; tappe di sviluppo; learning perspective; identità e orientamento professionale. I dati sono stati raccolti tramite un questionario somministrato all'inizio e al termine del corso; il campione matched è composto da 164 rispondenti. Le variazioni sono state analizzate mediante t-test per campioni appaiati e analisi psicometriche preliminari delle scale. I risultati evidenziano un incremento significativo nella scala complessiva, in particolare nella dimensione relativa alle tappe di sviluppo professionale. A livello di item emergono cambiamenti nell'apertura verso percorsi formativi non lineari e nella capacità di individuare passi concreti per il proprio sviluppo professionale. Le analisi sui sotto-campioni indicano inoltre che le esperienze formative caratterizzate da maggiore coinvolgimento operativo e contatto con pratiche professionali sono associate a variazioni più ampie nelle dimensioni considerate. Nel complesso, i risultati offrono evidenze empiriche sul contributo delle esperienze formative allo sviluppo professionale dei futuri educatori.

Parole chiave: formazione universitaria, sviluppo professionale, career management skills, identità professionale, studio Pre-Post.

Credit author statement

La struttura e i contenuti del contributo sono stati elaborati in modo condiviso dagli Autori. Per la sua elaborazione finale: D. Frison ha scritto i paragrafi 1 e 2; F. De Maria ha scritto i paragrafi 3, 4.2, 4.3 e 4.4; M. Pacifici ha scritto il paragrafo 4.1 e si è occupata dell'analisi statistica dei dati. Il paragrafo 5 è stato scritto congiuntamente da F. De Maria e D. Frison.

1. Introduzione

Nell'ultimo triennio, la figura dell'educatore socio-pedagogico ha iniziato a fare la propria apparizione nei titoli di riviste di settore che ne denunciavano la drammatica carenza e previsioni negative per il prossimo futuro, tali da mettere a rischio la tenuta dei servizi (Animazione Sociale, 2023; Premoli, 2022).

Un documento di analisi CUNSF-CoNCLEP del 2022 segnalava un clima di scarsa attenzione al lavoro socio-educativo e un mancato riconoscimento delle professioni che operano nel Terzo settore. Di fronte a condizioni organizzative ed economiche che non favoriscono il lavoro in questo ambito, spesso gli educatori, seppur presenti in numeri potenzialmente adeguati, si orientano poi verso lavori che presentano condizioni di retribuzione e contrattualizzazione migliori (CUNSF-CoNCLEP, 2022). Il report ISTAT sull'*Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia con riferimento all'anno educativo 2023/2024* denunciava, da un lato, la difficoltà di reperimento del personale con esperienza adeguata o in possesso di un titolo di studio idoneo e dall'altro, ove presente, la mancata accettazione da parte dei potenziali educatori delle condizioni contrattuali proposte (Istat, 2026). Già un precedente report, riferito all'anno 2022/2023, riportava problematiche similari relativamente alla "mancanza di titoli di studio idonei, l'incompatibilità con i metodi di lavoro, la carenza di esperienza pratica nel campo educativo" (Istituto Nazionale di Statistica & Centro Governance & Social Innovation Università Ca' Foscari di Venezia, 2024, p. 49). Sempre nel 2022, un altro studio (Corti et al., 2022) metteva in evidenza come in Italia, nonostante gli elevati standard di qualità dei servizi per l'infanzia, la natura temporanea dei contratti degli educatori e la bassa retribuzione possano avere ripercussioni negative sul mantenimento dei livelli di qualità, determinando anche una carenza di personale qualificato. In coerenza con queste previsioni, Unioncamere, nel 2025, attestava la difficoltà di reperimento al 56%, di cui il 75,4% per mancanza di candidati e il 20,3% per preparazione inadeguata.

Accanto ai dati statistici che inquadrano le condizioni della professione e le problematiche di cui soffre, stanno aumentando gli studi e le ricerche empiriche che indagano molteplici dimensioni del fenomeno partendo dall'orientamento e dall'esplorazione delle motivazioni alla scelta (Cornacchia, 2024; Greggio, Luraschi, & Formenti, 2025; Guerra & Palmieri, 2024; Re & Ravera, 2024), passando per la formazione iniziale dei futuri educatori ed educatrici, fino a preoccuparsi del benessere organizzativo degli educatori professionali socio-pedagogici nei servizi (Cornacchia & Chianese, 2025; Corsellini, 2024; Funari, et al., *in press*; Pintus & Ascari, 2025). Anche gli studi sull'identità professionale dell'educatore risultano centrali perché si concentrano sia sullo sviluppo della sua capacità di gestire i propri processi di carriera (Piazza & Rizzari, 2021) sia sui processi di professionalizzazione dei professionisti del settore (Del Gobbo & Federighi, 2021; Frison, Galeotti, & Torlone, 2025).

L'attenzione alla formazione della figura professionale è dunque crescente ed è al centro anche di questo contributo che si propone di esplorare la relazione tra l'esposizione a specifiche esperienze formative e le variazioni nelle dimensioni relative allo sviluppo professionale degli studenti.

2. Quadro teorico

In questo contributo, il tema della professionalizzazione dei futuri educatori ed educatrici è stato indagato a partire dal framework delle *Career Management Skills* (d'ora in avanti CMS), già adottato in un precedente studio qualitativo con studenti e studentesse dei Corsi di Laurea Magistrale dell'Area della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze (Frison & De Maria, 2023a; 2023b).

Con riferimento alle *Career Management Skills,* Sultana (2012) evidenziava come fosse complesso rintracciarne una definizione condivisa che tendeva piuttosto a variare da paese a paese con alcuni che ne enfatizzavano maggiormente la dimensione di *self-guidance* e altri che collocavano il costrutto all'interno della cornice della *career education* o del *career development learning* (Sultana, 2012). Lo *European Lifelong Guidance Policy Network* (2015) le definiva come un "set of competences (knowledge, skills, attitudes) that enable citizens at any age or stage of development to manage their learning and work life paths. The knowledge, skills and attitudes concern personal management, learning management, and career management" (ELGPN, 2015, p. 13). Si tratta dunque di un insieme di competenze personali, riflessive, sociali e digitali a sostegno della gestione delle transizioni a tutti i livelli di istruzione e professionali (Del Gobbo,

Frison, & Galeotti, 2021; ELGPN, 2015; Frison & De Maria, 2023b). Data la rilevanza delle CMS per la gestione di scenari formativi e professionali sempre più complessi, già nel 2012 Sultana enfatizzava quanto fosse centrale contemplarne lo sviluppo all'interno dei sistemi educativi europei e dei curricula. Attraverso una ricognizione, rilevava la proposta del lavoro sulle CMS come disciplina separata o all'interno di percorsi di *career education*, talvolta obbligatori, talaltra opzionali. Indipendentemente dalla variabilità delle proposte, ciò che emergeva è che spesso il successo del lavoro sulle CMS dipendeva dalla disponibilità e dalla capacità dei docenti di integrarne lo sviluppo nei loro corsi e dal fatto che abbiano una formazione in tal senso (Sultana, 2012). Per quanto riguarda le aree a cui le CMS fanno riferimento, come ricorda Galeotti (2022), una sperimentazione realizzata in Italia nell'ambito del Progetto LE.A.DE.R, *Framework Career Management Skills*, ha ricondotto le CMS a cinque macro-aree: 1) efficacia personale, 2) gestire relazioni, 3) identificare e accedere a opportunità formative e professionali, 4) conciliare vita personale, studio e lavoro e 5) comprendere il mondo. Si tratta di macroaree di competenza che, se promosse nei contesti di formazione, possono sia favorire il coinvolgimento e l'assunzione di responsabilità rispetto al proprio processo di apprendimento, ma anche rafforzare il collegamento con il mondo del lavoro e incoraggiare una postura di lifelong learning (ELGPN, 2015).

Proprio con l'obiettivo di accompagnare studenti e studentesse, futuri educatori ed educatrici, nel loro percorso formativo e professionale con un'attenzione specifica alle aree contemplate dalle CMS, sono state progettate e proposte una serie di attività realizzate all'interno dell'insegnamento di *Pedagogia Sperimentale e Valutazione dei Processi di Apprendimento* (primo anno) del Corso di Laurea L-19 Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. Esse hanno inteso combinare lo sviluppo di CMS con l'apprendimento e la sperimentazione di metodi e strumenti di ricerca che sono stati adottati per facilitare negli studenti la conoscenza approfondita dei possibili sbocchi occupazionali e contesti socio-educativi in cui l'educatore può inserirsi professionalmente e l'esplorazione di strumenti professionali propri del lavoro educativo (es. mediante osservazione diretta o indiretta dei contesti, interviste a professionisti, project work e lavori di gruppo su problemi educativi).

3. Metodologia

3.1 Disegno di ricerca

Lo studio adotta un disegno esplorativo Pre-Post a gruppo unico, finalizzato a osservare le variazioni nelle percezioni e nelle rappresentazioni professionali degli studenti e delle studentesse del CdS L-19 in Scienze dell'Educazione e della Formazione in relazione alla partecipazione alle attività didattiche proposte all'interno dell'insegnamento "Pedagogia sperimentale e valutazione dei processi di apprendimento con laboratorio di pedagogia sperimentale e processi di apprendimento" a.a. 25-26, Università degli Studi di Firenze.

Il disegno ha previsto la somministrazione dello stesso strumento in due momenti distinti all'interno del ciclo di lezioni: all'inizio del percorso (rilevazione pre) e alla sua conclusione (rilevazione post), attraverso un sistema di tracciamento pseudonimizzato che consente il confronto intra-soggetto tra le due rilevazioni. Tale impostazione ha permesso di osservare le variazioni nelle dimensioni analizzate e di esplorare la relazione tra la partecipazione alle esperienze formative e lo sviluppo di specifiche competenze riflessive e professionali in relazione allo sviluppo delle Career Management Skills (CMS). Il disegno di ricerca non assume una configurazione sperimentale e non prevede gruppo di controllo, pertanto, le variazioni osservate non vengono interpretate in termini causali.

Lo studio più ampio ha incluso anche la raccolta di dati qualitativi, in una prospettiva metodologica mixed methods, nella quale l'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi consente di cogliere la complessità dei processi di sviluppo professionale degli studenti. L'utilizzo combinato di differenti tipologie di dati e strumenti di rilevazione consente infatti di rafforzare la solidità interpretativa dei risultati attraverso strategie di triangolazione e complementarità metodologica (Greene, Caracelli, & Graham, 1989; Creswell & Clark, 2011; Trinchero & Robasto, 2019). Sebbene lo strumento utilizzato includa anche domande aperte finalizzate a rilevare aspettative iniziali e cambiamenti percepiti al termine del corso, il presente contributo si concentra sulle analisi quantitative delle scale di autovalutazione e persegue una duplice finalità:

– analizzare le proprietà psicometriche dello strumento, con particolare riferimento all'affidabilità interna e alla struttura fattoriale delle scale;
– osservare eventuali cambiamenti nelle dimensioni rilevate tra la rilevazione pre e post.

La popolazione di riferimento è costituita da studentesse e studenti frequentanti l'insegnamento erogato al primo anno, suddivisi in due gruppi:

– A-L: di cui 188 rispondenti nella rilevazione PRE e 144 rispondenti della rilevazione POST;
– M-Z: di cui 134 rispondenti nella rilevazione PRE e 106 rispondenti della rilevazione POST;

La partecipazione alla ricerca è avvenuta su base volontaria.

3.2 Costruzione dello strumento

Il questionario è stato progettato a partire dal costrutto di Career Management Skills (cfr. §1), che pongono al centro la responsabilizzazione dello studente nella costruzione della propria identità professionale e nella gestione delle traiettorie di sviluppo personale, formativo e lavorativo. La costruzione delle scale si basa su precedenti ricerche condotte dagli autori nel campo dell'orientamento formativo e dello sviluppo professionale degli studenti universitari, che hanno evidenziato come i dispositivi di riflessione guidata e di autovalutazione possano favorire lo sviluppo delle CMS e sostenere i processi di costruzione del progetto professionale degli studenti. Le dimensioni indagate nel questionario derivano dunque dai risultati di precedenti analisi qualitative (Frison & De Maria, 2023a; 2023b).

La definizione dello strumento ha seguito, in forma adattata, alcune delle principali fasi previste nei processi di sviluppo e validazione delle scale di misura (DeVellis, 2017):

– definizione dei costrutti e delle dimensioni teoriche di riferimento;
– generazione e selezione degli item a partire dal quadro teorico e dalle evidenze empiriche emerse nelle ricerche precedenti;
– costruzione della struttura dello strumento e revisione del contenuto degli item;
– somministrazione del questionario e successiva analisi delle proprietà psicometriche della scala.

Il questionario è articolato in sette aree.

L'Area A raccoglie le *variabili socio-demografiche* del campione: età, genere, percorso/i scolastico/i precedente/i, eventuali esperienze lavorative pregresse in ambito educativo e presenza di precedenti percorsi universitari.

L'Area B rileva l'*esposizione degli studenti a specifiche esperienze formative* proposte durante il corso:

– B1 - "Presentazione di contesti lavorativi" relativi ai diversi ambiti professionali del settore educativo;
– B2 - "Osservazione diretta o indiretta di servizi", contesti e pratiche educative;
– B3 - "Testimonianze di professionisti": incontri con figure professionali del settore di riferimento;
– B4 - "Attività laboratoriali/project work" di tipo applicativo e di costruzione di strumenti professionali;
– B5 - "Lavori di gruppo tra pari": attività collaborative di costruzione condivisa di conoscenze;
– B6 - "Feedback ricevuti dai docenti": indicazioni orientate a supportare i processi di apprendimento;
– B7 - "Utilizzo di strumenti professionali": applicazione o simulazione di strumenti professionali.

Le Aree C, D, E e F costituiscono il nucleo centrale dello strumento e sono organizzate in quattro scale di autovalutazione finalizzate a rilevare:

– i processi di autovalutazione e riflessività sul proprio percorso formativo e professionale;
– la definizione di tappe e obiettivi di sviluppo professionale;
– le rappresentazioni e le prospettive di apprendimento;
– le dimensioni legate all'identità e all'orientamento professionale.

Gli item sono formulati come affermazioni relative alla percezione e alla valutazione del proprio percorso formativo e professionale e sono misurati attraverso una scala Likert a cinque punti (Pochissimo – Poco – Abbastanza – Molto – Moltissimo). A ciascun item è associato uno specifico indicatore, definito a partire dalle dimensioni teoriche di riferimento. La struttura delle scale e la relazione tra dimensioni, indicatori e item è sintetizzata nella Tabella 1.

C *Autovalutazione e lavoro su di sé*	1. Consapevolezza di punti di forza e debolezza 2. Riflessività su conoscenze/competenze 3. Riconoscimento e valorizzazione esperienze pregresse 4. Integrazione tra percorso universitario e percorso di vita	1. Ho una chiara consapevolezza dei miei punti di forza e delle mie debolezze 2. Sono in grado di riflettere criticamente sulle mie conoscenze e competenze ai fini dei miei obiettivi professionali 3. Riconosco e valorizzo le mie esperienze formative pregresse (formali, non formali, informali) ai fini dei miei obiettivi professionali 4. Riesco a integrare il percorso universitario con le mie esperienze di vita personali
D *Tappe di sviluppo*	1. Definizione di obiettivi personali e professionali 2. Individuazione di step concreti 3. Partecipazione a orientamento/placement 4. Pianificazione di un piano di sviluppo coerente	1. So definire obiettivi personali e professionali realistici 2. Sono capace di individuare step concreti per raggiungere i miei obiettivi 3. Ritengo importante partecipare ad attività di orientamento o placement 4. So quali potrebbero essere i prossimi passi da compiere per il mio sviluppo professionale
E *Learning perspective*	1. Visione lineare del percorso formativo 2. Visione flessibile del percorso formativo 3. Atteggiamento verso il bilanciamento studio/lavoro 4. Apertura a percorsi non lineari	1. Ritengo che un percorso formativo possa svilupparsi in modo lineare e sequenziale 2. Ritengo che un percorso formativo possa svilupparsi in modo flessibile e adattabile a diverse esigenze e opportunità. 3. Ritengo importante poter conciliare studio e lavoro per crescere professionalmente 4. Mi sento aperto a percorsi non lineari e variegati
F *Identità e orientamento professionale*	1. Motivazione e commitment alla professione 2. Condivisione dei valori della professione 3. Integrazione tra studi e progetto di vita 4. Definizione della direzione professionale futura	1. Mi sento motivato a intraprendere la professione in uscita dal mio percorso di studio 2. Ho chiari i valori che caratterizzano la professione in uscita dal mio percorso di studio 3. Riesco a integrare il percorso di studi con il mio progetto di vita 4. Sento di avere una direzione chiara per il mio futuro professionale

Tab. 1: dimensioni, indicatori e item delle scale

Infine, l'Area G includeva alcune domande aperte finalizzate a rilevare, nella fase pre, le *aspettative degli studenti* rispetto al corso e, nella fase post, i *cambiamenti percepiti* e i fattori ritenuti maggiormente significativi nel processo di apprendimento e sviluppo professionale.

3.3 Procedura di raccolta dati

La raccolta dei dati è stata realizzata mediante la somministrazione di un questionario online in modalità di auto-compilazione tramite la piattaforma LimeSurvey, con un tempo medio di compilazione stimato di circa 15 minuti. La rilevazione è stata effettuata in due momenti distinti:

– rilevazione pre, realizzata nella prima settimana dell'insegnamento;
– rilevazione post, somministrata alla conclusione del corso.

Come già evidenziato, alcune Aree del questionario sono state somministrate in modo differenziato nelle due rilevazioni. In particolare, le domande relative all'Area A *Variabili socio-demografiche* sono state raccolte esclusivamente nella rilevazione iniziale. Al contrario, le domande relative all'Area B *Esposizione a esperienze formative*, sono state somministrate unicamente nella rilevazione finale, in quanto relative alla partecipazione del campione alle attività realmente fruite.

Infine, per consentire il confronto tra le due rilevazioni è stato utilizzato un sistema di tracciamento pseudonimizzato, che ha permesso di associare le risposte fornite dai singoli partecipanti nelle due fasi mantenendo al contempo l'anonimato dei rispondenti.

3.4 Procedure di analisi dei dati

Le analisi condotte sui dati raccolti sono state articolate in più fasi, al fine di descrivere le caratteristiche del campione, verificare la solidità psicometrica dello strumento e analizzare le relazioni tra le dimensioni indagate e le esperienze formative proposte nel corso dell'insegnamento.

In una prima fase sono state calcolate le statistiche descrittive relative alle variabili socio-demografiche del campione e alle principali caratteristiche degli studenti, considerando separatamente le rilevazioni pre e post (Area A). Successivamente sono state effettuate l'analisi di affidabilità interna delle scale attraverso il coefficiente *Cronbach's alpha* e l'analisi fattoriale confermativa (CFA) sul campione totale delle due rilevazioni, separatamente pre-corso (PRE) e post-corso (POST), condotta utilizzando il pacchetto lavaan in R (Rosseel, 2012).

In una seconda fase le analisi sono state condotte relativamente al sotto-campione di rispondenti per i quali è stato possibile effettuare il matching tra le rilevazioni pre e post, consentendo il confronto intra-soggetto tra le due misurazioni. Su questo sotto-campione sono state analizzate le caratteristiche socio-demografiche e successivamente le variazioni nelle dimensioni relative all'autovalutazione, allo sviluppo professionale, alle prospettive di apprendimento e all'identità professionale (Aree C-F).

Infine, per il sotto-campione *matched* sono state esplorate le relazioni tra le dimensioni rilevate attraverso le scale del questionario e l'esposizione degli studenti alle diverse esperienze formative proposte nel corso dell'insegnamento (Area B), al fine di analizzare possibili associazioni tra partecipazione alle attività e sviluppo delle dimensioni considerate.

4. Risultati

4.1 Caratteristiche del campione: statistiche descrittive

Il numero di rispondenti al questionario somministrato all'inizio del corso è risultato essere 322, mentre 250 soggetti hanno risposto al questionario somministrato alla fine del corso; 164 di questi, hanno risposto a entrambi i questionari, permettendo un confronto Pre-Post (Tabella 2). Sia nel campione di rispondenti che hanno completato il questionario somministrato all'inizio del corso che nel campione composto da persone che hanno compilato il questionario sia all'inizio che alla fine del corso, osserviamo che la maggior parte del campione è composto da studenti e studentesse di età pari o inferiore a 20 anni (rispettivamente il 68,0% e il 67,0%). Nel campione costituito da rispondenti all'inizio del corso, la percentuale di rispondenti di età compresa tra 21 e 22 anni è invece più bassa (13,9%) rispetto al suo sottoinsieme di rispondenti a entrambe le indagini (17,7%), che al contrario hanno una prevalenza inferiore di over 31 (0,7%) rispetto ai rispondenti dell'indagine iniziale (4,2%). Il genere femminile in entrambi i campioni rappresenta oltre il 93% dei rispondenti (rispettivamente il 93,8% e il 93,9%). Sia nel campione che ha compilato all'inizio e sia nel sottogruppo di coloro che hanno compilato all'inizio e alla fine, il Liceo delle Scienze Umane è la scuola di background più frequente (rispettivamente 39,1% e 39,6%). Per quanto riguarda le esperienze lavorative pregresse in ambito educativo, oltre il 25% del campione prima dell'inizio del corso aveva già affrontato un tirocinio o il servizio civile (28,9% del campione che ha compilato il questionario all'inizio del corso e il 26,8% del campione che ha completato il questionario in entrambi i momenti della somministrazione). Similmente, oltre il 25% del campione aveva fatto volontariato (29,8% del campione rispon-

dente prima del corso, 25,0% del campione rispondente a entrambe le fasi di somministrazione) mentre circa la metà dei rispondenti aveva alle spalle esperienze lavorative (49,1% del campione rispondente all'inizio del corso e 42,7% del campione rispondente a entrambe le fasi di somministrazione). Non si notano quindi difformità tra i rispondenti nella fase iniziale di somministrazione e tra i rispondenti che hanno completato entrambi i questionari, se non una minor prevalenza di rispondenti con alle spalle esperienze di volontariato o lavoro (diverse da tirocinio o servizio civile).

	Rispondenti al questionario pre-corso (n=322)		*Rispondenti a entrambi i questionari (n=164)*	
Variabile	**N**	**%**	**N**	**%**
Età				
18-20	219	68,0	110	67,0
21-22	45	13,9	29	17,7
23-25	32	9,9	16	9,7
26-30	12	3,6	6	3,6
Over 30	14	4,2	3	0,7
Genere				
F	302	93,8	154	93,9
M	18	5,6	8	4,9
Non binario	1	0,3	1	0,6
Preferisco non rispondere	1	0,3	1	0,6
Percorso scolastico				
Istituto professionale per i servizi (es. socio-sanitari, enogastronomia, accoglienza turistica, ecc.)	47	14,6	21	12,8
Istituto professionale per l'industria e l'artigianato (es. manutenzione, produzioni industriali e artigianali)	6	1,9	3	1,8
Istituto tecnico economico (ex ragioneria, turismo, ecc.)	23	7,1	7	4,3
Istituto tecnico tecnologico (meccanica, elettronica, informatica, costruzioni, ecc.)	7	2,2	6	3,7
Liceo artistico	22	6,8	12	7,3
Liceo classico	10	3,1	6	3,7
Liceo delle scienze umane (anche opzione economico-sociale)	126	39,1	65	39,6
Liceo linguistico	32	9,9	20	12,2
Liceo musicale e coreutico	4	1,2	4	2,4
Liceo scientifico (anche opzione scienze applicate)	23	7,1	12	7,3
Altro	22	6,8	8	4,9
Esperienze lavorative pregresse in ambito educativo				
Tirocinio + Servizio Civile	93	28,9	44	26,8
Volontariato	96	29,8	41	25,0
Attività lavorativa	146	45,3	70	42,7

Tab. 2: descrizione del campione

Nel questionario somministrato alla fine del corso, è stato chiesto ai rispondenti a quali attività avessero partecipato durante lo svolgimento dello stesso (Tabella 3). Le attività più partecipate da entrambi i campioni sono state: B5 *Lavoro di gruppo tra pari*, con circa l'85% dei rispondenti; B4 *Attività laboratoriali/project work*, con circa l'80% dei rispondenti; B3 *Testimonianze di professionisti del settore di riferimento*, con

circa il 62% dei rispondenti. Seguono: B1 *Presentazione di contesti lavorativi*, con circa il 57%; B2 *Osservazione diretta o indiretta di servizi*, con circa il 47,5% Al contrario, le attività meno svolte risultano essere B6 *Feedback ricevuti da docenti* e B7 *Utilizzo di strumenti professionali*, rispettivamente con meno del 40% e con meno del 35% di partecipazione sia tra coloro che hanno compilato il questionario alla fine del corso, sia nel sottogruppo di coloro che hanno compilato il questionario in entrambe le fasi di somministrazione.

	Rispondenti al questionario post-corso (n=250)		*Rispondenti a entrambi i questionari (n=164)*	
Esperienza formativa	**N**	**%**	**N**	**%**
B1 Presentazione di contesti lavorativi	144	57,6	94	57,3
B2 Osservazione diretta o indiretta di servizi	118	47,2	79	48,2
B3 Testimonianze di professionisti del settore di riferimento	154	61,6	102	62,2
B4 Attività laboratoriali/project work	202	80,8	133	81,1
B5 Lavori di gruppo tra pari	212	84,8	140	85,4
B6 Feedback ricevuti da docenti	98	39,2	61	37,2
B7 Utilizzo di strumenti professionali	85	34,0	49	29,9

Tab. 3: partecipazione del campione alle esperienze formative

4.2 Affidabilità interna e analisi fattoriale confermativa: campioni totali Pre-Post

Nella rilevazione PRE, la scala relativa all'identità e all'orientamento professionale (F) presenta il livello più elevato di coerenza interna (α = 0,767). La scala relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) mostra un livello di affidabilità moderato (α = 0,657), mentre la scala relativa alle tappe di sviluppo (D) presenta un valore leggermente inferiore (α = 0,596). La scala relativa alla learning perspective (E) evidenzia invece un livello di affidabilità più contenuto (α = 0,424).

Nella rilevazione POST, i valori di affidabilità risultano complessivamente più elevati. In particolare, la scala relativa all'identità e orientamento professionale (F) mostra un'elevata coerenza interna (α = 0,839), mentre le scale relative ai processi di autovalutazione (C) e alle tappe di sviluppo (D) presentano valori pari rispettivamente a α = 0,768 e α = 0,759. Anche la scala relativa alla learning perspective (E) mostra un miglioramento rispetto alla rilevazione iniziale (α = 0,587), pur mantenendo un livello di affidabilità più moderato rispetto alle altre dimensioni. La scala E presenta i valori più contenuti, che possono essere interpretati alla luce della natura più eterogenea della dimensione indagata, relativa alle rappresentazioni del percorso formativo e alle prospettive di apprendimento, che includono orientamenti anche differenti rispetto alla linearità o flessibilità dei percorsi formativi. Il miglioramento osservato nella rilevazione POST suggerisce una maggiore integrazione di tali aspetti al termine dell'esperienza formativa, pur richiedendo ulteriori approfondimenti in successive applicazioni dello strumento.

Nel complesso, i risultati evidenziano un miglioramento della coerenza interna delle scale nella rilevazione POST, suggerendo una maggiore stabilità e coerenza degli item come indicatori delle dimensioni considerate dopo l'esperienza formativa (Tabella 4).

Dimensione	N. item	PRE	POST
Autovalutazione e lavoro su di sé (C)	4	0,657	0,768
Tappe di sviluppo (D)	4	0,596	0,759
Learning perspective (E)	4	0,424	0,587
Identità e orientamento professionale (F)	4	0,767	0,839

Tab. 4: Affidabilità interna delle scale (campione totale PRE e POST)

L'analisi fattoriale è stata effettuata per verificare se gli item del questionario misurano effettivamente le quattro dimensioni teoriche previste dal modello concettuale dello strumento (Aree C, D, E, F). Poiché gli item sono misurati su scala Likert e quindi trattati come variabili ordinali, la stima del modello è stata effettuata utilizzando il metodo WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance adjusted). Questo metodo consente di ottenere stime robuste dei parametri e degli indici di adattamento del modello. Il modello specificato prevede quattro fattori latenti correlati, ciascuno misurato da quattro item. La qualità dell'adattamento del modello ai dati è stata valutata attraverso diversi indici di fit, comunemente utilizzati nella letteratura metodologica sui modelli fattoriali. In particolare, sono stati considerati: il Comparative Fit Index (CFI), il Tucker-Lewis Index (TLI), il Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) e lo Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) (Tabella 5).

L'analisi fattoriale confermativa è stata condotta separatamente sui dati PRE e POST dei campioni totali (rispettivamente 322 e 250) per verificare la struttura a quattro fattori dello strumento.

Nel campione PRE, la struttura fattoriale mostra un adattamento complessivamente accettabile. In particolare, l'indice SRMR (0,068) indica un buon livello di adattamento del modello, mentre l'RMSEA (0,080) si colloca al limite della soglia generalmente considerata accettabile. Gli indici CFI (0,913) e TLI (0,893) indicano nel complesso un adattamento discreto del modello ai dati, suggerendo che la struttura teorica a quattro dimensioni è sostanzialmente supportata, pur in presenza di alcune discrepanze tra il modello ipotizzato e le relazioni osservate. L'analisi delle saturazioni fattoriali standardizzate mostra valori generalmente buoni per la dimensione F (approssimativamente tra 0,67–0,79) e valori moderati per la dimensione C (approssimativamente tra 0,55–0,70). La dimensione E presenta saturazioni più moderate (approssimativamente tra 0,36–0,57), mentre nella dimensione D emerge un item con saturazione più debole rispetto agli altri (D3-Partecipazione a orientamento/placement approssimativamente tra 0,27), che potrebbe contribuire al minore adattamento complessivo del modello. La saturazione più debole dell'item D3, può essere interpretata anche alla luce della posizione degli studenti nel percorso universitario. Trattandosi di studenti del primo anno, è possibile che il riferimento ai servizi di orientamento e placement risulti inizialmente meno integrato nella rappresentazione del proprio sviluppo professionale rispetto ad altri aspetti più immediatamente percepibili, come la definizione di obiettivi o l'individuazione di passi concreti. Tale componente potrebbe acquisire maggiore salienza dopo esperienze di contatto con contesti professionali, servizi educativi e strumenti operativi del lavoro educativo.

Nel campione POST, l'adattamento del modello risulta complessivamente migliore. Gli indici CFI (0,959) e TLI (0,950) indicano un buon livello di adattamento del modello ai dati, mentre l'indice SRMR (0,060) conferma un buon livello di fit. L'RMSEA (0,077) si colloca entro la soglia generalmente considerata accettabile, pur rimanendo vicino al limite superiore. Nel complesso, questi risultati suggeriscono che la struttura a quattro dimensioni dello strumento è sostenuta in modo più convincente nella rilevazione finale. Anche l'analisi delle saturazioni fattoriali evidenzia nel POST valori mediamente più elevati e più omogenei rispetto alla rilevazione iniziale. In particolare, le saturazioni risultano comprese tra 0,68 e 0,81 per la dimensione C, tra 0,55 e 0,79 per la dimensione D, tra 0,48 e 0,69 per la dimensione E e tra 0,76 e 0,85 per la dimensione F. Questi risultati indicano che, nella rilevazione finale, gli item risultano complessivamente più coerenti come indicatori delle rispettive dimensioni latenti.

Le correlazioni tra i fattori risultano moderate o elevate in entrambe le rilevazioni, indicando che le quattro dimensioni rappresentano costrutti distinti ma tra loro fortemente interrelati, coerentemente con il quadro teorico che interpreta tali dimensioni come aspetti complementari dei processi di sviluppo personale e professionale degli studenti.

Nel complesso, i risultati delle analisi di affidabilità e dell'analisi fattoriale confermativa forniscono un supporto empirico alla struttura teorica dello strumento e consentono di procedere alle successive analisi comparative tra le rilevazioni pre e post.

Campione	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
PRE=322	0,913	0,893	0,080	0,068
POST=250	0,959	0,950	0,077	0,060

Tab. 5: indici di adattamento del modello fattoriale

4.3 Analisi delle variazioni Pre-Post nelle dimensioni di sviluppo professionale (Aree C-F): campione matched

Le variazioni (Δ) tra le rilevazioni PRE e POST sono state analizzate sul campione matched (N = 164), costituito da rispondenti per i quali è stato possibile associare le due compilazioni del questionario. Per verificare la presenza di differenze significative tra le due rilevazioni è stato utilizzato il t-test per dati appaiati, applicato alle quattro scale di autovalutazione delle Aree C–F e alla scala complessiva (Tabella 6).

Nel complesso, i risultati evidenziano un incremento significativo nella scala totale, che passa da una media di 57,39 nella rilevazione PRE a 58,73 nella rilevazione POST (Δ, = 1,34; p = 0,017), suggerendo un miglioramento complessivo nelle dimensioni considerate.

Analizzando le singole scale, l'incremento più evidente riguarda la dimensione relativa alle tappe di sviluppo (D), che passa da una media di 13,60 a 14,37 (Δ = 0,77; p < 0,001). Questo risultato indica un rafforzamento significativo nella capacità degli studenti di definire obiettivi personali e professionali e di individuare possibili passi di sviluppo coerenti con il proprio percorso formativo.

La scala relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) mostra un incremento più contenuto (14,07 → 14,34; Δ = 0,26), che tuttavia non risulta statisticamente significativo (p = 0,171). Anche la dimensione relativa alla learning perspective (E) presenta un lieve aumento tra le due rilevazioni (14,17 → 14,51; Δ = 0,34), pur senza raggiungere livelli di significatività statistica (p = 0,071).

Diversamente, la dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) risulta sostanzialmente stabile tra le due rilevazioni (15,55 → 15,51; Δ = −0,04; p = 0,834), suggerendo come tale dimensione, più legata alla costruzione di orientamenti professionali di medio-lungo periodo, possa essere meno sensibile a variazioni nel breve periodo.

Scala	Pre M (SD)	Post M (SD)	M	p
Scala totale	57,39 (6,50)	58,73 (8,03)	+1,34	0,017
Autovalutazione e lavoro su di sé (C)	14,07 (2,07)	14,34 (2,41)	+0,26	0,171
Tappe di sviluppo (D)	13,60 (2,22)	14,37 (2,40)	+0,77	<0,001
Learning perspective (E)	14,17 (2,04)	14,51 (2,26)	+0,34	0,071
Identità e orientamento professionale (F)	15,55 (2,61)	15,51 (2,66)	−0,04	0,834

Tab. 6: variazioni Pre-Post nelle scale di autovalutazione C-F e totale (campione matched, N = 164)

Un'analisi più puntuale a livello di singoli item consente di individuare alcune variazioni particolarmente rilevanti. L'incremento più elevato si osserva nell'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4), che registra un aumento significativo tra la rilevazione pre e post (Δ = +0,38; p < 0,001). Questo risultato suggerisce una maggiore disponibilità degli studenti a considerare percorsi di apprendimento e sviluppo professionale non necessariamente lineari, coerentemente con una visione più flessibile e dinamica delle traiettorie formative e lavorative.

Un ulteriore incremento significativo riguarda l'item relativo alla capacità di individuare passi concreti per il proprio sviluppo professionale (D4; Δ = +0,31; p < 0,001). Analogamente, risultano significativi anche gli item relativi all'individuazione di step concreti per raggiungere i propri obiettivi (D2; Δ = +0,19;

p = 0,007) e alla partecipazione ad attività di orientamento e placement (D3; Δ = +0,18; p = 0,027). Nel complesso, questi risultati rafforzano l'evidenza di un miglioramento nella dimensione delle tappe di sviluppo, indicando una maggiore capacità degli studenti di riflettere in modo operativo sul proprio percorso formativo e professionale.

Variazioni significative, seppur di entità più contenuta, emergono anche nella dimensione relativa ai processi di autovalutazione, in particolare negli item relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1; Δ = +0,16; p = 0,024) e alla riflessione critica sulle proprie conoscenze e competenze (C2; Δ = +0,13; p = 0,036). Tali risultati suggeriscono un rafforzamento delle competenze riflessive degli studenti rispetto al proprio percorso di apprendimento.

Infine, nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale, si osservano variazioni significative in due item specifici: da un lato una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione di riferimento (F1; Δ = –0,27; p < 0,001), dall'altro un incremento nell'item relativo alla percezione di una direzione più chiara per il proprio futuro professionale (F4; Δ = +0,21; p = 0,006). Questa dinamica può essere interpretata come un possibile indicatore di maggiore consapevolezza e realismo rispetto alle prospettive professionali, che accompagna il processo di riflessione e orientamento attivato nel corso dell'esperienza formativa.

4.4 Variazioni Pre-Post nelle dimensioni delle scale (Aree C-F) in relazione alla partecipazione alle esperienze formative (Area B)

Nell'interpretazione dei risultati che seguono, è necessario specificare che gli studenti e le studentesse potevano ed hanno partecipato a più attività formative. Parte delle variazioni riscontrate nelle analisi sulle scale stratificate per esperienze formative potrebbero quindi essere attribuite alla sinergia tra più esperienze, invece che alla singola esperienza. Le numerosità ridotte non ci hanno consentito di effettuare analisi stratificate per tutte le possibili combinazioni di esperienze formative.

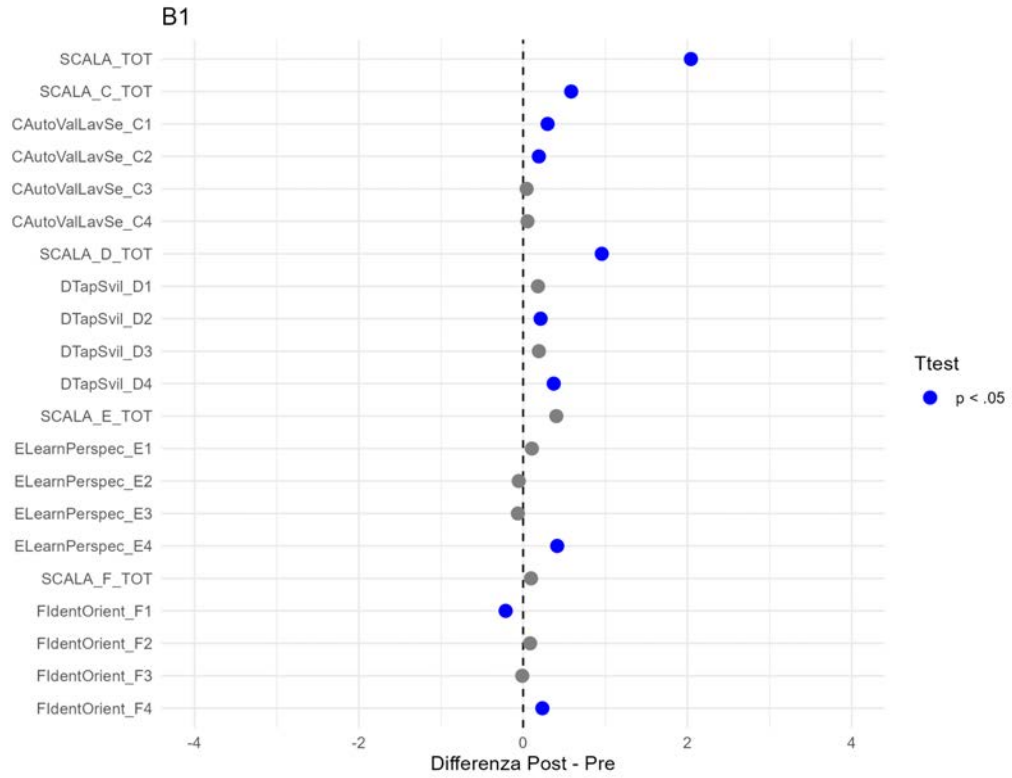
Esperienza formativa B1. Presentazione di contesti lavorativi

Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato alla presentazione di contesti lavorativi (N = 94) (Grafico 1), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale (Δ = +2,04; p = 0,007). Risultano inoltre significative le variazioni nelle dimensioni relative ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) (Δ = +0,59; p = 0,019) e alle tappe di sviluppo (D) (Δ = +0,96; p < 0,001).

A livello di singoli item, emergono incrementi significativi negli indicatori relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1) e alla riflessione sulle proprie competenze (C2), oltre che negli item relativi alla capacità di individuare passi concreti per il proprio sviluppo professionale (D2) e alla pianificazione del proprio percorso di sviluppo (D4).

Sebbene la dimensione relativa alla Learning perspective (E) non mostri variazioni significative a livello di scala, risulta significativo l'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4).

Infine, nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) non emergono variazioni significative a livello complessivo, ma si osservano variazioni in due item specifici: una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione (F1) e un incremento nella percezione di una direzione professionale più chiara (F4).



Graf. 1: Variazioni Pre-Post nelle scale C–F e nella scala totale in relazione all'attività B1

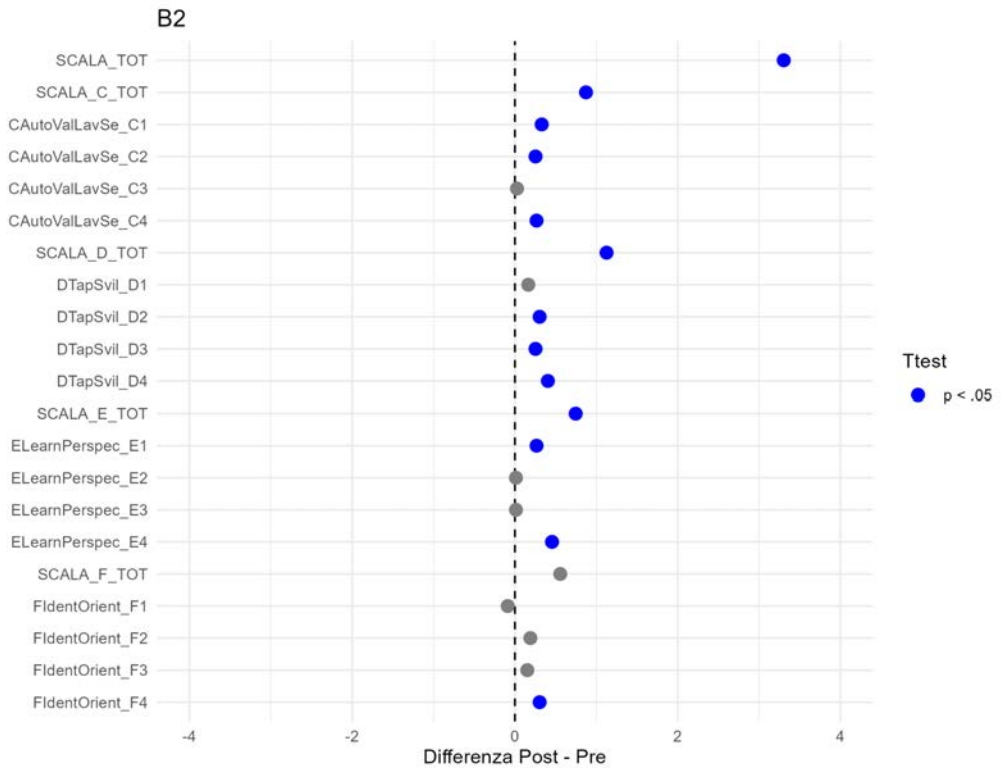
Esperienza formativa B2. Osservazione diretta o indiretta di servizi

Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato ad attività di osservazione diretta o indiretta di servizi (N = 79) (Grafico 2), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale (Δ = +3,30; p < 0,001). Emergono inoltre variazioni significative nelle dimensioni relative ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) (Δ = +0,87; p = 0,001), alle tappe di sviluppo (D) (Δ = +1,13; p < 0,001) e alla Learning perspective (E) (Δ = +0,75; p = 0,008).

L'analisi a livello di singoli item evidenzia variazioni significative negli indicatori relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1), alla riflessione sulle proprie competenze (C2) e alla capacità di integrare il percorso universitario con le esperienze personali (C4). Nella dimensione relativa alle tappe di sviluppo risultano significativi gli item relativi alla definizione di passi concreti per il raggiungimento degli obiettivi (D2), alla partecipazione ad attività di orientamento (D3) e alla pianificazione del proprio sviluppo professionale (D4).

Risultano inoltre significative alcune variazioni nella dimensione relativa alla Learning perspective, in particolare negli item relativi alla rappresentazione del percorso formativo (E1) e all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4).

Infine, pur non emergendo variazioni significative a livello complessivo nella scala relativa all'identità e orientamento professionale (F), si osserva un incremento significativo nell'item relativo alla percezione di una direzione professionale più chiara (F4).



Graf. 2: Variazioni Pre-Post nelle scale C–F e nella scala totale in relazione all'attività B2

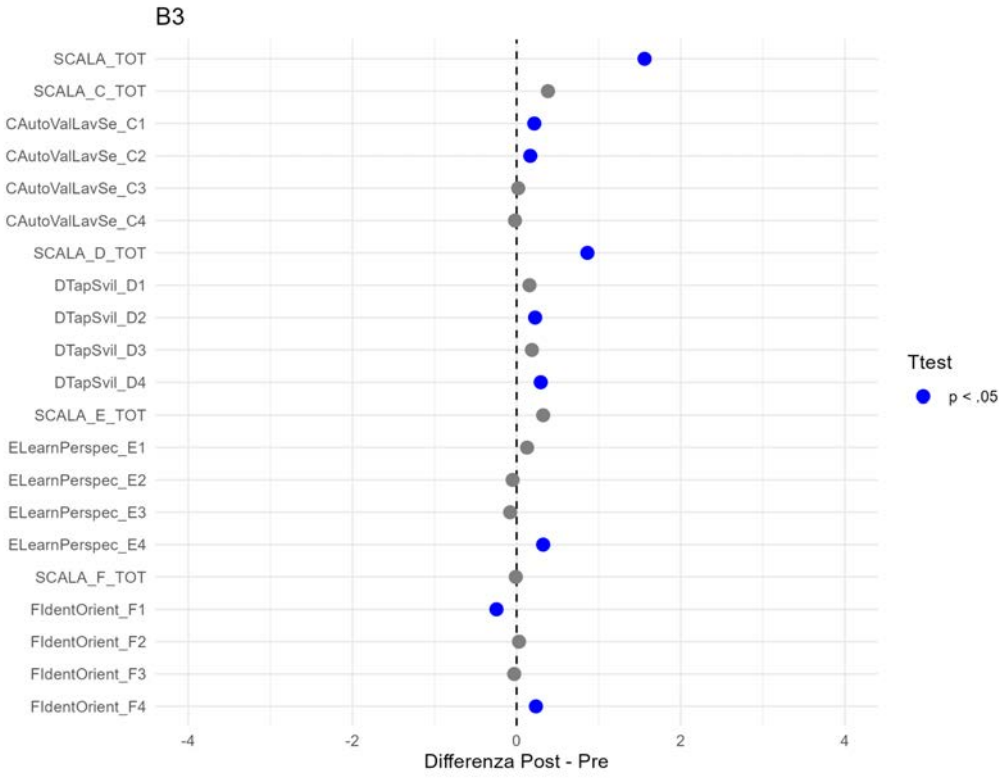
Esperienza formativa B3. Testimonianze di professionisti del settore di riferimento

Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato alle testimonianze di professionisti del settore di riferimento (N = 102) (Grafico 3), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale (Δ = +1,56; p = 0,025).

Analizzando le singole dimensioni, emerge una variazione significativa nella scala relativa alle tappe di sviluppo (D) (Δ = +0,86; p < 0,001), mentre la dimensione relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) mostra un incremento non significativo a livello di scala (p = 0,084), pur evidenziando variazioni significative in due item specifici relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1) e alla riflessione sulle proprie competenze (C2).

La dimensione relativa alla Learning perspective (E) non mostra variazioni significative a livello complessivo, ma emerge una variazione significativa nell'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4). Analogamente, nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) non si osservano variazioni significative a livello di scala, ma risultano significativi due item specifici: da un lato una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione (F1), dall'altro un incremento nella percezione di una direzione professionale più chiara (F4).

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che le testimonianze di professionisti del settore contribuiscono in particolare a rafforzare i processi di riflessione sul proprio percorso e di definizione delle tappe di sviluppo professionale, favorendo una maggiore consapevolezza delle possibili traiettorie professionali.



Graf. 3: Variazioni Pre-Post nelle scale C–F e nella scala totale in relazione all'attività B3

Esperienza formativa B4. Attività laboratoriali/project work

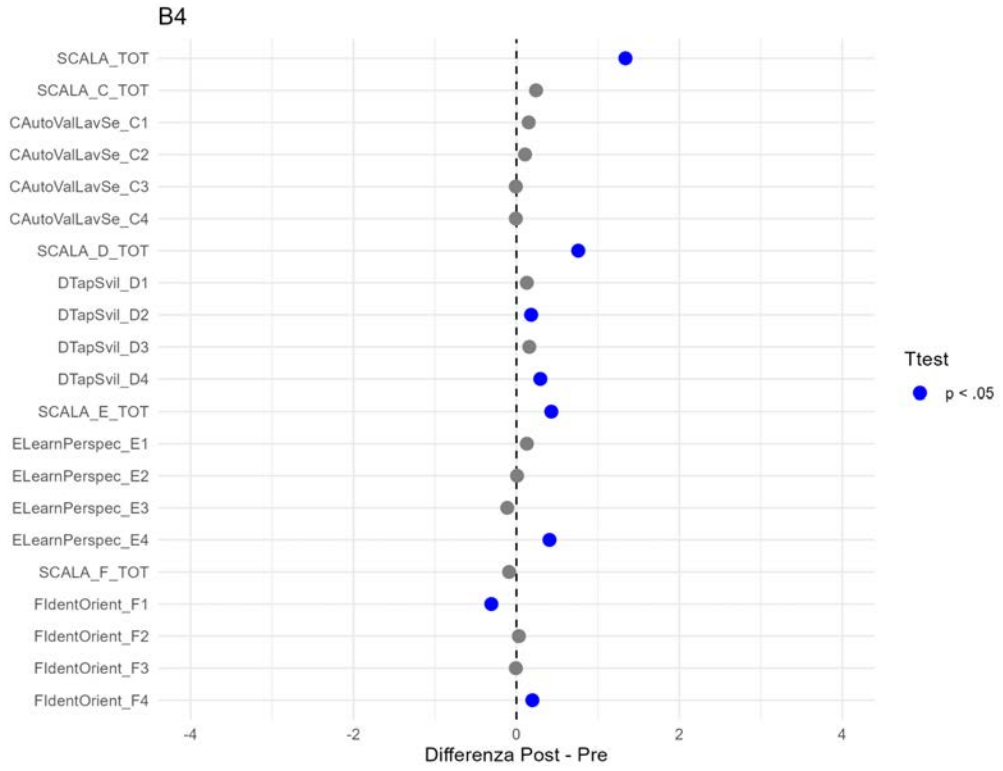
Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato ad attività laboratoriali e project work (N = 133) (Grafico 4), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale (Δ = +1,34; p = 0,025).

Analizzando le singole dimensioni, emerge una variazione significativa nella scala relativa alle tappe di sviluppo (D) (Δ = +0,76; p < 0,001), mentre la dimensione relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) non mostra variazioni significative a livello di scala (p = 0,231).

Risultano inoltre significative alcune variazioni nella dimensione relativa alla Learning perspective (E) (Δ = +0,43; p = 0,045), in particolare nell'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4).

Per quanto riguarda la dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) non emergono variazioni significative a livello di scala, ma risultano significativi due item specifici: una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione (F1) e un incremento nella percezione di una direzione professionale più chiara (F4).

Nel complesso, i risultati suggeriscono che le attività laboratoriali e di project work contribuiscono in particolare a rafforzare la definizione delle tappe di sviluppo professionale e a promuovere una maggiore apertura verso configurazioni flessibili del percorso formativo.



Graf. 4: Variazioni Pre-Post nelle scale C–F e nella scala totale in relazione all'attività B4

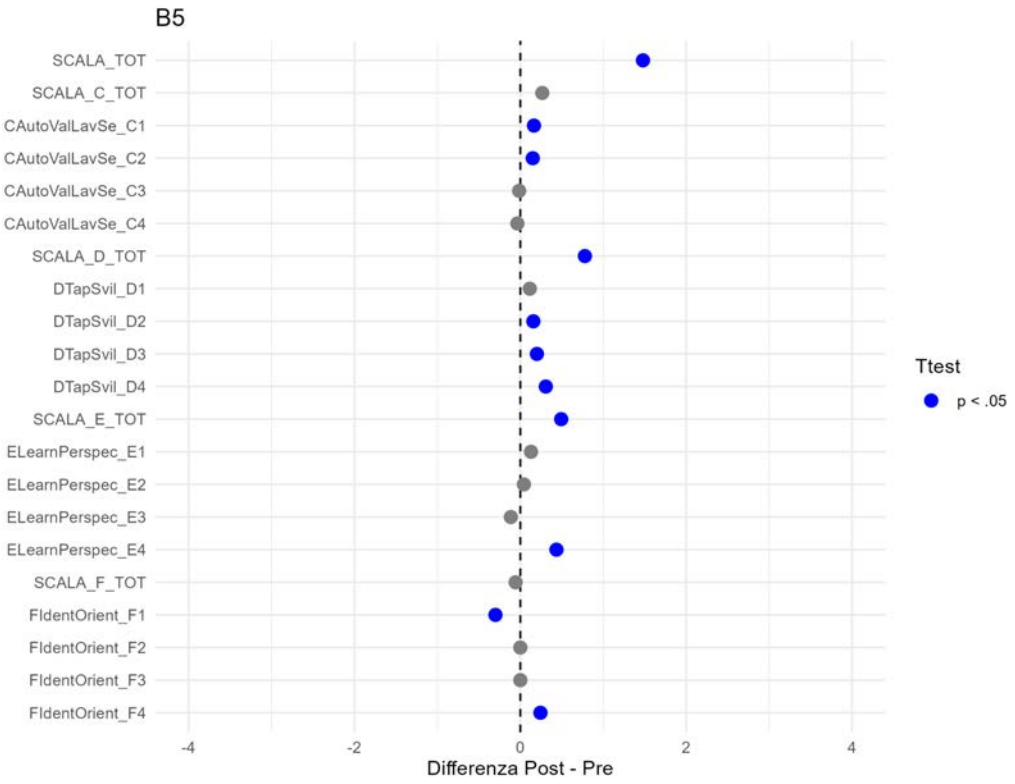
Esperienza formativa B5. Lavori di gruppo tra pari

Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato ai lavori di gruppo tra pari (N = 140) (Grafico 5), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale (Δ = +1,47; p = 0,008).

Analizzando le singole dimensioni, emerge una variazione significativa nella scala relativa alle tappe di sviluppo (D) (Δ = +0,78; p < 0,001) e nella dimensione relativa alla Learning perspective (E) (Δ = +0,49; p = 0,015). La dimensione relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) non mostra variazioni significative a livello di scala (p = 0,185), ma evidenzia variazioni significative in due item specifici relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1) e alla riflessione sulle proprie competenze (C2).

Per quanto riguarda la dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) non emergono variazioni significative a livello di scala, ma risultano significativi due item specifici: una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione (F1) e un incremento nella percezione di una direzione professionale più chiara (F4).

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che i lavori di gruppo tra pari contribuiscono in particolare a rafforzare i processi di definizione delle tappe di sviluppo professionale e a promuovere una maggiore apertura verso configurazioni flessibili del percorso formativo.



Graf. 5: Variazioni Pre-Post nelle scale C–F e nella scala totale in relazione all'attività B5

Esperienza formativa B6. Feedback ricevuti da docenti

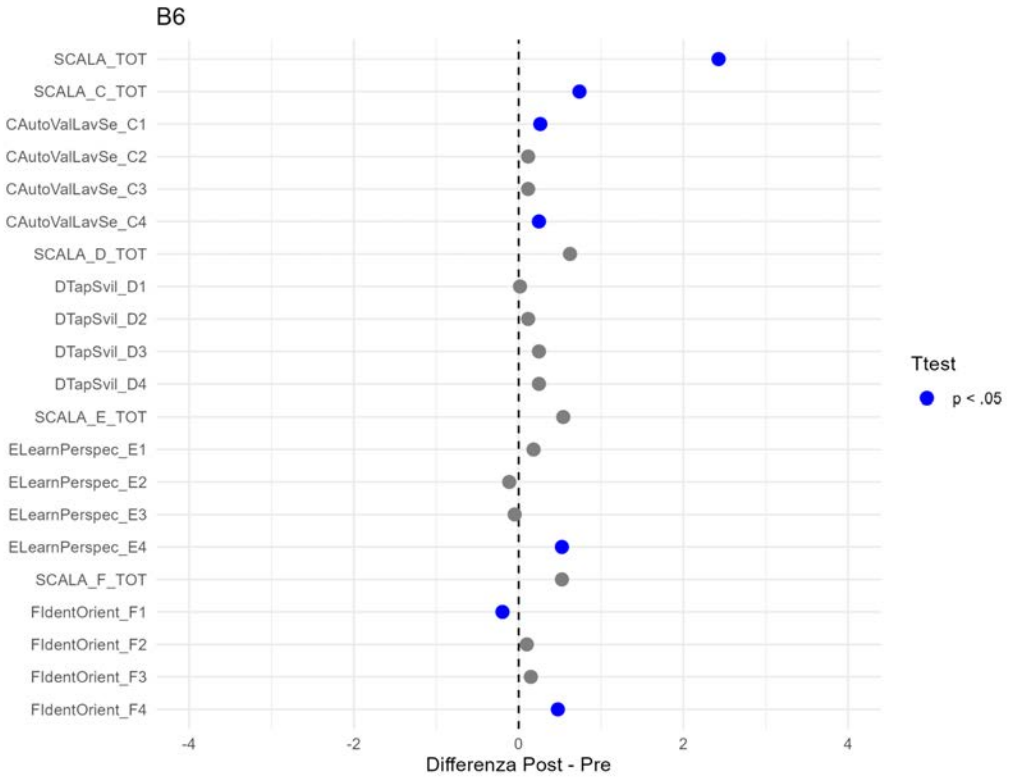
Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver ricevuto feedback da parte dei docenti (N = 61) (Grafico 6), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale (Δ = +2,43; p = 0,009).

Analizzando le singole dimensioni, emerge una variazione significativa nella scala relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) (Δ = +0,74; p = 0,011). In particolare risultano significativi gli item relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1) e alla capacità di integrare il percorso universitario con le proprie esperienze personali (C4).

La dimensione relativa alle tappe di sviluppo (D) mostra una variazione prossima alla soglia di significatività (p = 0,054), mentre la dimensione relativa alla Learning perspective (E) non presenta variazioni significative a livello di scala (p = 0,097), pur evidenziando una variazione significativa nell'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4).

Infine, nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) non emergono variazioni significative a livello complessivo, ma risultano significativi due item specifici: una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione (F1) e un incremento nella percezione di una direzione professionale più chiara (F4).

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che il feedback ricevuto dai docenti contribuisce in particolare a rafforzare i processi di riflessività e autovalutazione degli studenti rispetto al proprio percorso formativo e professionale.



Graf. 6: Variazioni Pre-Post nelle scale C–F e nella scala totale in relazione all'attività B6

Esperienza formativa B7. Utilizzo di strumenti professionali

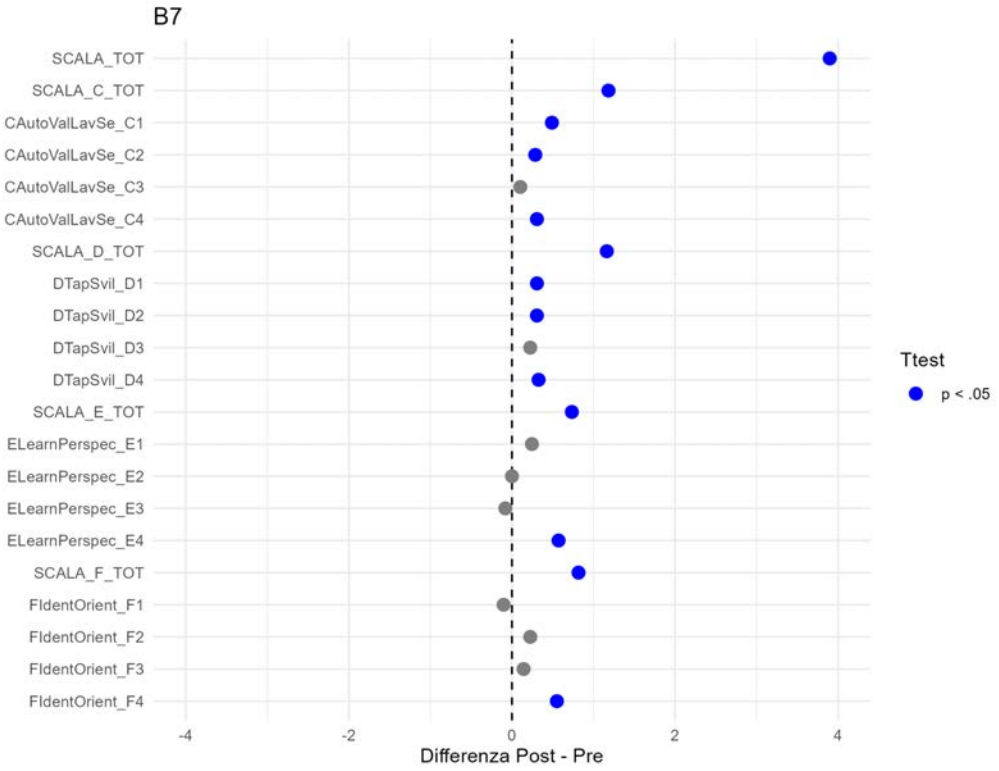
Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato all'utilizzo di strumenti professionali (N = 49) (Grafico 7), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale (Δ = +3,90; p < 0,001).

Analizzando le singole dimensioni, emergono variazioni significative in tutte le scale considerate. In particolare, si osserva un incremento significativo nella dimensione relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) (Δ = +1,19; p = 0,001), nella dimensione relativa alle tappe di sviluppo (D) (Δ = +1,16; p < 0,001), nella Learning perspective (E) (Δ = +0,74; p = 0,037) e nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) (Δ = +0,81; p = 0,029).

L'analisi a livello di singoli item evidenzia variazioni significative in diversi indicatori delle dimensioni considerate. In particolare, nella dimensione relativa ai processi di autovalutazione risultano significativi gli item relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1), alla riflessione sulle proprie competenze (C2) e alla capacità di integrare il percorso universitario con le proprie esperienze personali (C4). Nella dimensione relativa alle tappe di sviluppo risultano significativi gli item relativi alla definizione di obiettivi personali e professionali (D1), alla capacità di individuare passi concreti per il raggiungimento degli obiettivi (D2) e alla pianificazione del proprio sviluppo professionale (D4).

Infine, emerge un incremento significativo nell'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4) e nell'item relativo alla percezione di una direzione professionale più chiara (F4).

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che l'utilizzo di strumenti professionali rappresenta una delle esperienze formative maggiormente associate allo sviluppo delle dimensioni considerate, contribuendo a rafforzare sia i processi di riflessività e autovalutazione, sia la definizione delle tappe di sviluppo professionale e dell'identità professionale.



Graf. 7: Variazioni Pre-Post nelle scale C–F e nella scala totale in relazione all'attività B7

5. Conclusioni

Le analisi delle variazioni Pre-Post relative alle Aree C-F, stratificate rispetto ai sotto-campioni che dichiarano di aver partecipato alle specifiche attività formative rilevate nell'Area B, consentono di delineare alcune considerazioni conclusive sulle associazioni tra attività formative e dimensioni dello sviluppo professionale considerate nello studio (Tabella 8). Tuttavia, un limite dello studio riguarda la possibilità, per gli studenti, di aver partecipato contemporaneamente a più attività formative. Di conseguenza, le analisi stratificate per singola esperienza consentono di individuare associazioni tra partecipazione dichiarata e variazioni nelle scale, ma non permettono di isolare il contributo specifico di ciascuna attività. Le differenze osservate vanno pertanto lette come espressione di configurazioni formative complessive, nelle quali più esperienze possono aver agito in modo integrato.

Attività formativa	Scala Totale	C Autovalutazione	D Tappe sviluppo	E Learning perspective	F Identità professionale
Presentazione contesti lavorativi	✓	✓	✓	–	–
Osservazione servizi	✓	✓	✓	✓	–
Testimonianze professionisti	✓	–	✓	–	–
Attività laboratoriali / project work	✓	–	✓	✓	–
Lavori di gruppo tra pari	✓	–	✓	✓	–
Feedback docenti	✓	✓	–	–	–
Utilizzo strumenti professionali	✓	✓	✓	✓	✓

Tab. 8: variazioni Pre-Post statisticamente significative ($p < .05$) nei sotto-campioni di studenti che dichiarano di aver partecipato alle specifiche esperienze formative

Alla luce di questa precisazione, i risultati mostrano come le variazioni osservate nelle diverse dimensioni non risultino distribuite in modo uniforme tra le attività formative considerate, ma tendano a concentrarsi in particolare nelle esperienze caratterizzate da una maggiore dimensione operativa e di contatto con pratiche professionali concrete.

In particolare, le attività di osservazione diretta o indiretta di servizi e di utilizzo di strumenti professionali risultano associate alle variazioni più ampie nelle scale analizzate. In questi sotto-campioni si osservano incrementi significativi nella scala totale e in diverse dimensioni relative ai processi di autovalutazione (C), alla definizione delle tappe di sviluppo professionale (D) e alle prospettive di apprendimento (E). Nel caso dell'utilizzo di strumenti professionali emergono inoltre variazioni significative anche nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F).

Un secondo gruppo di attività – tra cui le attività laboratoriali e di project work, i lavori di gruppo tra pari e le testimonianze di professionisti del settore – risulta principalmente associato a variazioni nella dimensione relativa alle tappe di sviluppo professionale (D), suggerendo un possibile ruolo di queste esperienze nel favorire la definizione di obiettivi e passi concreti nel percorso di sviluppo professionale degli studenti.

Infine, il feedback ricevuto dai docenti risulta associato in particolare a variazioni nella dimensione relativa ai processi di autovalutazione e riflessività (C), evidenziando il ruolo del feedback come dispositivo didattico capace di sostenere la riflessione degli studenti sul proprio percorso formativo.

Nel complesso, questi risultati risultano coerenti con quanto emerso dalle analisi delle variazioni Pre-Post condotte sul campione matched, dove la dimensione relativa alle tappe di sviluppo professionale (D) rappresenta uno degli ambiti in cui si osservano gli incrementi più consistenti. Allo stesso tempo, alcune attività risultano associate anche a variazioni nei processi di autovalutazione e riflessività (C) e, in misura più selettiva, nelle prospettive di apprendimento (E) e nell'identità e orientamento professionale (F).

Tali evidenze risultano inoltre coerenti con la struttura teorica dello strumento e con i risultati delle analisi di affidabilità interna e validazione fattoriale, che hanno evidenziato una buona tenuta complessiva delle quattro dimensioni considerate. Nel loro insieme, i risultati suggeriscono che le scale utilizzate risultano in grado di intercettare alcuni cambiamenti nei processi di sviluppo personale e professionale degli studenti nel corso dell'esperienza formativa, offrendo indicazioni utili per comprendere il possibile contributo delle diverse esperienze didattiche alla costruzione del percorso di sviluppo professionale.

Lo strumento, infine, supporta nel rintracciare coerenza tra le attività formative progettate entro il framework delle CMS e l'obiettivo di ampliare i contesti educativi (e dunque gli sbocchi occupazionali) noti agli studenti e favorire una loro apertura verso percorsi di formazione e sviluppo meno lineari e maggiormente aperti alle molteplici opportunità professionali che il percorso di studi L-19 può offrire. I risultati rilevabili in termini di variazione nella rappresentazione del percorso formativo e di definizione di tappe di sviluppo professionale confortano in merito alle potenzialità di una didattica universitaria che incorpori dimensioni proprie di una *career education* al fine di preparare studenti e studentesse ad affrontare consapevolmente le sfide che il settore educativo pone loro.

Bibliografia

Animazione Sociale (2023). *Documento base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori (25–27 maggio). Arginare l'esodo dalla professione educativa*. https://www.animazionesociale.it/documenti/-schede/documento_base_agora-_delle_educatrici_e_degli_educatori.pdf

Cornacchia, M. (2024). L'orientamento alle professioni educative nel tempo dell'emergenza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 16*(28, suppl.), 31–40.

Cornacchia, M., & Chianese, G. (2025). Il benessere organizzativo degli educatori professionali socio-pedagogici: Un'indagine nei servizi educativi territoriali del Friuli-Venezia Giulia. *Civitas Educationis, 13*(2).

Corsellini, L. (2024). La mancanza vocazionale, le dimissioni volontarie e la crisi delle organizzazioni cooperative: Una ricerca esplorativa. In V. Boffo & F. Togni (Eds.), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future* (pp. 261-266). Firenze University Press. https://doi.org/10.36253/979-12-215-0504-7

Corti, F., Morabito, C., Ruiz, T. & Luongo, P. (2022). T*he role of the recovery and resilience facility in strengthening childcare policies.* https://feps-europe.eu/wp-content/uploads/2022/07/RECOVERY-WATCH-Childcare-Policy-PP.pdf

CUNSF-CoNCLEP (2022). *La "carenza degli educatori" in Lombardia e l'urgenza di armonizzare su scala nazionale la regolamentazione dei servizi educativi territoriali*. https://www.cunsf.it/wp-content/uploads/sites/24/2022/12/-Documento-CUNSF-CoNCLEP-carenza-educatori.pdf

Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd Ed.). London: Sage.

Del Gobbo, G., & Federighi, P. (Eds.). (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia.* Firenze: EditPress.

Del Gobbo G., Frison D., & Galeotti G. (2021). *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento.* Lecce: Pensa Multimedia.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th Ed.). Londra: Sage.

ELGPN. European Lifelong Guidance Policy Network (2015). *The guidelines for policies and systems development for lifelong guidance: A reference framework for the EU and for the Commission.* ELGPN Tools No. 6.

Frison, D., & De Maria, F. (2023a). The role of work experiences as guidance factor for professional development. Results from a digital internship programme in Higher Education. *QTimes, 1*(1), 298–311. https://doi.org/10.14668/QTimes_15122

Frison, D., & De Maria, F. (2023b). L'autovalutazione delle Career Management Skills dei futuri professionisti dell'educazione e della formazione. *Pedagogia Oggi*, *21*(2), 65–72.https://doi.org/10.7346/PO-022023-07 _

Frison, D., Galeotti, G., & Torlone, F. (2025). Nuovi processi di professionalizzazione per i professionisti dell'educazione e della formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, *24*(47), 1–13.

Funari, C., Frison, D., Corsellini, L., & Benincasa, D. M. (2025). Come incoraggiare l'attrattività delle professioni educative? Proposte e riflessioni dall'esperienza Educathon. *Form@re*, 25(3), 242-250.

Galeotti G. (2022). Early Career Education: un inquadramento teorico-metodologico. In G. Del Gobbo, D. Frison, & G. Galeotti, *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento* (pp. 13-38). Pensa Multimedia.

Greggio, G., Luraschi, S., & Formenti, L. (2025). Disorientamento, diversità e dialogo: Primi risultati di una ricerca sui laureati in discipline pedagogiche. *Lifelong Lifewide Learning, 24*(47), 189–201.

Guerra, M., & Palmieri, C. (2024). Essere al servizio del territorio: Tra formazione iniziale e competenze strategiche per gli educatori socio-pedagogici. *Cultura pedagogica e scenari educativi, 2*(2), 66–71. https://doi.org/-10.7347/spgs-02-2024-09

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255–274. https://doi.org/10.3102/01623-737011003255

Istituto Nazionale di Statistica & Centro Governance & Social Innovation Università Ca' Foscari di Venezia (2024). *I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Stato dell'arte, personale e accessibilità dell'offerta Zerotre*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-Completo_I-servizi-educativi-per-linfanzia-in-Italia_16_10_24-1.pdf

Istituto Nazionale di Statistica (2026). *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2023/2024.* https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/02/REPORT_OFFERTA-DI-NIDI-E-SERVIZI-INTEGRATIVI-PER-LA-PRIMA-INFANZIA.pdf

Madriz, E. (2024). Una professione declinata nell'incertezza: Educatori tra servizi e territorio. In L. Fabbri, C. Melacarne, & P. Malavasi (Eds.), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 361-367). Lecce: Pensa Multimedia.

Rizzari, S., & Piazza, R. (2021). Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19. *Educational reflective practices, 1,* 65–77.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1–36. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Pintus, A., & Ascari, S. (2025). Crisi della professione educativa: Il reverse mentoring come risorsa per le comunità. *Lifelong Lifewide Learning, 25*(47), 226–236.

Premoli, S. (2022). *Educatori cercasi: La crisi del mercato del lavoro educativo*. https://www.vita.it/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/

Re, S., & Ravera, A. (2024). Educatori professionali di Milano: Una ricerca qualitativa intergenerazionale su motivazioni e incentivi alla scelta professionale. *Studium Educationis*, 2, 49–57.

Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work, 25*(2), 225–248.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Il ruolo dell'esperienza professionale pregressa nella formazione dei futuri docenti: esiti da una ricerca esplorativa nell'ambito del PF60

The role of prior professional experience in the training of future teachers: findings from an exploratory study within the PF60

Giovanna Del Gobbo
University of Florence, Florence (Italy)
Daniela Frison
University of Florence, Florence (Italy)
Giorgia Pasquali
University of Florence, Florence (Italy)
Martin Pacifici
University of Florence, Florence (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Del Gobbo, G., et al. (2026). Il ruolo dell'esperienza professionale pregressa nella formazione dei futuri docenti: esiti da una ricerca esplorativa nell'ambito del PF60. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 146-158. https://doi.org/10.7346/sird-012026-p146

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: April 22, 2025
Accepted: June 18, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p146

Abstract
The study aims to investigate the influence of previous professional experience on future teachers' perception of their mastery of the competencies expected upon completion of teacher training programmes. In this context, the Teaching and Learning Centre at University XX has launched an exploratory survey, using a self-assessment questionnaire, to understand whether and how this perception varies by conducting a pre-post survey for PF60.

Keywords: second-career teachers, initial teacher education, prior professional experience, teachers' professional competencies, teacher professional development.

Riassunto
Lo studio intende indagare l'influenza di esperienze professionali pregresse sulla percezione del possesso delle competenze previste in uscita dai percorsi di abilitazione all'insegnamento nei futuri insegnanti. In questo contesto, il Teaching and Learning Center dell'Università xx ha avviato una ricerca esplorativa, attraverso un questionario di autovalutazione, per comprendere se e come varia tale percezione effettuando una rilevazione pre-post PF60.

Parole chiave: docenti di seconda carriera, formazione iniziale degli insegnanti, esperienza professionale pregressa, competenze professionali dei docenti, sviluppo professionale docente.

Credit author statement

La struttura e i contenuti del contributo sono stati elaborati in modo condiviso dagli Autrici. Per la sua stesura finale: Giovanna Del Gobbo ha scritto l'Introduzione. D. Frison ha scritto il paragrafo 2; G. Pasquali ha scritto il paragrafo 3; M. Pacifici ha scritto il paragrafo 4 e si è occupata dell'analisi statistica dei dati. Il paragrafo 5 e le conclusioni sono stati elaborati congiuntamente dalle Autrici.

1. Percorsi universitari di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria e processi di professionalizzazione

I percorsi di abilitazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, istituiti tramite la legge n. 79/2022 e attuati con il decreto ministeriale n. 226/2022, rappresentano attualmente la via di accesso al ruolo di insegnante nella scuola secondaria. La normativa ha introdotto un sistema strutturato di formazione iniziale (Percorso Formazione 60 CFU, concorso, anno di prova) con l'obiettivo di sviluppare e rafforzare le competenze riferite ad uno specifico profilo in uscita e un preciso quadro di standard professionali. Il percorso universitario è considerato parte integrante del processo di abilitazione e prefigura una formazione continua integrata nei percorsi di carriera. La normativa, infatti, in attuazione di quanto previsto dal PNRR - Missione 4 "Istruzione e ricerca", si inserisce nel solco delle strategie dell'Unione Europea, in particolare nel quadro della European Education Area (EU, 2021), che individua nello sviluppo professionale continuo degli insegnanti una misura essenziale per il rafforzamento della qualità dei sistemi educativi. Anche a livello internazionale non mancano orientamenti consolidati in tal senso, come quelli espressi già nel 2015 dall'UNESCO nel *Teacher Policy Development Guide* e nel 2017 nel documento *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives* dove si evidenziava la centralità della qualificazione e professionalizzazione degli insegnanti per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile e non solo il 4 SDG. Analogamente, i rapporti dell'OCSE (OECD, 2025) sottolineano il legame tra qualità della formazione docente, sviluppo professionale continuo e miglioramento dei risultati educativi.

La presenza nella normativa di standard professionali di riferimento per la definizione del percorso iniziale e per la costruzione dei dispositivi di autovalutazione (e-portfolio nel periodo di formazione iniziale e bilancio delle competenze all'inizio dell'anno di prova) e di valutazione dei futuri insegnanti (griglia di osservazione Allegato A, DM 226/2022) dovrebbe rappresentare, infatti, un framework orientativo per lo sviluppo professionale complessivo dei docenti in una prospettiva di formazione continua, in linea con il valore attribuito a livello internazionale agli standard professionali per gli insegnanti (UNESCO, 2018).

In tal senso, contribuire allo sviluppo professionale diventa l'obiettivo prioritario degli strumenti previsti dalla normativa per il periodo di formazione e prova e gli standard diventano un riferimento:

– per dare significatività al percorso di formazione,
– per una analisi critica delle competenze possedute,
– per delineare i punti da potenziare,
– per elaborare progetti di formazione in servizio coerenti con l'analisi compiuta.

Ricerche sull'e-portfolio, utilizzato nella fase di formazione iniziale, evidenziano come questo strumento, la cui costruzione è necessariamente coerente con gli standard previsti, possa avere un ruolo fondamentale anche per favorire la consapevolezza delle conoscenze basate sulle esperienze passate e dei modelli utilizzati per orientare la propria pratica e nel contempo possa sviluppare la capacità di richiamare le competenze acquisite precedentemente per riconnetterle e riadattarle ai diversi contesti (Fedeli & Girotti, 2025).

Molti dei "futuri insegnanti" si avvicinano al percorso di formazione iniziale con esperienze lavorative pregresse (cfr. § 2): gli standard dovrebbero poter rappresentare, in questi casi, anche un riferimento per collegare le diverse esperienze professionali, permettendo all'individuo di essere proattivo rispetto alla gestione del processo di professionalizzazione. In letteratura riuscire ad avere consapevolezza e a dare valore alle competenze acquisite in contesti diversi, viene riconosciuto come fattore importante per la *career adaptability* ovvero capacità di gestire la transizione (Haenggli & Hirschi 2020) e per favorire la costruzione di "nuove" identità professionali inserendole all'interno di un processo dinamico e continuo. La riflessione critica sulle diverse esperienze vissute secondo la ricerca recente sui processi di professionalizzazione, favorisce quella che viene definita come *sustainable caree*r nel corso dell'intera vita lavorativa, fondata su adattabilità, flessibilità e benessere nel gestire il passaggio tra diversi contesti lavorativi. La categoria di *sustainable career*, considerata come una forma specifica di sostenibilità umana, richiama la capacità di sviluppare, mettere alla prova e mantenere la propria capacità di adattamento, valorizzando le competenze precedentemente acquisite aumentandone l'impatto su di sé e sui contesti (Ans De Vos & Van der Heijden, 2020).

In questo quadro, e anche sulla scorta di precedenti ricerche condotte in contesti internazionali (xxx),

si è sviluppata la ricerca esplorativa oggetto del presente contributo, promossa dal Teaching and Learning Center dell'Università di XX. La domanda di ricerca è partita dalla necessità di comprendere eventuali differenze di percezione dell'efficacia del percorso PF60 tra gli iscritti con differente background lavorativo-esperienziale, ma ha inteso anche esplorare la possibilità di comprendere se processi di autovalutazione e riflessione mirata possono consentire di acquisire consapevolezza delle capacità derivanti da precedenti percorsi professionali.

2. Il ruolo dell'esperienza professionale pregressa nei processi di professionalizzazione degli insegnanti

Nonostante sia riconosciuta la centralità che l'esperienza di insegnamento maturata riveste nello svolgimento della professione (OECD, 2025), nella letteratura sui processi di professionalizzazione degli insegnanti, gli studi che prendono in considerazione, a vario titolo, il ruolo delle esperienze professionali pregresse sono piuttosto limitati. Essi possono essere aggregati in tre cluster che indagano:

– il ruolo rivestito dalle esperienze professionali pregresse nella scelta della professione;
– la relazione tra esperienze professionali pregresse e intenzioni di permanenza nella professione;
– la relazione tra esperienze professionali pregresse e senso di autoefficacia e qualità dell'insegnamento, durante la professione.

Prima di entrare nel merito dei tre cluster, va precisato che con "esperienze professionali pregresse" la letteratura rimanda prevalentemente all'esperienza di insegnamento maturata nel corso della carriera di un insegnante (*teaching experience*). L'esperienza professionale, quindi, riguarda per lo più insegnanti già in servizio e non futuri insegnanti che scelgono e si approcciano alla professione.

Va inoltre evidenziato che gli studi che prendono in considerazione il ruolo delle esperienze in altro settore (*non-teaching experience*), non inerenti all'ambito dell'insegnamento o più ampiamente educativo, lo fanno con riferimento ai *Second-Career Teachers* definiti nell'ultimo report TALIS 2024 come coloro che hanno almeno dieci anni di esperienza lavorativa in ruoli non legati all'istruzione e per i quali l'insegnamento non è stato la prima scelta professionale (OECD, 2025). Come evidenziato nel report, "*understanding previous or concurrent work experience is important, as teachers from non teaching fields are likely to bring different skills and competencies*" (p. 37). Si segnala che, in media, più di un insegnante su due ha ricoperto altri ruoli nel settore dell'istruzione o in settori diversi da quello dell'istruzione e che in 26 dei 54 sistemi educativi, un insegnante su due ha precedenti esperienze lavorative in settori diversi da quello dell'istruzione (OECD, 2025). Particolarmente rilevante risulta la percentuale di insegnanti con un'esperienza lavorativa non di insegnamento compresa tra 6 e 20 anni, aumentata tra il 2018 e il 2024 in 18 sistemi educativi (OECD, 2025).

Risulta dunque particolarmente interessante che il tema delle esperienze lavorative, pur essendo statisticamente così rilevante, trovi ancora poco spazio nella letteratura sui processi di professionalizzazione degli insegnanti. Va aggiunto, inoltre, che il tema delle esperienze precedenti risulta rilevante e attuale anche e soprattutto di fronte a problematiche di carattere globale come l'invecchiamento della popolazione docente, la carenza di personale qualificato e la ridotta attrattività della professione docente (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Unesco-International Task Force on Teachers for Education 2030, 2023).

Con riferimento alla letteratura, il primo cluster sopra citato rimanda al ruolo rivestito dalle esperienze professionali pregresse nella scelta della professione, già indagato in una precedente analisi della letteratura specifica sul tema (xxx). L'attenzione prevalente è, come anticipato, sui *Second-Career Teachers* e rimanda a fattori di scelta personali e sociali che li hanno orientati verso l'insegnamento. Tra i fattori personali, emerge come la decisione di cambiare carriera sia spesso l'esito di un processo graduale di presa di consapevolezza rispetto ad una mancata realizzazione nel corso della prima carriera e alla volontà di investire nella ricerca di un lavoro più significativo e soddisfacente (Bauer, Thomas & Sim, 2017; Masdonati, Fournier, & Lahrizi, 2017). I fattori sociali possono essere legati all'impossibilità di trovare una posizione ritenuta adeguata durante la prima carriera o alla perdita del proprio lavoro (Anthony & Ord, 2008; Raggl

& Troman, 2008) così come la precarietà lavorativa e i livelli di disoccupazione dovuti a cambiamenti socio-economici globali e locali (Bunn & Wake, 2015).

Il secondo cluster rimanda alla relazione tra esperienze professionali pregresse e intenzioni di permanenza nella professione. Il citato problema del *teacher shortage* a livello globale ha favorito studi sui fattori facilitanti o ostacolanti la permanenza dei docenti nel settore (Borman & Dowling, 2008; Boyd et al., 2011; Godwin et al., 2019; Schweickert & Torres, 2026). In particolare, anche in questo caso, sono stati attenzionati i *career-switchers* (Boyd et al., 2011), ritenuti potenzialmente più esposti rispetto agli insegnanti di prima carriera a lasciare la professione. Il recente OECD Education Working Paper dedicato a *Alternative pathways into teaching: Broadening access and expanding diversity* (Schweickert & Torres, 2026), basandosi su ricerche a livello internazionale, evidenzia che gli insegnanti che accedono alla professione attraverso percorsi alternativi sono più propensi ad abbandonarla rispetto ai colleghi che hanno seguito una formazione iniziale tradizionale. Una spiegazione, evidenzia il *working paper*, è che molti insegnanti di seconda carriera provengono da settori con opportunità di lavoro più allettanti rispetto all'insegnamento (Ingersoll, Merrill, & May, 2014; Schweickert & Torres, 2026). Gli studi sulla retention degli insegnanti di seconda carriera hanno anche messo in evidenza il possesso di competenze maturate nelle esperienze professionali riconosciute come trasferibili nel contesto scolastico, quali quelle legate al lavoro d'ufficio, alla relazione con mondo del lavoro, metacognitive, mentre rimangono spesso da sviluppare le competenze di carattere metodologico e didattico (xxx; Keck Frei, Kocher, & Bieri Buschor, 2021).

È solo con riferimento al terzo cluster - relazione tra esperienze professionali pregresse e senso di autoefficacia e qualità dell'insegnamento durante la professione – che l'attenzione si sposta prevalentemente sulla *teaching experience* e sugli insegnanti in servizio (Gale et al., 2021; Podolsky, Kini, & Darling-Hammond, 2019), ma gli studi rimangono in ogni caso limitati. Come evidenziano Gale e colleghi (2021), solo occasionalmente gli studiosi hanno esplorato le differenze nell'autoefficacia degli insegnanti in diversi momenti della loro carriera e le ricerche esistenti sono state compromesse da misure problematiche.

L'esplorazione della letteratura sul ruolo delle esperienze pregresse nei processi di professionalizzazione degli insegnanti, sebbene non sistematica, ha reso dunque evidente come la variabile "esperienza" venga poco considerata sia nella fase della loro formazione iniziale che, successivamente, del loro sviluppo professionale. Nonostante i recenti report e documenti che evidenziano la rilevanza e la diffusione di percorsi alternativi di accesso all'insegnamento (European Education and Culture Executive Agency et al., 2021; Schweickert & Torres, 2026), pare prevalere una visione lineare dei processi di professionalizzazione che vede gli insegnanti entrare direttamente nell'insegnamento come prima carriera mediante un processo di formazione iniziale "tradizionale" che non contempla esperienze professionali precedenti o parallele al percorso di formazione e all'ingresso nella professione.

A partire dal quadro brevemente offerto, il progetto di ricerca qui presentato ha inteso indagare anche il ruolo delle esperienze professionali nella percezione nello sviluppo delle competenze professionali dei futuri e delle future docenti.

3. Metodologia

3.1 Disegno di ricerca

Lo studio qui presentato si inserisce in una ricerca longitudinale di matrice quantitativa condotta dal Teaching & Learning Center dell'Università di XX. La raccolta dei dati ha previsto l'adozione di un questionario auto-compilato somministrato ai partecipanti al percorso formativo nell'anno accademico 2024/25 e di cui è prevista la somministrazione anche nel terzo ciclo del PF60. Gli obiettivi complessivi del progetto ricerca sono: i) delineare una panoramica dei profili anagrafici dei partecipanti iscritti ai percorsi di formazione; ii) rilevare le motivazioni e le aspettative in relazione alla professione docente; iii) monitorare la qualità della formazione erogata e il livello di soddisfazione dei partecipanti; iv) analizzare l'autovalutazione delle competenze acquisite; v) raccogliere dati a supporto di una programmazione evidence-based delle edizioni successive dei percorsi formativi.

Questo contributo si concentra particolarmente sull'esplorazione delle correlazioni tra il profilo dei

partecipanti, le loro esperienze professionali pregresse e gli andamenti di percezione nell'autovalutazione delle competenze acquisite.

Sulla base delle considerazioni sopra esposte, le domande di ricerca che hanno guidato la successiva interpretazione dei dati qui presentati sono le seguenti:

– Quali variazioni emergono nei livelli di autovalutazione delle competenze tra l'inizio e la fine del percorso formativo e in che modo tali variazioni si differenziano in relazione alla presenza e alla tipologia di esperienza lavorativa pregressa dei partecipanti?
– Quali differenze emergono nelle variazioni pre–post tra partecipanti con esperienze nell'ambito educativo e quelli provenienti da altri settori professionali?
– Quali differenze si osservano nelle variazioni pre–post tra partecipanti con esperienza lavorativa pregressa e partecipanti senza esperienze precedenti?

In accordo con la durata semestrale dei percorsi e con l'obiettivo di rilevare dei cambiamenti significativi nell'autovalutazione delle competenze da parte dei partecipanti, il questionario è stato somministrato in due momenti: all'inizio del percorso e alla fine. Questo ha permesso di indagare l'effetto pre-post formazione nei partecipanti. L'obiettivo dell'indagine contempla una valutazione multifattoriale del percorso formativo, che include l'anagrafica del campione, secondo esperienze pregresse e motivazione a seguire il percorso di abilitazione, la valutazione dell'impatto percepito del corso sui livelli di competenza (secondo una logica pre-post), ed infine il rilevamento del livello di soddisfazione e dei *feedback* sull'attività formativa.

3.2 Strumento

Lo strumento di indagine utilizzato è un questionario strutturato, composto da domande chiuse e aperte. Esso è articolato in quattro aree di indagine e comprende complessivamente 19 item nella somministrazione pre-formazione e 20 item nella versione post-formazione. La differenza tra le due versioni è dovuta all'inserimento, nel questionario finale, di una domanda aggiuntiva volta a rilevare una valutazione complessiva del livello di soddisfazione rispetto all'esperienza formativa. Il questionario è stato progettato a partire dagli obiettivi dell'indagine e, coerentemente con essi, presenta: una prima sezione dedicata alla rilevazione delle caratteristiche socio-anagrafiche del campione; una seconda sezione relativa al supporto fornito dall'ateneo; una terza sezione finalizzata all'autovalutazione delle competenze acquisite, declinate a partire dai learning outcomes del percorso formativo coerentemente con il profilo in uscita atteso dal docente abilitato; infine, esclusivamente nel questionario post-formazione, una sezione dedicata alla valutazione complessiva dell'esperienza formativa.

In particolare l'analisi dei dati qui presentata si sofferma sulle sezioni 1 e 3 (xxx). La prima sezione intende approfondire l'anagrafica del campione raccogliendo informazioni riguardanti l'età, il genere, il livello di istruzione; l'iscrizione al corso; la formazione PF24, la classe di concorso, le esperienze di insegnamento, le esperienze lavorative precedenti e le motivazioni (Tab. 1-4). Per quanto riguarda la sezione 3 invece, si sono indagati i livelli di autovalutazione delle competenze acquisite, sviluppate o migliorate grazie alla formazione. Le macroaree sono state declinate in diversi item (Tab. 5), consentendo ai partecipanti di potersi autovalutare su una scala likert a 4 punti (da 1: per niente, a 4:molto). Le aree 6 macro aree di competenza sono state strutturate a partire dalle *Competenze professionali e standard professionali minimi* (Allegato A, DPCM 4 agosto 2023), e riguardano:

– Area 1- (8 item): le *competenze pedagogiche, educative ed inclusive*, riguardano la capacità di comprendere i bisogni formativi degli studenti, sostenere il loro sviluppo e promuovere ambienti di apprendimento equi ed inclusivi.
– Area 2- (8 item): le *competenze didattiche e valutative*, inclusi la capacità di progettare, realizzare e valutare i percorsi di apprendimento, attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche appropriate.
– Area 3- (5 item): le *competenze relazionali, comunicative e di alleanza educativa*, fanno riferimento alla capacità di instaurare relazioni educative e gestire in modo efficace la comunicazione con gli studenti, le famiglie e gli attori del territorio, supportando la collaborazione tra scuola e comunità.

– Area 4- (6 item): le *competenze organizzative, progettuali e di sistema* riguardano la partecipazione attiva alla vita scolastica, come per esempio la progettazione educativa, il miglioramento della scuola come comunità professionale e i processi organizzativi.
– Area 5 - (6 item): le *competenze digitali e mediali per l'insegnamento* includono l'utilizzo critico, consapevole e creativo delle tecnologie digitali a supporto della didattica, della valutazione e della comunicazione.
– Area 6- (2 item) : le *competenze riflessive e di sviluppo professionale continuo* concernono la capacità di riflettere sulla propria pratica professionale, sviluppare un'identità docente consapevole ed orientata al miglioramento continuo.

4. Analisi dei dati

La prima lettura dei dati ha riguardato un'analisi descrittiva della prima area del questionario, anagrafica del campione. In questa fase i dati sono stati aggregati in base alle categorie indagate: età, genere, livello di istruzione e classe di concorso.

Per ogni variabile continua, abbiamo fornito media, deviazione standard e mediana.

Abbiamo analizzato separatamente i dati del questionario somministrato all'inizio del corso e i dati del questionario somministrato alla fine del corso, in particolar modo ci siamo concentrati sulle variazioni osservate dei punteggi in termini di media.

Sono state poi condotte analisi descrittive stratificate per esperienza lavorativa pregressa, variabile a tre livelli: "Nessuna esperienza pregressa", "Esperienze di lavoro non inerenti all'ambito educativo o di insegnamento", "Almeno 1 esperienza di lavoro nell'ambito educativo o di insegnamento". Questa domanda veniva fatta ai partecipanti all'inizio del corso. Solo a coloro che non avevano compilato il questionario all'inizio del corso la stessa domanda è stata fatta anche alla fine. Per problemi di linkage con il codice identificativo univoco anonimo, alcune risposte a questa domanda da parte di partecipanti che avevano compilato il questionario all'inizio del corso, non sono state recuperabili o assegnabili ai medesimi partecipanti nel questionario a fine corso; tuttavia abbiamo raggiunto numerosità sufficienti per fare confronti descrittivi. In particolare, abbiamo confrontato il gradiente di variazione dei punteggi delle scale tra risposte all'inizio e alla fine del corso a seconda se i partecipanti avevano esperienze di lavoro precedenti in ambito educativo o di insegnamento e a seconda se avevano esperienze di lavoro solo di altro tipo.

A seguito della prima somministrazione (*pre-corso*), sono pervenute 461 risposte, che a seguito della pulizia dei dati sono risultate pari a N=360. La medesima operazione è stata eseguita per le risposte dalla seconda somministrazione (*post-corso*), che inizialmente includevano 276 risposte. Il processo di pulizia ha portato a un totale di N=120.

5. Risultati

5.1 Caratteristiche del campione: statistiche descrittive

In prima istanza riteniamo importante approfondire la profilatura socio-anagrafica degli iscritti ai corsi di formazione, così come di seguito riportato.

Nel quadro delle 461 risposte, sia pre-corso che post-, la percentuale di partecipanti di genere femminile è prevalente e pari al 65,00% in entrambe le somministrazioni (Tabella 1).

Gli under 30 sono circa il 20,00% del campione femminile pre-corso e raggiungono il 25,00% al termine del percorso (Tabella 2). La fascia d'età complessivamente più rappresentata è quella dei 30-40enni che si attestano al 47,5% pre-corso e al 43,3% post-corso. Più ridotte la fascia dei 41-50enni (19,00% in entrambe le somministrazioni) e dei 51-60enni (intorno al 12,00% sia pre- che post-).

La variabile di maggior interesse per il presente contributo è quella relativa all'esperienza lavorativa (Tabella 3). Circa l'87,00% dei partecipanti alla rilevazione, sia pre- che post- riferisce di avere esperienze di insegnamento. Estremamente ridotta risulta la percentuale di coloro che segnalano di non avere avuto nessuna esperienza lavorativa (2,2% pre-corso e 3,3% post-corso) mentre circa un 10,00% dei partecipanti

risponde di avere avuto esperienze lavorative in altri ambiti, non legati all'insegnamento, in entrambe le somministrazioni.

Genere	Pre-Corso		Post-Corso	
	N	%	N	%
	234	65,0	79	65,8
M	120	33,3	39	32,5
Non dichiarato	6	1,7	2	1,7

Tab. 1 - Distribuzione del campione secondo la variabile "Genere"

Età	Pre-Corso		Post-Corso	
	N	%	N	%
	71	19,7	30	25,0
30 - 40	171	47,5	52	43,3
41 - 50	69	19,2	23	19,2
51 - 60	44	12,2	14	11,7
>60	5	1,4	1	0,8

Tab. 2 - Distribuzione del campione secondo la variabile "Età"

Esperienza lavorativa	Pre-Corso		Post-Corso	
	N	%	N	%
Nessuna	8	2,2	4	3,3
Insegnamento	314	87,2	104	86,7
Altro tipo di esperienze lavorative	38	10,6	12	10,0

Tab. 3 - Distribuzione del campione secondo la variabile "Esperienza lavorativa"

La tabella 4 evidenzia che le classi di concorso più rappresentate, sia pre- che post- sono la A22 Italiano, Storia, Geografia nella Scuola secondaria di I grado, la A28 Matematica e Scienze, la A 48 Scienze motorie e sportive negli Istituti di Istruzione secondaria di II grado, la A50 Scienze naturali, chimiche e biologiche e la A27 Matematica e Fisica, coerentemente con il fabbisogno regionale e i posti disponibili per ciascuna classe presso l'Università di XX.

Classe di concorso	Pre-Corso		Post-Corso	
	N	%	N	%
A 22 Italiano, Storia, Geografia nella Scuola secondaria di I grado	102	28,3	30	25,0
A 28 Matematica e Scienze	48	13,3	17	14,2
A 48 Scienze motorie e sportive negli Istituti di Istruzione secondaria di II grado	43	11,9	20	16,7
A 50 Scienze naturali, chimiche e biologiche	42	11,7	16	13,3
A 27 Matematica e Fisica	24	6,7	12	10,0
A 47 Scienze matematiche applicate	19	5,3	3	2,5
A 12 Discipline letterarie negli Istituti di Istruzione secondaria di II grado	15	4,2	2	1,7

A 26 Matematica	15	4,2	5	4,2
A 11 Discipline letterarie e Latino	12	3,3	5	4,2
A 18 Filosofia e Scienze umane	12	3,3	2	1,7
A 34 Scienze e Tecnologie chimiche	10	2,8	3	2,5
A 20 Fisica	8	2,2	1	0,8
A 42 Scienze e Tecnologie meccaniche	8	2,2	3	2,5
A 51 Scienze, Tecnologie e Tecniche agrarie	2	0,6	1	0,8

Tab. 4 Distribuzione del campione secondo la variabile "Classe di concorso"

5.2 Analisi delle variazioni pre-post in base all'esperienza lavorativa pregressa

La tabella 5 presenta la profilatura dei partecipanti in base all'esperienza lavorativa pregressa. A livello di singoli item, e quindi di singole competenze, osservando la tabella 5 emerge che i partecipanti con esperienza di insegnamento si attribuiscono punteggi più elevati, sia pre- che post-formazione, rispetto a chi ha maturato esperienze professionali in altri settori. Risultano in ogni caso numerose le competenze con un Δ (variazione) negativo, in particolare le competenze di Area 1 - Pedagogica, educativa e inclusiva, di Area 2 - Didattica e valutativa e di Area 3 - Relazionale, comunicativa e di alleanza educativa. Nell'Area 1, le competenze con un Δ negativo maggiore sono quelle di inclusione (Δ = - 0,23). Nell'Area 2, sono quelle culturali e disciplinari (Δ = -0,34) e di osservazione e documentazione (Δ = -0,22). Nell'Area 3, le competenze con Δ negativo maggiore sono quelle di Relazione e comunicazione con le famiglie degli studenti (Δ = -0,25) e Gestione dei registri elettronici (Δ = -0,32).

Nel sottogruppo dei partecipanti con "altre esperienze", le competenze con Δ negativo pre-post sono in numero inferiore e riguardano l'interculturalità (Δ = -0,50), sempre in Area 1, le competenze culturali e disciplinari in Area 2 (Δ = -0,24), la gestione dei rapporti con il territorio in Area 3 (Δ = -0,27) e l'internazionalizzazione in Area 4 (Δ = -0,41). In generale, la variazione per i partecipanti senza esperienza di insegnamento o educativa è positiva a partire da punteggi più bassi rispetto al primo sottogruppo e sono in particolare le competenze di Area 1 - Pedagogica, educativa e inclusiva (Δ = 1,78), di Area 2 - Didattica e valutativa (Δ = 2,43) e di Area 4 - Organizzativa, progettuale e di sistema (Δ = 1,64) ad esibire le variazioni pre-post positive maggiori.

	Nessuna esperienza lavorativa pregressa			*Esperienza insegnamento*			*Altra esperienza*		
	Pre-corso (N = 7)	*Post-corso (N = 4)*	*Delta*	*Pre-corso (N=288)*	*Post-corso (N=97)*	*Delta*	*Pre-corso (N=32)*	*Post-corso (N=12)*	*Delta*
	Media (DS)	*Media (DS)*		*Media (DS)*	*Media (DS)*		*Media (DS)*	*Media (DS)*	
Competenze Totali	*92,57 (24,16)*	*123 (15,21)*	*30,43*	*97,22 (17,08)*	*95,2 (29,33)*	*-2,02*	*83,19 (20,3)*	*90,08 (24,07)*	*6,90*
Competenze Area 1	*22,29 (6,6)*	*29,25 (3,59)*	*6,96*	*22,51 (4,22)*	*22,21 (6,94)*	*-0,30*	*19,47 (5,27)*	*21,25 (6,48)*	*1,78*
Educative, pedagogiche	*2,86 (0,69)*	*4 (0)*	*1,14*	*2,92 (0,64)*	*2,79 (0,95)*	*-0,12*	*2,41 (0,71)*	*2,75 (0,75)*	*0,34*
Psicopedagogiche	*2,71 (0,76)*	*3,5 (0,58)*	*0,79*	*2,69 (0,72)*	*2,65 (0,94)*	*-0,04*	*2,28 (0,73)*	*2,58 (0,79)*	*0,30*
Promozione del successo formativo degli studenti	*2,86 (1,07)*	*4 (0)*	*1,14*	*2,91 (0,7)*	*2,86 (0,96)*	*-0,06*	*2,5 (0,76)*	*2,83 (0,83)*	*0,33*
Progettazione didattica e educativa	*2,43 (1,13)*	*3,75 (0,5)*	*1,32*	*2,7 (0,74)*	*2,91 (0,89)*	*0,21*	*1,84 (0,81)*	*2,75 (0,97)*	*0,91*
Interculturalità	*3 (0,58)*	*3,25 (0,96)*	*0,25*	*2,91 (0,79)*	*2,77 (1,01)*	*-0,13*	*2,75 (0,98)*	*2,25 (1,14)*	*-0,50*
Inclusione	*3,14 (1,21)*	*3,5 (1)*	*0,36*	*3,15 (0,72)*	*2,92 (0,93)*	*-0,23*	*2,88 (0,91)*	*2,75 (0,87)*	*-0,13*

Presa in carico delle povertà educative	2,71 (1,11)	3,75 (0,5)	1,04	2,75 (0,76)	2,71 (0,96)	-0,04	2,72 (0,96)	2,67 (1,07)	-0,05
Didattica orientativa	2,57 (0,98)	3,5 (0,58)	0,93	2,49 (0,72)	2,6 (0,99)	0,11	2,09 (0,82)	2,67 (0,89)	0,57
Competenze Area 2	22,43 (5,47)	29 (2,45)	6,57	23,01 (4,06)	22,1 (6,87)	-0,91	19,91 (4,13)	22,33 (5,02)	2,43
Didattica	3 (0,58)	3,75 (0,5)	0,75	3,05 (0,65)	2,93 (0,96)	-0,12	2,59 (0,67)	3,08 (0,67)	0,49
Culturali e disciplinari	3,71 (0,49)	4 (0)	0,29	3,23 (0,58)	2,9 (0,96)	-0,34	3,16 (0,72)	2,92 (0,79)	-0,24
Metodologiche e relazionali	2,57 (0,79)	3,5 (0,58)	0,93	2,88 (0,67)	2,82 (0,91)	-0,05	2,44 (0,84)	2,92 (0,9)	0,48
Monitoraggio rispetto a quanto atteso o progettato per intervenire con efficacia	2,43 (1,13)	3,25 (0,5)	0,82	2,36 (0,8)	2,45 (1,01)	0,09	1,88 (0,66)	2,25 (0,87)	0,38
Verifica e valutazione di processo a livello di istituto	2,29 (0,95)	3,25 (0,5)	0,96	2,8 (0,68)	2,71 (0,93)	-0,08	2,19 (0,69)	2,67 (0,65)	0,48
Verifica e valutazione di processo a livello di apprendimenti	2,43 (0,98)	3,75 (0,5)	1,32	2,8 (0,69)	2,69 (0,95)	-0,11	2,16 (0,68)	2,58 (0,67)	0,43
Osservazione e documentazione a livello di apprendimenti	2,71 (1,25)	3,5 (0,58)	0,79	2,78 (0,74)	2,69 (0,98)	-0,09	2,59 (0,91)	2,83 (0,58)	0,24
Osservazione e documentazione	3,29 (0,49)	4 (0)	0,71	3,13 (0,65)	2,91 (0,93)	-0,22	2,91 (0,78)	3,08 (0,79)	0,18
Competenze Area 3	11,43 (4,24)	16,25 (2,87)	4,82	13,74 (3,1)	13,1 (4,43)	-0,63	10,91 (3,61)	11,33 (3,85)	0,43
Gestione dei gruppi classe	2,43 (0,98)	3,5 (0,58)	1,07	2,97 (0,74)	2,85 (0,94)	-0,13	2,16 (0,77)	2,92 (0,9)	0,76
Relazione e comunicazione con esperti esterni, agenzie educative e soggetti del territorio	1,86 (0,69)	2,75 (0,96)	0,89	2,41 (0,88)	2,39 (0,98)	-0,02	2,09 (0,89)	1,92 (0,9)	-0,18
Gestione dei rapporti con il territorio	2,43 (1,13)	3,25 (0,96)	0,82	2,29 (0,8)	2,38 (0,96)	0,09	2,19 (0,97)	1,92 (1)	-0,27
Relazione e comunicazione con le famiglie degli studenti	2,86 (1,07)	3,5 (0,58)	0,64	3,03 (0,77)	2,77 (0,99)	-0,25	2,34 (0,94)	2,33 (0,98)	-0,01
Gestione dei registri elettronici	1,86 (0,9)	3,25 (0,96)	1,39	3,03 (0,8)	2,71 (1,05)	-0,32	2,13 (0,94)	2,25 (0,75)	0,13
Competenze Area 4	15 (4,43)	20,25 (3,5)	5,25	15,6 (3,17)	15,59 (4,94)	-0,01	12,53 (4,08)	14,17 (4,26)	1,64
Promozione della continuità orizzontale e verticale	2,43 (0,98)	3,5 (0,58)	1,07	2,61 (0,73)	2,53 (0,93)	-0,09	2,16 (0,81)	2,25 (0,97)	0,09
Legislazione scolastica	2,14 (0,9)	3,5 (0,58)	1,36	2,33 (0,7)	2,73 (0,9)	0,40	1,88 (0,87)	2,5 (0,8)	0,63
Organizzazione scolastica	2,43 (0,79)	3 (0,82)	0,57	2,7 (0,78)	2,61 (0,94)	-0,09	1,88 (0,75)	2,33 (0,89)	0,46
Collaborazione e collegialità delle scelte educative, didattiche, metodologiche con gli altri docenti	2,71 (0,95)	3,75 (0,5)	1,04	2,97 (0,77)	2,85 (0,91)	-0,12	2,06 (0,91)	2,67 (0,65)	0,60
Autovalutazione di istituto e miglioramento del sistema scolastico	2,29 (1,11)	3,5 (0,58)	1,21	2,36 (0,73)	2,36 (0,96)	0,00	1,91 (0,73)	2,17 (0,83)	0,26
Internazionalizzazione	3 (0,58)	3 (0,82)	0,00	2,65 (0,8)	2,52 (0,96)	-0,13	2,66 (0,94)	2,25 (1,14)	-0,41
Competenze Area 5	15,29 (3,68)	20,5 (3,42)	5,21	16,03 (3,84)	16,46 (5,46)	0,44	14,78 (4,47)	15 (5,33)	0,22
Promozione dell'educazione ai media	2,57 (1,13)	2,75 (0,96)	0,18	2,53 (0,8)	2,61 (0,98)	0,08	2,25 (0,88)	2,58 (1,08)	0,33
Adozione di strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione	2,43 (0,98)	3,5 (0,58)	1,07	2,54 (0,76)	2,68 (0,98)	0,14	2,41 (0,87)	2,42 (1)	0,01

Valutazione e selezione delle risorse digitali utili per la didattica	*2,57 (0,79)*	*3,75 (0,5)*	*1,18*	*2,83 (0,74)*	*2,89 (0,96)*	*0,05*	*2,53 (0,88)*	*2,58 (1)*	*0,05*
Utilizzo delle tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale	*2,71 (0,49)*	*3,5 (0,58)*	*0,79*	*2,81 (0,75)*	*2,8 (0,98)*	*0,00*	*2,59 (0,84)*	*2,5 (0,8)*	*-0,09*
Aiuto agli studenti ad utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali	*2,71 (0,76)*	*3,5 (1)*	*0,79*	*2,74 (0,74)*	*2,73 (0,96)*	*-0,01*	*2,5 (1,02)*	*2,58 (1,08)*	*0,08*
Adozione delle tecnologie digitali per sostenere i processi di apprendimento autoregolato	*2,29 (0,76)*	*3,5 (0,58)*	*1,21*	*2,59 (0,77)*	*2,75 (0,98)*	*0,16*	*2,5 (0,84)*	*2,33 (0,98)*	*-0,17*
Competenze Area 6	*6,14 (1,07)*	*7,75 (0,5)*	*1,61*	*6,33 (1,12)*	*5,73 (1,76)*	*-0,60*	*5,59 (1,27)*	*6 (1,48)*	*0,41*
Regolazione del proprio agire professionale rispetto ai contesti	*2,57 (0,79)*	*4 (0)*	*1,43*	*3,13 (0,67)*	*2,82 (0,91)*	*-0,31*	*2,53 (0,8)*	*2,92 (0,79)*	*0,39*
Riflessione ed autovalutazione	*3,57 (0,53)*	*3,75 (0,5)*	*0,18*	*3,2 (0,64)*	*2,91 (0,94)*	*-0,29*	*3,06 (0,72)*	*3,08 (0,79)*	*0,02*

Tab. 5 - Profilatura dei partecipanti in base all'esperienza lavorativa pregressa.

La tabella 6 mostra la differenza nelle medie dei punteggi tra chi aveva esperienze nell'insegnamento/educazione e chi aveva altre esperienze. Come si può vedere, la maggior parte delle competenze sono state valutate maggiormente da chi aveva esperienze d'aula (= >0). Sono limitate le competenze in cui il secondo sottogruppo ha dato punteggi superiori al primo e sono - ex-post - in particolare quelle didattiche (= -0,16), di osservazione e documentazione (= -0,18) e riflessive (= -0,18). Si rileva che al termine del percorso formativo, pur rimanendo, le differenze tra i due sottogruppi si riducono.

Aree di competenza	**Prima del corso**	**Dopo il corso**
Competenze Totali	*14,03*	*5,11*
Competenze Area 1	*3,04*	*0,96*
Educative, pedagogiche	*0,51*	*0,04*
Psicopedagogiche	*0,41*	*0,07*
Promozione del successo formativo degli studenti	*0,41*	*0,02*
Progettazione didattica e educativa	*0,85*	*0,16*
Interculturalità	*0,16*	*0,52*
Inclusione	*0,27*	*0,17*
Presa in carico delle povertà educative	*0,03*	*0,04*
Didattica orientativa	*0,40*	*-0,07*
Competenze Area 2	*3,11*	*-0,23*
Didattica	*0,45*	*-0,16*
Culturali e disciplinari	*0,08*	*-0,02*
Metodologiche e relazionali	*0,44*	*-0,09*
Monitoraggio rispetto a quanto atteso o progettato per intervenire con efficacia	*0,49*	*0,20*
Verifica e valutazione di processo a livello di istituto	*0,61*	*0,04*
Verifica e valutazione di processo a livello di apprendimenti	*0,65*	*0,11*
Osservazione e documentazione a livello di apprendimenti	*0,19*	*-0,14*

Osservazione e documentazione	*0,22*	*-0,18*
Competenze Area 3	*2,83*	*1,77*
Gestione dei gruppi classe	*0,82*	*-0,07*
Relazione e comunicazione con esperti esterni, agenzie educative e soggetti del territorio	*0,32*	*0,48*
Gestione dei rapporti con il territorio	*0,10*	*0,46*
Relazione e comunicazione con le famiglie degli studenti	*0,68*	*0,44*
Gestione dei registri elettronici	*0,91*	*0,46*
Competenze Area 4	*3,07*	*1,42*
Promozione della continuità orizzontale e verticale	*0,45*	*0,28*
Legislazione scolastica	*0,45*	*0,23*
Organizzazione scolastica	*0,82*	*0,27*
Collaborazione e collegialità delle scelte educative, didattiche, metodologiche con gli altri docenti	*0,90*	*0,18*
Autovalutazione di istituto e miglioramento del sistema scolastico	*0,45*	*0,19*
Internazionalizzazione	*-0,01*	*0,27*
Competenze Area 5	*1,25*	*1,46*
Promozione dell'educazione ai media	*0,28*	*0,02*
Adozione di strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione	*0,13*	*0,26*
Valutazione e selezione delle risorse digitali utili per la didattica	*0,30*	*0,30*
Utilizzo delle tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale	*0,21*	*0,30*
Aiuto agli studenti ad utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali	*0,24*	*0,15*
Adozione delle tecnologie digitali per sostenere i processi di apprendimento autoregolato	*0,09*	*0,42*
Competenze Area 6	*0,74*	*-0,27*
Regolazione del proprio agire professionale rispetto ai contesti	*0,60*	*-0,09*
Riflessione ed autovalutazione	*0,14*	*-0,18*

Tab. 6 - Differenza nelle medie dei punteggi tra chi aveva esperienze nell'insegnamento/ educazione e chi aveva altre esperienze

6. Conclusioni

Sulla base dei punteggi attribuiti dai partecipanti in base alla tipologia di esperienza lavorativa pregressa e della differenza nelle medie dei punteggi tra chi aveva esperienze nell'insegnamento/educazione e chi aveva esperienze in altri settori, è possibile delineare alcune riflessioni conclusive.

Le variazioni negative dei partecipanti del primo sottogruppo possono essere interpretate come esito di un processo di autovalutazione e presa di consapevolezza in cui le competenze maturate attraverso esperienze di insegnamento o educative pregresse vengono messe in discussione e rilette alla luce di nuove cornici interpretative acquisite mediante la formazione (xxx). È possibile ipotizzare che i partecipanti con esperienza pregressa inizino il percorso "sopravvalutando" le proprie competenze e lo concludano ridimensionando i punteggi attribuiti, che rimangono in ogni caso più elevati rispetto ai membri del secondo sottogruppo. L'attribuzione di punteggi più bassi da parte di coloro che hanno maturato esperienze in altro settore risulta in linea con la letteratura, seppur limitata, che evidenzia una carenza percepita dagli insegnanti di seconda carriera in merito alle competenze metodologico-didattiche e di gestione della classe. È proprio questa l'area, ex-post, in cui risulta più elevato il punteggio attribuito da coloro con "altre esperienze". Chi possiede esperienze in altri settori sembra percepire maggiormente il contributo della formazione e lo fa nelle aree della didattica e in quelle più collegate alla gestione delle dinamiche di classe (osservazione, relazione) e alla riflessione sull'azione educativa. Allineata con la letteratura sopra citata è anche la variazione negativa, ex-post, del gruppo con altre esperienze in merito alle competenze relative

alle relazioni con il territorio e all'internazionalizzazione. Si può ipotizzare che si tratti di dimensioni incontrate nella precedente carriera che, per questo, sono state autovalutate in ingresso con punteggi più alti rispetto alla somministrazione ex-post e all'inquadramento di quelle stesse competenze nel contesto scolastico grazie al percorso formativo.

I dati raccolti consentono di evidenziare come la variabile "esperienze professionali pregresse" possa rivestire una certa rilevanza nell'approccio al percorso formativo, soprattutto per futuri insegnanti che giungano da altri ambiti professionali. La rilevazione ha sicuramente un valore esplorativo e le riflessioni si basano su risultati relativi ad un gruppo esiguo di partecipanti provenienti da ambiti lavorativi diversi da contesti educativi, formativi o di istruzione. Tuttavia si conferma l'opportunità di approfondire il tema sia per contribuire con ricerche empiriche alla letteratura sull'argomento, sia per comprendere se adeguati dispositivi di autovalutazione possano rappresentare una prima modalità di formazione mirata per i *second career teachers*.

Bibliografia

Ans De Vos, B., I.,J.,M., Van der Heijden, J. A. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model, In *Journal of Vocational Behavior* (Vol. 117, 103196).

Alharbi, A. S. (2020). Transitioning into Teaching as a Second Career: Skill Carry-Over, Professional Experience, and Classroom Performance. *International Education Studies, 13*(12), 88–101.

Avgousti, C. (2017). Choosing the Teaching Profession: Teachers' Perceptions and Factors Influencing Their Choice to Join Teaching as Profession. *Journal of Education and Practice, 8*(10), 219–233.

Bertagna, G., Magni, F., (2022). (Eds.). *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di future*. Roma: Edizioni Studium.

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 78*, 367–409.

Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., O'Brien, R., & Wyckoff, J. (2011). The effectiveness and retention of teachers with prior career experience. *Economics of Education Review, 30*(6), 1229–1241.

Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education, 43*, 27–36.

Education International & UNESCO. (2019). *Global framework of professional teaching standards*. Teacher Task Force

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union. (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond* (2021-2030) 2021/C 66/01 (OJ C, C/66, 26.02.2021, CELEX: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))

Fedeli, L., & Girotti, L. (2025). L'e-portfolio nella formazione iniziale degli insegnanti nei percorsi 60 e 30 cfu. In Sorzio, P., Bocchi. B. *I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento.* Trieste: EUT.

Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C., & Morris, D. (2021). A mixed methods study of self-efficacy, the sources of self-efficacy, and teaching experience. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 750599). Frontiers Media SA.

Goodwin, A. L., Low, E. L., Cai, L., & Yeung, A. S. (2019). A longitudinal study on starting teachers' retention intentions: Do pre-teaching work experience and length of working years make a difference? *Teaching and Teacher Education, 83*, 148–155.

Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education, 96*, 103190.

Haenggli, M., Hirschi, A. (2020). Career adaptability and career *success* in the context of a broader career resources framework. In *Journal of Vocational Behavior* (Vol. 119, 103414)

Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). What Are the Effects of Teacher Education and Preparation on Beginning Teacher Attrition? *Research Report (#RR-82).* Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Keck Frei, A., Kocher, M., & Bieri Buschor, C. (2021). Second-career teachers' workplace learning and learning at university. *Journal of Workplace Learning, 33*(5), 348–360.

Kini, T., & Podolsky, A. (2016). Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research. Learning Policy Institute.

Ma, K., McMaugh, A., & Cavanagh, M. (2022). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *Australian Journal of Education, 66*(1), 57–72.

OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community, 4*(4), 286–308.

Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. *Action in Teacher Education, 34*(1), 26–40.

Schweickert, C., & Torres, J. M. (2026). Alternative pathways into teaching: Broadening access and expanding diversity. *OECD Education Working Papers.*

Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 67*, 389–398.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO–International Task Force on Teachers for Education 2030 (2023). *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession.* Paris: UNESCO.

Wenger, E. (2009). Communities of practice. *Communities, 22*(5), 57–80.

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103800.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Valutare la percezione dei docenti nella prevenzione della dispersione scolastica: risultati quantitativi e qualitativi di uno studio quasi-sperimentale

Evaluating teachers' perceptions in preventing school dropout: quantitative and qualitative findings from a quasi-experimental study

Valeria Di Martino
University of Palermo, Palermo (Italy)
Lucia Maniscalco
University of Palermo, Palermo (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Di Martino, V., & Maniscalco, L. (2026). Valutare la percezione dei docenti nella prevenzione della dispersione scolastica: risultati quantitativi e qualitativi di uno studio quasi-sperimentale *Italian Journal of Educational Research*, 36, 159-169.
https://doi.org/10.7346/sird-012026-p159

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: March 14, 2025
Accepted: May 20, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p159

Abstract
The phenomenon of school dropout is complex and multifactorial, deeply embedded within contemporary educational systems and marked by significant consequences at both the individual and societal levels. Its causes are numerous and interconnected, involving factors internal and external to the school system; among the internal factors, the quality of teaching plays a particularly influential role. In this context, teachers' professional development becomes a strategic lever for the adoption of effective educational and relational strategies aimed at preventing dropout risk. The E4PED – Evidence 4 Preventing Early School Dropout project, funded by the MUR-PRIN 2022 within the Next GenerationEU framework, set out to develop prevention models capable of integrating international scientific evidence with the specific characteristics of the Italian educational context, with particular attention to southern regions. Conducted in collaboration with the Universities of Cagliari, Palermo, and Salerno and implemented in lower secondary schools in Sardinia, Sicily, and Campania, the project designed, tested, and evaluated a Teacher Professional Development (TPD) program aimed at strengthening teachers' competencies in preventing dropout risk. This contribution presents the results of a quasi-experimental intervention based on a qualitative and quantitative study conducted with the teachers involved in the experimentation. The aim is to explore their perceptions, representations, and training needs, as well as to assess the impact of the program on their professional practices. The analysis focuses on changes in teachers' awareness of individual, institutional, and environmental risk factors, on their sense of self-efficacy in managing critical situations, and on their willingness to implement preventive strategies.

Keywords: E4PED, school dropout, teacher professional development, mixed-methods design.

Riassunto
La dispersione scolastica costituisce un fenomeno complesso e multifattoriale, profondamente radicato nei sistemi educativi contemporanei e caratterizzato da ricadute significative sia sul piano individuale sia su quello sociale. Le sue cause sono molteplici e interconnesse, e includono fattori interni ed esterni al sistema scolastico; tra quelli interni, la qualità dell'insegnamento rappresenta un elemento particolarmente rilevante. In questo contesto, lo sviluppo professionale dei docenti assume un ruolo strategico per l'adozione di strategie educative e relazionali efficaci nella prevenzione del rischio di abbandono. Il progetto E4PED – *Evidence 4 Preventing Early School Dropout,* finanziato dal MUR-PRIN 2022 nell'ambito del *Next GenerationEU*, si è posto l'obiettivo di sviluppare modelli di prevenzione della dispersione scolastica capaci di integrare evidenze scientifiche internazionali e specificità del contesto educativo italiano, con particolare attenzione alle regioni meridionali. Realizzato in collaborazione tra le Università di Cagliari, Palermo e Salerno e implementato nelle scuole secondarie di primo grado di Sardegna, Sicilia e Campania, ha progettato, sperimentato e valutato un programma di *Teacher Professional Development* (TPD) volto a rafforzare le competenze dei docenti nella prevenzione del rischio di abbandono. Il contributo presenta i risultati di un intervento quasi sperimentale basato su uno studio qualitativo e quantitativo condotto con i docenti coinvolti nella sperimentazione, con l'obiettivo di esplorare percezioni, rappresentazioni e bisogni formativi e di valutare l'impatto del programma sulle pratiche professionali. L'indagine si concentra sui cambiamenti nella consapevolezza dei fattori di rischio individuali, istituzionali e ambientali, sul senso di autoefficacia nella gestione di situazioni critiche e sulla disponibilità a implementare strategie preventive.

Parole chiave: E4PED, dispersione scolastica, sviluppo professionale docenti, disegno con metodi misti.

Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro congiunto tra le due autrici; tuttavia Valeria Di Martino è autrice dell'introduzione, dei paragrafi 2 e 3, mentre Lucia Maniscalco dei paragrafi 4, 5 e delle conclusioni.

1. Introduzione

La dispersione scolastica rappresenta un fenomeno complesso, multifattoriale e profondamente radicato nei sistemi educativi contemporanei. Essa non coincide unicamente con l'abbandono scolastico, ma comprende un insieme articolato di condizioni che determinano una fruizione mancata, irregolare o incompleta dei servizi di istruzione da parte degli studenti in età scolare. In questa prospettiva, la dispersione include tutto ciò che si perde – temporaneamente o stabilmente – nel corso del processo di apprendimento (Besozzi, 2017).

Le conseguenze della dispersione scolastica sono significative sia sul piano individuale sia su quello sociale. A livello personale, essa compromette le opportunità future, ostacolando l'ingresso nel mercato del lavoro e limitando l'accesso a occupazioni stabili e adeguatamente retribuite, con ripercussioni negative anche sulla salute e sul benessere complessivo (Mastorci et al., 2022; Capperucci, 2016). Sul piano collettivo, la dispersione contribuisce ad ampliare le disuguaglianze economiche e sociali, costituendo un ostacolo rilevante alla costruzione di una società più equa e inclusiva (Bonaiuti et al., 2025).

Le cause del fenomeno sono molteplici e interconnesse e includono fattori sia interni sia esterni al sistema scolastico (Sabates et al., 2010). Tra i fattori esterni, il contesto familiare e le condizioni socioeconomiche rivestono un ruolo determinante: gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, con bassi livelli di istruzione o situazioni di marginalità sociale, risultano maggiormente esposti al rischio di abbandono. La mancanza di sostegno emotivo e materiale, unita a condizioni di instabilità o *stress* familiare, può rendere difficile mantenere un impegno costante nel percorso educativo (Benvenuto, 2016; Bradley & Renzulli, 2011). Tra i fattori interni alla scuola, assumono rilievo la qualità dell'insegnamento, l'organizzazione scolastica e la percezione del valore dell'istruzione, con la qualità della didattica che emerge come uno degli elementi più influenti (Bonaiuti et al., 2025).

È opportuno fare una differenza tra la dispersione implicita, la quale si riferisce al mancato raggiungimento degli apprendimenti e delle competenze attese lungo l'intero percorso scolastico fino al termine della scuola secondaria di secondo grado (INVALSI, 2021; INVALSI, 2022), e la dispersione esplicita, la quale riguarda gli/le studenti/esse che completano il percorso di istruzione e conseguono il titolo di studio, ma senza acquisire competenze di base adeguate e realmente spendibili nella vita quotidiana, sociale e professionale, indispensabili per una partecipazione piena e consapevole alla cittadinanza (Batini, 2023).

A livello europeo, a partire dal 2000 il Consiglio Europeo ha promosso il miglioramento della qualità dei sistemi formativi come leva strategica per la crescita economica, affrontando in modo prioritario le problematiche legate all'insuccesso scolastico e alla dispersione, con l'obiettivo di incrementare la partecipazione alle attività di *lifelong learning* (Biagioli, Baldini & Proli, 2022). Le politiche della Commissione Europea, in particolare attraverso l'implementazione di sistemi di allerta precoce e il supporto psicosociale, vengono presentate come strategie efficaci per coordinare interventi a livello nazionale e locale (Jiménez, 2025). Nonostante tali sforzi, la dispersione scolastica continua a rappresentare una criticità rilevante nel contesto italiano, con incidenze particolarmente elevate nelle regioni meridionali, dove il tasso di dispersione scolastica raggiunge il 18%, circa il doppio rispetto al Nord (8,5%) e con un valore molto più elevato rispetto alla media nazionale (10,5%) (ISTAT, 2024).

La complessità del fenomeno, radicata nell'interazione tra fattori individuali, familiari, istituzionali e territoriali, richiede approcci multidimensionali capaci di integrare dimensioni cognitive, emotive, corporee e relazionali dell'apprendimento. Gli studenti a rischio manifestano spesso forme di disagio che non si esprimono esclusivamente attraverso i canali verbali, evidenziando la necessità di pratiche didattiche che valorizzino la pluralità dei linguaggi e delle modalità percettive.

Le difficoltà che emergono nei contesti scolastici sono il risultato di cause molteplici e concatenate, che possono coinvolgere tanto il soggetto quanto l'ambiente sociale, familiare e istituzionale. Nonostante la natura trasversale del fenomeno, tende a radicarsi l'idea che l'abbandono scolastico affondi le sue origini nella storia personale dello studente e nelle esperienze pregresse di insuccesso, che possono evolvere progressivamente in forme di ritiro o abbandono (Biagioli, Baldini & Proli, 2022).

In questo scenario, lo sviluppo professionale dei docenti assume un ruolo strategico per l'individuazione precoce dei fattori di rischio e per l'adozione di strategie educative e relazionali adeguate alla complessità dei contesti scolastici. Investire nella formazione degli insegnanti significa rafforzare la capacità della scuola di prevenire la dispersione e di promuovere percorsi inclusivi e significativi per tutti gli studenti.

Il contributo si focalizza sull'analisi dei dati rilevati durante l'intervento quasi sperimentale del progetto E4PED, attraverso un'analisi qualitativa e quantitativa condotta in Sicilia, Campania e Sardegna. L'obiettivo del contributo è valutare l'impatto del programma formativo sugli atteggiamenti e sulle pratiche professionali degli insegnanti in relazione alla prevenzione della dispersione scolastica, attraverso analisi delle percezioni, delle rappresentazioni e dei bisogni formativi espressi dai docenti con particolare attenzione ai fattori di rischio, al senso di autoefficacia nella gestione di situazioni critiche e alla disponibilità a implementare strategie preventive strutturate. Un ulteriore ambito di analisi riguarda le modalità attraverso cui il programma influisce sulla propensione dei docenti a trasferire nella pratica quotidiana le competenze acquisite, osservando i processi di applicazione e adattamento delle strategie *evidence based* nei contesti scolastici reali.

2. Il Progetto E4PED Evidence 4 Preventing Early School Dropout

Il progetto E4PED – *Evidence 4 Preventing Early School Dropout*, finanziato dal MUR PRIN 2022 nell'ambito del *Next GenerationEU* (Codice 20229TM9ZJ; CUP B53D23019320006), si inserisce nel più ampio quadro delle iniziative volte a contrastare la dispersione scolastica attraverso l'integrazione tra evidenze scientifiche internazionali e una comprensione approfondita delle specificità del contesto educativo italiano, con particolare attenzione alle regioni meridionali. Realizzato in collaborazione tra le Università di Cagliari, Palermo e Salerno e implementato nelle scuole secondarie di primo grado di Sardegna, Sicilia e Campania, il progetto intende sviluppare modelli di prevenzione dell'abbandono scolastico fondati su pratiche *evidence based* e sensibili alle caratteristiche dei territori.

L'iniziativa si articola lungo tre assi principali: la sistematizzazione delle evidenze internazionali sull'efficacia degli interventi educativi per il contrasto della dispersione; l'analisi approfondita del fenomeno in Italia, con particolare attenzione alle regioni meridionali e alle iniziative già attive; e la progettazione, implementazione e valutazione di un programma di *Teacher Professional Development* ALM E4PED, finalizzato a potenziare le competenze professionali dei docenti nella gestione di situazioni educative complesse (La Marca et al., 2026). Il programma formativo intende rafforzare la consapevolezza degli insegnanti promuovendo l'adozione di strategie didattiche e relazionali centrate sulle abilità metacognitive e orientate alla prevenzione e al benessere degli studenti.

La ricerca si fonda sull'ipotesi generale che la partecipazione al programma di sviluppo professionale produca un miglioramento significativo negli atteggiamenti e nelle pratiche dei docenti in relazione alla prevenzione della dispersione scolastica, favorendo una maggiore consapevolezza dei fattori di rischio, un incremento del senso di autoefficacia e una più ampia adozione di strategie didattiche preventive.

3. Metodologia

Il disegno di ricerca è centrato su un piano quasi-sperimentale con gruppo di controllo, sviluppato secondo un approccio di *Educational Design Research* (EDR) (McKenney & Reeves, 2018). In linea con l'EDR, la ricerca ha impiegato strumenti quantitativi e qualitativi per rilevare sia i cambiamenti misurabili nelle variabili oggetto di indagine sia le dimensioni riflessive ed esperienziali emergenti dall'attività dei docenti coinvolti. Tale integrazione metodologica ha permesso di restituire una comprensione più articolata dei processi attivati dal programma di sviluppo professionale rivolto agli insegnanti della scuola secondaria di primo grado (Di Martino, Pellegrino, Vegliante, 2026).

3.1 Disegno di ricerca

Lo studio ha adottato un disegno quasi-sperimentale con gruppo di controllo e misurazioni pre- e post-intervento.

Il protocollo sperimentale si è articolato in quattro fasi: una fase preliminare (T0) dedicata alla raccolta del consenso informato e alla somministrazione degli strumenti di *baseline*; una fase di implementazione

di tre mesi, durante la quale il gruppo sperimentale ha partecipato al programma di *Teacher Professional Development* ALM E4PED; una fase post-test (T1) con la ri-somministrazione degli strumenti quantitativi; e infine una fase di raccolta di dati qualitativi tramite una sessione di *focus group*. Al termine dell'intervento formativo è stata svolta una fase di restituzione e accesso al programma per il gruppo di controllo. L'intervento formativo, erogato in modalità asincrona, comprendeva 12 moduli da tre ore ciascuno, integrando contenuti teorici, casi studio e materiali applicativi. Il disegno ha permesso di valutare variazioni nelle percezioni dei docenti, nella loro autoefficacia e nella loro capacità di riconoscere precocemente i fattori di rischio.

La raccolta dei dati segue una scansione temporale strutturata in due momenti principali (tabella 1), corrispondenti alle fasi di pre-test (T0) e post-test (T1), distribuite tra marzo e giugno 2025. Tutti gli strumenti quantitativi vengono somministrati in entrambe le fasi a entrambi i gruppi, sperimentale e di controllo. In particolare, il "*Questionnaire adapted from Reese*" (2007), *"Factors that Influence Dropout"* (Lenart, 2016) e *"Teachers' Sense of Effectiveness for Re-engaging Students"* (Guillory, 2012) vengono somministrati a marzo 2025 (T0) e nuovamente a giugno 2025 (T1), coinvolgendo in entrambe le occasioni sia il gruppo sperimentale sia il gruppo di controllo.

A differenza degli strumenti quantitativi, la componente qualitativa è prevista esclusivamente nella fase post-test: *il focus group* viene infatti realizzato nel mese di maggio 2025 e coinvolge unicamente il gruppo sperimentale, come parte della valutazione approfondita dell'esperienza formativa e dei processi di trasferimento nella pratica professionale.

Strumento	Fase	Periodo	Gruppo di controllo	Gruppo sperimentale
Questionario adattato da Reese (2007)	T0	Marzo 2025	X	X
	T1	Giugno 2025	X	X
Questionario "Factors that Influence Dropout" (Lenart, 2016)	T0	Marzo 2025	X	X
	T1	Giugno 2025	X	X
Questionario "Teachers' Sense of Effectiveness for Re-engaging Students" (Guillory, 2012)	T0	Marzo 2025	X	X
	T1	Giugno 2025	X	X
Intervento formativo: programma di formazione Teacher Professional Development ALM E4PED		**Marzo 2025-maggio 2025**	—	X
Sessione di focus group	T1	Maggio 2025	—	X

Tab. 1: Tempi e strumenti di raccolta dati

3.2 Destinatari dell'intervento

Il campione coinvolto nell'intervento è costituito da docenti in servizio nella scuola secondaria di primo grado delle regioni Campania, Sardegna e Sicilia durante l'anno scolastico 2024/2025.

Le scuole sono state selezionate tramite una comunicazione formale inviata agli istituti comprensivi delle tre regioni, e la partecipazione è avvenuta su base volontaria: dirigenti scolastici e coordinatori hanno individuato i docenti sulla base dell'interesse professionale e della disponibilità.

In fase di progettazione si prevedeva il coinvolgimento di 24 insegnanti, equamente distribuiti tra classi seconde e terze; tuttavia, al momento dell'adesione sono state registrate 37 manifestazioni di interesse (20 docenti di seconda e 17 di terza). Nel primo incontro operativo il campione raggiunge 33 unità. L'assegnazione ai gruppi sperimentale e di controllo è stata svolta dai coordinatori scolastici, garantendo equilibrio rispetto all'anno di insegnamento. Il gruppo sperimentale comprende 19 docenti, mentre il gruppo di controllo ne include 14. L'età media del campione è pari a 49,1 anni (DS = 9,05), con un'anzianità media di servizio di 17,1 anni (DS = 9,00). La maggioranza dei partecipanti è di genere femminile (81,8%) e possiede una Laurea Magistrale (78,8%). Le aree disciplinari più rappresentate sono Lettere (42,4%) e Storia e Geografia (30%). Si osserva inoltre che alcuni docenti più anziani presentano un'esperienza pro-

fessionale relativamente contenuta, suggerendo percorsi di carriera non lineari o ingressi tardivi nella professione.

Variabile	Categoria	N	%	Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
Genere	Femminile	27	81,8	15	12
	Maschile	6	18,2	4	2
Anno di insegnamento	Seconda	16	48,0	8	8
	Terza	17	52,0	11	6
Regione	Campania	8	24,0	5	3
	Sardegna	9	28,0	5	4
	Sicilia	16	48,0	9	7
Titolo di studio	Laurea Magistrale	26	78,8	15	11
	Dottorato (PhD)	5	15,2	3	2
	Master post-laurea	2	6,0	1	1
Area disciplinare	Lettere	14	42,4	8	6
	Storia e Geografia	10	30,0	6	4
	Matematica	6	18,2	3	3
	Sostegno	1	3,0	1	0
	Altro	2	6,4	1	1

Tab. 2: Descrizione dei destinatari dell'intervento

4. Protocollo e strumenti

4.1 Strumenti quantitativi

Il protocollo costruito e adattato per il progetto E4PED nasce con l'obiettivo di offrire alle scuole uno strumento semplice da utilizzare ma scientificamente solido per monitorare nel tempo i fattori che influenzano l'abbandono scolastico. La sua forza risiede nell'integrazione di tre strumenti internazionali già validati, ciascuno dei quali contribuisce a mettere in luce una dimensione diversa del fenomeno. Il questionario di Reese (2007) aiuta a comprendere come gli insegnanti percepiscono la gravità del problema e quali fattori ritengono più rilevanti. Lo strumento di Lenart (2016) approfondisce le credenze sui fattori individuali, familiari e scolastici che possono aumentare il rischio di abbandono; infine, il modello vignettistico di Guillory (2012) permette di valutare quanto gli insegnanti si sentano efficaci nell'intervenire con studenti che mostrano segnali di disimpegno. L'unione di questi tre approcci consente di ottenere una fotografia ricca e articolata: non solo cosa gli insegnanti osservano, ma anche come interpretano le situazioni e quanto si sentono preparati ad affrontarle. In questo modo, lo strumento diventa un supporto concreto per le scuole che vogliono migliorare le proprie strategie di prevenzione, trasformando le percezioni dei docenti in dati utili per orientare decisioni, formazione e interventi mirati (Di Martino, Maniscalco, Palmieri, 2026).

Lo strumento *Teacher Survey on School Dropout* di Reese (2007) è un questionario strutturato finalizzato a misurare le percezioni degli insegnanti riguardo ai fattori che contribuiscono all'abbandono scolastico e alla capacità delle istituzioni di rispondere al fenomeno. Dal punto di vista teorico, il questionario si colloca nel filone degli studi sulla percezione professionale e sulla rappresentazione cognitiva del rischio educativo. La struttura dello strumento comprende item relativi alla gravità percepita del fenomeno, alla frequenza dei segnali di rischio e il ruolo che essi stessi ritengono di avere nel supportare gli studenti a rischio. La misurazione si basa su scale Likert a 5 passi (Non so, Per niente. Poco, Abbastanza, Molto), che consentono di quantificare la variabilità interindividuale nelle percezioni. In termini metodologici, il contributo prin-

cipale di Reese consiste nell'offrire un quadro percettivo contestuale, utile per comprendere come gli insegnanti interpretano la presenza e l'evoluzione del rischio di abbandono. Nello instrumento E4PED, questo approccio è stato ripreso nelle sezioni dedicate ai dati contestuali e alla percezione dei fattori di rischio.

Lo strumento *Factors that Influence Dropout* di Lenart (2016) rappresenta un'evoluzione metodologica rispetto a Reese (2007) poiché introduce una tassonomia sistematica dei fattori di rischio basata sul modello multidimensionale di Rumberger (2011). La struttura dello strumento comprende due macro-aree: fattori individuali (caratteristiche demografiche, rendimento, motivazione, comportamenti a rischio, salute, engagement scolastico- 38 item); fattori istituzionali e ambientali (risorse scolastiche, clima educativo, coinvolgimento familiare, condizioni socioeconomiche, caratteristiche della comunità- 24 item). La logica di costruzione si basa su item derivati dalla letteratura empirica e organizzati in *cluster* tematici, con l'obiettivo di misurare le attribuzioni causali degli insegnanti. Dal punto di vista psicometrico, l'uso di una scala a 6 punti (Fortemente in disaccordo, In disaccordo, Parzialmente in disaccordo, Parzialmente d'accordo, D'accordo, Fortemente d'accordo) riduce la tendenza alla risposta neutrale e aumenta la sensibilità nella rilevazione delle differenze individuali.

Lo strumento *Teachers' Sense of Effectiveness for Re-engaging Students* di Guillory (2012) introduce una prospettiva metodologica distinta, basata sulla teoria dell'autoefficacia di Bandura e sull'uso di vignette situate. La struttura prevede la presentazione di profili di studenti realistici, caratterizzati da differenti forme di disimpegno (comportamentale, accademico, motivazionale). Dal punto di vista metodologico, l'uso delle vignette consente di misurare l'autoefficacia in modo situato, riducendo il rischio di risposte astratte o idealizzate. La scala a 7 punti (1 Estremamente inefficace, 2, 3, 4 Moderatamente Efficace, 5, 6, 7 Estremamente efficace) aumenta la precisione nella rilevazione delle differenze individuali. Nel progetto E4PED, questa metodologia è stata adattata attraverso due vignette che rappresentano due profili di rischio complementari e permettono di valutare la capacità percepita degli insegnanti di intervenire in contesti complessi.

I tre strumenti si differenziano per costrutti misurati, logica metodologica e finalità valutativa (tabella 3):

Strumento	Costrutto teorico	Metodo di misurazione	Livello di analisi
Reese (2007)	Percezione del fenomeno e dei fattori di rischio	Scala Likert su percezioni generali	Cognitivo-percettivo
Lenart (2016)	Attribuzioni causali su fattori individuali e contestuali	Scala Likert su cluster tematici (fattori individuali, istituzionali e ambientali)	Cognitivo-interpretativo
Guillory (2012)	Autoefficacia situata nell'intervento	Vignette situate su differenti forme di disimpegno (comportamentale, accademico, motivazionale)	Motivazionale-operativo

Tab. 3: Sintesi dei tre strumenti quantitativi

L'integrazione dei tre strumenti consente di costruire un dispositivo valutativo multilivello che analizza il fenomeno dell'abbandono scolastico attraverso tre dimensioni complementari: percezione, attribuzione causale e autoefficacia professionale.

4.2 Strumenti qualitativi

La componente qualitativa della ricerca è stata sviluppata attraverso *focus group* rivolti ai docenti che avevano partecipato al percorso formativo. Le sessioni sono state organizzate in due momenti distinti per consentire la suddivisione dei partecipanti in gruppi più contenuti e garantire a ciascuno il tempo necessario per riflettere in profondità sulla propria esperienza formativa. Questa scelta ha favorito un clima di confronto più disteso e ha permesso ai docenti di esprimersi con maggiore libertà, condividendo vissuti, difficoltà incontrate e strategie adottate nei rispettivi contesti scolastici.

Ogni incontro, della durata di circa novanta minuti, si è svolto seguendo una traccia tematica che ha guidato la discussione attraverso diverse dimensioni: la percezione del fenomeno della dispersione scolastica,

la valutazione complessiva del percorso formativo, le modalità di applicazione delle strategie apprese, i cambiamenti osservati nella gestione delle situazioni a rischio e le condizioni necessarie per garantire la sostenibilità delle innovazioni introdotte. L'obiettivo era approfondire le percezioni relative al fenomeno della dispersione scolastica, al ruolo di ciascun insegnante nella sua prevenzione e alle aspettative emerse in merito alla formazione erogata.

I *focus group* hanno così permesso di ricostruire in profondità i processi di trasformazione professionale attivati dal programma e di individuare elementi utili per il suo miglioramento, evidenziando bisogni formativi, criticità operative e condizioni organizzative che hanno facilitato o ostacolato il trasferimento delle competenze nella pratica quotidiana.

5. Risultati e analisi dei dati

L'analisi dei risultati è organizzata in due sezioni distinte che esaminano gli effetti dell'intervento di *Teacher Professional Development* (TPD) ALM E4PED su diverse dimensioni delle percezioni degli insegnanti. La prima sezione presenta l'analisi quantitativa dei dati relativi alle percezioni dei docenti sui fattori di rischio di abbandono scolastico e sul loro senso di autoefficacia, ottenuti attraverso la somministrazione di strumenti standardizzati e validati. La seconda sezione riporta l'analisi qualitativa delle percezioni e delle esperienze emerse dai focus group condotti con il gruppo sperimentale al termine dell'intervento formativo.

5.1 Dati quantitativi

Il questionario di Reese (2007), adattato al contesto italiano, è stato somministrato per valutare le percezioni generali degli insegnanti sul fenomeno dell'abbandono scolastico e sul loro ruolo professionale. Per ciascuna scala è stato calcolato il punteggio medio (valore massimo della scala Likert = 6).

L'analisi delle differenze tra gruppi al baseline (T0) non ha evidenziato differenze statisticamente significative. Il test t di Student indica infatti $t(33) = -0.848$, $p = .123$, con una media pari a $M = 3.54$ ($DS = 0.467$) per il gruppo di controllo e $M = 3.98$ ($DS = 0.528$) per il gruppo sperimentale.

Al post-test (T1), il confronto tra i gruppi conferma un andamento analogo. Per i fattori individuali, il test t restituisce $t(30) = -0.954$, $p = .688$, indicando l'assenza di differenze statisticamente significative tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale.

L'osservazione delle statistiche descrittive (Tabella 5) evidenzia una sostanziale stabilità nei punteggi nel tempo. In particolare, il gruppo di controllo mostra una lieve diminuzione della media (da 3.54 a 3.41), mentre il gruppo sperimentale mantiene valori pressoché invariati (da 3.93 a 3.93). Tali variazioni, pur descrittivamente osservabili, non sono supportate da evidenze inferenziali e devono pertanto essere interpretate con cautela.

Gruppo	Tempo	N	Media	Mediana	DS	SE
Gruppo di controllo	T0	14	3,54	3,54	,467	,117
	T1	14	3,41	3,57	,432	,108
Gruppo sperimentale	T0	19	3,93	4,00	,528	,132
	T1	16	3,93	4,03	,426	,107

Tab. 4: Statistiche descrittive delle percezioni generali al pre e post test per gruppo di controllo e gruppo sperimentale

Lo strumento *Factors that Influence Dropout* (Lenart, 2016), adattato al contesto italiano, ha consentito di analizzare le percezioni degli insegnanti riguardo ai fattori individuali, istituzionali e ambientali che influenzano l'abbandono scolastico. Per ciascuna scala è stato calcolato il punteggio medio (valore massimo della scala Likert = 6).

Al baseline (T0), non emergono differenze statisticamente significative tra i gruppi. Per i fattori individuali, il test t indica t(33) = –0.805, p = .426, con medie pari a M = 4.09 (DS = 0.917) per il gruppo di controllo e M = 4.28 (DS = 0.472) per il gruppo sperimentale. La dimensione dell'effetto (d = –0.273) suggerisce un effetto di piccola entità.

Per i fattori istituzionali e ambientali, il test t di Student restituisce t(33) = –1.274, p = .212, con medie pari a M = 4.15 (DS = 1.060) per il gruppo di controllo e M = 4.50 (DS = 0.542) per il gruppo sperimentale. Anche in questo caso, pur mostrando il gruppo sperimentale valori medi più elevati, la differenza (–0.354) non è statisticamente significativa, con una dimensione dell'effetto pari a –0.432 (effetto medio). Il test di Levene indica tuttavia una violazione dell'assunzione di omogeneità delle varianze (p < .05), per cui è stato applicato il test t di Welch, che conferma la non significatività (t(21.5) = –1.210, p = .240).

Al post-test (T1), i risultati mantengono un andamento coerente. Per i fattori individuali, il test t indica t(30) = –0.702, p = .488, con medie pari a M = 3.94 (DS = 0.935) per il gruppo di controllo e M = 4.16 (DS = 0.797) per il gruppo sperimentale. Anche per i fattori istituzionali e ambientali, la differenza tra gruppi non risulta statisticamente significativa (t(30) = –1.708, p = .099), pur in presenza di una differenza media di entità moderata.

Le statistiche descrittive (Tabella 6) evidenziano leggere variazioni nei punteggi nel tempo, caratterizzate tuttavia da un'elevata stabilità complessiva, senza evidenze di cambiamenti marcati tra pre-test e post-test nei due gruppi.

Fattori	Gruppo	Tempo	N	Media	Mediana	DS	SE
Individuali	Gruppo di controllo	T0	14	4.09	4.18	0.917	0.229
		T1	14	3.94	3.97	0.935	0.241
	Gruppo sperimentale	T0	19	4.28	4.26	0.472	0.108
		T1	16	4.16	4.34	0.797	0.206
Istituzionali e ambientali	Gruppo di controllo	T0	14	4.15	4.22	1.060	0.265
		T1	14	3.93	3.78	1.017	0.263
	Gruppo sperimentale	T0	19	4.50	4.57	0.542	0.124
		T1	16	4.46	4.43	0.630	0.163

Tab. 5: Statistiche descrittive dei fattori individuali e istituzionali-ambientali al pre-test e post per gruppo di controllo e gruppo sperimentale

Un'analisi della varianza per misure ripetute (ANOVA) è stata condotta per esaminare i cambiamenti longitudinali all'interno di ciascun gruppo. Per i fattori individuali non sono stati osservati effetti significativi né del tempo (F(1,28) = 0.151, p = .700) né dell'interazione tempo × gruppo (F(1,28) = 0.002, p = .964). Anche l'effetto tra soggetti non è significativo (F(1,28) = 0.901, p = .351).

Analogamente, per i fattori istituzionali e ambientali, l'ANOVA non rileva effetti significativi del tempo (F(1,28) = 0.120, p = .732) né dell'interazione tempo × gruppo (F(1,28) = 0.080, p = .780). L'effetto tra soggetti si avvicina alla significatività (F(1,28) = 4.07, p = .053), suggerendo una tendenza verso differenze tra gruppi indipendenti dal tempo.

L'assenza di effetti significativi dell'interazione tempo × gruppo indica che i cambiamenti osservati nel tempo non differiscono tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Piuttosto che configurarsi unicamente come un limite dello studio, tale risultato può essere interpretato come indicativo della complessità dei processi di cambiamento professionale, che potrebbero richiedere tempi più lunghi per manifestarsi in variazioni statisticamente rilevanti. Per quanto riguarda lo strumento *Teachers' Sense of Effectiveness for Re-engaging Students* (Guillory, 2012), le statistiche descrittive (Tabella 6) mostrano un incremento dei punteggi medi in entrambi i gruppi tra pre-test e post-test. Tuttavia, le differenze tra gruppi non risultano statisticamente significative né al baseline (t(33) = –0.990, p = .329) né al post-test (t(30) = –1.149, p = .260).

Gruppo	N	Media	Mediana	DS	SE
Pre-test					
Gruppo di controllo	14	4.35	4.64	1.10	0.276
Gruppo sperimentale	19	4.77	4.72	1.37	0.313
Post-test					
Gruppo di controllo	14	4.76	4.72	1.38	0.356
Gruppo sperimentale	16	5.27	5.00	1.03	0.267

Tab. 6: Statistiche descrittive del senso di autoefficacia per il recoinvolgimento degli studenti (pre- e post-test)

L'ANOVA per misure ripetute evidenzia un effetto marginale del tempo ($F(1,28) = 3.237$, $p = ,083$), suggerendo un incremento generale dell'autoefficacia in entrambi i gruppi. L'interazione tempo × gruppo non è significativa ($F(1,28) = 0.003$, $p = .960$), così come l'effetto tra soggetti ($F(1,28) = 1.73$, $p = .199$), indicando che il cambiamento osservato non è differenziale tra le condizioni sperimentali.

5.2 Dati qualitativi

I *focus group*, condotti con finalità esplorative, sono stati moderati seguendo la traccia ben strutturata. Ogni sessione era inizialmente prevista per un numero prestabilito di partecipanti (10 e 11 rispettivamente) per garantire una discussione eterogenea; tuttavia, la partecipazione effettiva è stata di 7 e 8 docenti. Il protocollo di domande ha seguito una struttura induttiva, progettata per promuovere la riflessione sia individuale sia collettiva. La discussione è stata avviata richiamando "eventi sfida" significativi, capaci di stimolare la riflessione sulle competenze personali, per poi passare all'identificazione di risorse e strategie concrete impiegate nei contesti professionali.

L'analisi dei dati qualitativi è stata condotta attraverso una triangolazione metodologica che ha integrato trascrizioni testuali, registrazioni audio-video e griglie di osservazione strutturate. Il processo di codifica è stato realizzato manualmente in modo collaborativo, assicurando affidabilità intersoggettiva.

Dall'analisi emerge una diffusa consapevolezza del fenomeno della dispersione scolastica come processo multidimensionale, riconducibile a fattori individuali, familiari e istituzionali. I docenti mostrano una crescente riflessività rispetto al proprio ruolo nella prevenzione del rischio di abbandono, con particolare riferimento alla capacità di individuazione precoce dei segnali di disagio.

Un elemento ricorrente riguarda la richiesta di supporto professionale, sotto forma di supervisione e consulenza, per affrontare situazioni complesse nei contesti scolastici a rischio. I focus group hanno inoltre favorito dinamiche di apprendimento collaborativo, basate sulla condivisione di esperienze e sulla co-costruzione di strategie operative.

Infine, la flessibilità del programma formativo è stata valutata positivamente, in quanto ha consentito adattamenti ai diversi contesti scolastici senza comprometterne la struttura teorico-metodologica. Questo elemento emerge come una condizione rilevante per la sostenibilità e la trasferibilità dell'intervento.

6. Conclusioni

I risultati dell'intervento, pur non evidenziando differenze statisticamente significative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo nel breve periodo, offrono indicazioni rilevanti per il miglioramento dei programmi di sviluppo professionale degli insegnanti.

In particolare, le analisi inferenziali (test t e ANOVA) non mostrano effetti significativi né del tempo né dell'interazione tempo × gruppo sulla maggior parte delle dimensioni indagate, indicando una sostanziale stabilità dei punteggi tra pre-test e post-test. Alcune variazioni descrittive, come lievi incrementi nei

punteggi di autoefficacia o differenze tra medie nei gruppi, non risultano supportate da evidenze statistiche e devono quindi essere interpretate come tendenze non significative.

L'assenza di effetti differenziali tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo non va tuttavia considerata esclusivamente come un limite dello studio, ma come un dato rilevante che invita a riflettere sulla natura dei processi indagati. Le dimensioni esplorate – quali le credenze professionali, le percezioni dei fattori di rischio e il senso di autoefficacia – rappresentano costrutti relativamente stabili, che difficilmente mostrano cambiamenti significativi in intervalli temporali brevi. In questa prospettiva, la durata dell'intervento e la numerosità campionaria contenuta possono aver limitato la possibilità di osservare effetti statisticamente rilevanti nel breve periodo.

I dati qualitativi offrono, tuttavia, un quadro complementare e più articolato. Le evidenze emerse dai focus group indicano l'attivazione di processi riflessivi e metacognitivi nei docenti, una maggiore consapevolezza del proprio ruolo nella prevenzione della dispersione scolastica e una crescente attenzione all'individuazione precoce delle situazioni di rischio. Inoltre, i partecipanti hanno espresso un bisogno condiviso di supporto continuo, supervisione e confronto professionale, elementi che suggeriscono l'importanza di accompagnare i percorsi formativi con dispositivi di sostegno nel tempo.

Nel loro insieme, i risultati suggeriscono che gli effetti del programma di Teacher Professional Development potrebbero manifestarsi in modo graduale e non immediatamente rilevabile attraverso misure quantitative standardizzate nel breve termine. In questo senso, l'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi si conferma essenziale per cogliere la complessità dei processi di cambiamento professionale.

Dal punto di vista applicativo, emerge la necessità di progettare interventi formativi più estesi e continuativi, in grado di sostenere nel tempo i processi di rielaborazione delle pratiche didattiche e di consolidamento delle competenze professionali. L'introduzione di dispositivi quali mentoring, comunità di pratica e supervisione pedagogica potrebbe favorire la traduzione delle competenze acquisite in cambiamenti osservabili nelle pratiche quotidiane.

Sul piano della ricerca, i risultati evidenziano l'importanza di adottare disegni longitudinali e campioni più ampi, al fine di aumentare la sensibilità delle analisi statistiche e cogliere eventuali effetti differenziali nel medio-lungo periodo. Inoltre, risulta particolarmente rilevante continuare a integrare approcci quantitativi e qualitativi per comprendere non solo se il cambiamento avviene, ma anche attraverso quali processi e in quali condizioni esso si sviluppa.

Bibliografia

Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercAzione*, *15*(1), 19-31.

Benvenuto, G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini & M. Bartolucci (eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla,* (pp. 123-133). Milano: Franco Angeli.

Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.

Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, MG (2022). L'abbandono scolastico come fenomeno endemico: una ricerca sullo stato dell'arte in Italia e in Europa. F*ormazione & Insegnamento*, 20 (3), 091–102. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_08

Bonaiuti, G., Bruni, F., Fanni, L., Morsanuto, S., Perrotta, D., & Petti, L. (2025). Dispersione scolastica nella scuola secondaria: Una systematic review della letteratura nelle riviste italiane. *Formazione & iInsegnamento*, *23*(1), 201-210.

Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces, 90*(2), 521–545. https://doi.org/10.1093/sf/sor003

Capperucci, D. (2016). L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: Cause, interventi, risultati. *Lifelong, Lifewide Learning, 12*(28), 33–58. https://doi.org/10.19241/lll.v12i28.43

Di Martino, V., Maniscalco, L., Palmieri, S. (2026). Primi risultati da una valutazione dell'intervento. In Di Martino V., Pellegrino, M. Vegliante, R. (eds.), *Contrastare l'abbandono scolastico. Evidenze, politiche e interventi in Italia* (pp. 161-181). Roma: Aracne.

Di Martino, V., Pellegrini, M., Vegliante, R. (eds.). (2026). *Contrastare l'abbandono scolastico. Evidenze, politiche e interventi in Italia.* Roma: Aracne.

Falzetti, P. (2026). *Scuola 2.0: VIII Seminario I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica*. Milano: FrancoAngeli.

Guillory, J. D. (2012). *Is there a correlation between teacher efficacy and effectiveness to re-engage at-risk students and graduate on time?.* The University of Southern Mississippi.

INVALSI (2021). Risultati delle prove invalsi 2021 Consultabile al seguente link: https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/

INVALSI (2022). Risultati delle prove invalsi 2022. Consultabile al seguente link: https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/

ISTAT. (2024). Report sui livelli di istruzione. Consultabile al seguente link: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf

Jiménez, M. M. M. (2025). Una "seconda opportunità". Ridurre l'abbandono scolastico in Europa. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, *63*.

La Marca, A., Gulbay, E., Falzone, Y., Pannone, C., Orofino, R., (2026). Sviluppo e valutazione di un intervento per la prevenzione dell'abbandono scolastico In Pellegrini, M., Vegliante, R., Di Martino, V. (eds.), *Contrastare l'abbandono scolastico. Evidenze, politiche e interventi in Italia.* Roma: Aracne.

Lenart, R. (2016). *Teacher beliefs about factors that influence student dropout, implicit theories of intelligence and self efficacy*. Chicago: Northern Illinois University.

McKenney, S., & Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research.* London: Routledge.

Mastorci, F., Lazzeri, M. F. L., Piaggi, P., Doveri, C., Casu, A., Trivellini, G., Marinaro, I., Bardelli, A., & Pingitore, A. (2022). Gender differences for health indicators in a sample of school dropout adolescents: A pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(13), Article 7852. https://doi.org/10.3390/ijerph19137852

Reese, D. (2007). *High school dropout: educators' knowledge of and perceived role in dropout prevention. Dissertations and Theses @* UNi Northern University of Northern Iowa.

Sabates, R., Westbrook, J., Akyeampong, K., & Hunt, F. (2010). *School dropout: Patterns, causes, changes and policies* (EFA Global Monitoring Report 2). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190771

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Writing the difference. Gender, diagnosis, and language in school documents: a transformative perspective in special education teacher training

Scrivere la differenza. Genere, diagnosi e linguaggio nei documenti scolastici: prospettiva trasformativa nella formazione dei docenti di sostegno

Alfonso Filippone
University of Foggia, Foggia (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Filippone, A. (2026). Writing the difference. Gender, diagnosis, and language in school documents: a transformative perspective in special education teacher training. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 170-180. https://doi.org/10.7346/sird-012026-p170

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: March 15, 2025
Accepted: May 16, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p170

Abstract
The growing centrality of individualized planning in inclusive school contexts requires a critical reflection on the role that language plays in the construction of differences. This study investigates the intersection between educational diagnosis and gender, exploring in particular the implicit discursive forms that run through personalized school documents (PEI and PDP). The research is divided into two phases: a qualitative analysis of twenty school documents from lower secondary schools and a training experiment conducted with 124 teachers in training for support, within the Specialization Courses for Educational Support. The workshop, inspired by the vygotskian historical-cultural perspective and the pedagogy of differences, used narrative, reflexive and discursive techniques to activate a transformative process in the participants' representations. The data were collected through a pre-post questionnaire, a logbook and two final focus groups, analyzed according to the model of thematic analysis and the analysis of educational discourse. The results highlighted the systematic presence of gender stereotypes in the documents, with different discursive traits for males and females, and a significant change in the professional postures of the students, who reformulated the diagnosis in a relational, dynamic and non-labeling way. The laboratory proved to be a generative space for the critical deconstruction of educational language, promoting awareness of the performative power of the word and the possibility of a more equitable, plural and responsible school planning. Finally, the study proposes a renewed training model for teachers, capable of combining an inclusive perspective, pedagogical care and discursive competence.

Keywords: educational language, PEI/PDP, diagnosis, gender, teacher training.

Riassunto
La crescente centralità della progettazione individualizzata nei contesti scolastici inclusivi impone una riflessione critica sul ruolo che il linguaggio gioca nella costruzione delle differenze. Il presente studio indaga l'intersezione tra diagnosi educativa e genere, esplorando in particolare le forme discorsive implicite che attraversano i documenti scolastici personalizzati (PEI e PDP). La ricerca si articola in due fasi: un'analisi qualitativa di venti documenti scolastici della scuola secondaria di primo grado e una sperimentazione formativa condotta con 124 docenti in formazione per il sostegno, nell'ambito dei Corsi di Specializzazione per il Sostegno Didattico. Il laboratorio, ispirato alla prospettiva storico-culturale vygotskijana e alla pedagogia delle differenze, ha utilizzato tecniche narrative, riflessive e discorsive per attivare un processo trasformativo nelle rappresentazioni dei partecipanti. I dati sono stati raccolti attraverso un questionario pre-post, un diario di bordo e due focus group conclusivi, analizzati secondo il modello della thematic analysis e l'analisi del discorso educativo. I risultati hanno evidenziato la presenza sistematica di stereotipi di genere nei documenti, con tratti discorsivi differenziati per maschi e femmine, e un cambiamento significativo nelle posture professionali dei corsisti, che hanno riformulato la diagnosi in chiave relazionale, dinamica e non etichettante. Il laboratorio si è rivelato uno spazio generativo per la decostruzione critica del linguaggio educativo, promuovendo la consapevolezza del potere performativo della parola e la possibilità di una progettazione scolastica più equa, plurale e responsabile. Lo studio propone infine un rinnovato modello formativo per i docenti, capace di coniugare sguardo inclusivo, cura pedagogica e competenza discorsiva.

Parole chiave: linguaggio educativo, PEI/PDP, diagnosi, genere, formazione docenti.

1. Introduction

Contemporary inclusive schools are confronted daily with a growing plurality of educational needs, cultural, linguistic, and gender differences that profoundly question teaching and evaluation practices. This occurs in a well-structured scenario in which the drafting of specific documents such as the Individualized Educational Plan (IEP, whose Italian acronym is PEI) or the Personalized Learning Plan (PLP; whose Italian acronym is PDP) represents a crucial but also ambivalent practice since, on the one hand, it is oriented towards recognizing students' uniqueness and, on the other, it is still strongly tied to standardized diagnostic models (d'Alonzo & Monauni, 2021; Ianes & Demo, 2021).

The use of diagnostic categories in schools, in particular, continues to reflect a medicalized vision of difference (Gaspari, 2017), in which the identification of special needs often translates into a process of "labeling" which risks obscuring the developmental potential of the individual (Ferri, 2023), adding to this dynamic a further level of complexity rarely addressed in school documents: the variable of gender.

The implicit representations that run through educational writing contribute, in fact, to the construction of differentiated behavioral stereotypes that inevitably reinforce different educational expectations for male and female students (Connell, 2006; Renold et al., 2016).

Recent pedagogical literature underlines how gender identity cannot be reduced to a simple biological or statistical category, but must necessarily be read as a social and relational construction, in continuous interaction with the context and with language (Butler & Trouble, 1990; Davies, 2003), and in this direction the processes of "diagnostic labelling", if not consciously deconstructed, risk operating as performative devices, which consolidate normative roles rather than opening up authentically inclusive spaces for development (Bruner, 1996; Bruzzone et al., 2021).

Lev Vygotskij's thought fits into the analysis of these critical issues by offering extraordinarily relevant theoretical tools for rethinking the very concept of deficit which, in its defectology, is not conceived as a static lack, but as a transformative possibility, activated through symbolic mediation and social interaction (Vygotskij, 1999; Kozulin, 2003), in a perspective in which language precedes the diagnosis and subverts its classificatory function, shifting the focus onto the potential and historicity of the subject.

This paper aims to explore the intersection between gender and diagnosis through a dual approach. It begins with a discursive analysis of key school documents relating to the inclusion process, highlights the traces of gender stereotypes in educational formulations, and presents, through a training experience conducted with teachers in training in the field of educational support, a critical and reflexive reading of diagnosis as a situated pedagogical practice. These two perspectives are rooted in the historical-cultural paradigm and synergistically promote the belief that only through conscious work on language and mediation can we achieve a pedagogy authentically capable of embracing and valorizing differences.

2. Theoretical background

The historical-cultural perspective developed by Lev Vygotsky proposes a radically relational and transformative conception of human development. Indeed, in his writings on defectology, which have now been rediscovered for their epistemological and pedagogical value, deficits are never understood as an intrinsic and definitive condition, but rather as the outcome of the interaction between the individual and the cultural context in which they are embedded (Vygotsky, 1999). It is precisely thanks to the symbolic mediation of cooperation and language that each individual can construct developmental paths that go beyond mere functional compensation, activating new potentialities in meaningful contexts (Kozulin, 2003).

In this view, diagnosis is not a point of arrival, but a space to be problematized and which must allow room for educational planning as a social and dynamic construction, grounded in the zone of proximal development and the interaction between peers, adults, and cultural tools (Daniels, 2002). Schools, then, are not called upon to "respond to needs" but to generate opportunities for shared meaning for all learners.

Alongside the dimension of development, gender difference represents a crucial axis for the analysis of educational practices, and gender, understood as a symbolic and performative construction (Butler and Trouble, 1990), is structured in the discourses, gestures, and implicit expectations that regulate school in-

teractions (Connell, 2001). School, as a privileged environment for developing primary and secondary socialization, contributes to the reiteration of identity models that often appear normative and binary Davies, 1993).

Feminist and queer pedagogies have shown how the apparent neutrality of school practices actually conceals a profound symbolic inequality from a perspective that places reflection on gender not as an accessory, but as a constitutive element of educational planning, especially in contexts where difference is thematized, exactly as it happens in the processes of diagnosis and personalization.

Both diagnosis and gender are articulated through language, and educational vocabulary, whether technical, bureaucratic, or pedagogical, not only describes pre-existing realities, but contributes to constructing them. Paraphrasing Bruner (1996), every educational process is inevitably narrative, and the words we choose shape the reality we intend to transform. This is why the pedagogy of educational discourse invites us to reread, in this direction, school texts (PEI, PDP, reports) as discursive devices that perform identities, possibilities, and expectations (Bruzzone et al., 2021).

This perspective entails a dual effort, fostering, on the one hand, a critical deconstruction of normative and classificatory language, and, on the other, promoting reflexive practices that enable educational writing centered on subjectivity, potential, and relationships. The intersection between diagnosis and gender, according to this pedagogical approach, should be interpreted as a site of tension between norms and possibilities, between categories and histories, between classifications and transformations (Ferri, 2023).

3. The study: objectives, methodology, tools and data analysis

In order to deeply and authentically understand the discursive processes and implicit representations that run through individualized planning in schools, this study adopted a qualitative methodology with a critical-transformative orientation (De Maria, 2022), setting the research on an exploratory qualitative framework.

Oriented in this direction and inspired by the Vygotskian historical-cultural perspective, the investigation was structured to respond to a dual need which, on the one hand, analyses the presence and discursive forms through which gender representations are manifested in school documents such as PEI and PDP, and on the other, explores the transformative possibilities offered by a reflective training path aimed at teachers in training for support (Vygotskij, 1999; Kozulin, 2003).

The aim was to overcome a normative vision of educational diagnosis to promote a dynamic, relational and culturally situated reading of it, considering language not as a neutral descriptive tool, but as a performative device that constructs subjectivities and can profoundly influence educational planning (Gee, 2014; Bruner, 1996; Bruzzone et al., 2021).

The process was structured within a multi-layered methodology, which integrated phases of document analysis, laboratory experimentation and data collection using qualitative and quantitative tools for descriptive purposes. This approach allowed the observation of school documents to be combined with highly reflective training work, focusing on the discursive practices and professional postures of trainee teachers (Romano, 2021).

For the documentary analysis, a corpus of 20 school documents produced by lower secondary schools was created, specifically 10 PEIs referring to students with certified disabilities and 10 PDPs referring to students with Special Educational Needs (SEN), including specific learning disabilities (SLD) and sociocultural disadvantage.

For the textual analysis of school documents, we used ATLAS.ti software, a qualitative analysis tool that allows for in-depth exploration of textual corpora through annotation, coding, and the construction of conceptual networks. The theoretical approach adopted is based on two main references: the educational discourse analysis model (Pontecorvo, 2005), which considers school textbooks not as simple data records, but as discursive products with social and pedagogical purposes, and the systemic-functional linguistics perspective (Gee, 2014), which allows for the analysis of language as a social practice structured by lexical, syntactic, and semantic choices.

Specifically, the analysis was conducted by selecting three main textual levels within the documents, which examined the behavior and functioning descriptors, the well-constructed formulations of the edu-

cational objectives, and the use of verbs, adjectives, and discourse structures in relation to the student's gender (Melucci & Paccagnella, 2000).

The entire analytical process was guided by an inductive thematic coding, following the approach of Braun and Clarke (2006), where the data were not interpreted on the basis of predefined categories, but analysed in their phenomenological emergence, allowing the progressive identification of recurring discursive patterns, in particular those linked to implicit gender categories, thus identifying polarised narrative structures, for example between oppositional and dependent behaviours, or between manageable and needy pupils, which seemed to differentiate systematically based on the student's gender.

The triangulation between these levels allowed for a layered reading of the documents, showing how even apparently standardized texts can convey non-neutral representations of difference and diversity, and thus contribute to the construction of asymmetric educational trajectories (Pescarmona and Gozzelino, 2024).

The second phase of the research was developed through a training program conceived, designed, and piloted within the Specialization Course for Educational Support (TFA support, IX cycle) at the University of Foggia. The program involved a total of 124 students enrolled in the program for lower secondary schools and was conceived as an integrated laboratory experience, aimed at promoting critical awareness of the diagnostic and discursive practices that characterize daily school work, with particular reference to the implicit role of gender in the processes of "labeling" and individualized planning.

Participants completed an initial, specially developed anamnestic questionnaire, which revealed an average age of 34, with a female predominance of 72%. The most represented subject areas were humanities (46%) and science-mathematics (30%), and 65% of participants had already gained experience in school.

The workshop, part of the "Orientation and Life Planning Workshop" program, was structured into four three-hour in-person training sessions. The intervention was immediately structured according to an active, dialogical, and reflective methodology, inspired by the principles of transformative learning and autobiographical pedagogy (Mezirow, 2003; Clandinin et al., 2000; Clandinin & Connelly, 2000). Participants were guided to explore their previous representations of the concept of diagnosis, to engage with real, yet anonymous, school documents, to critically reflect on the language used in PEIs and PDPs, and to rework their planning practices from a relational, rather than labeling, perspective.

The first stage of the process included an individual and collective activation phase, in which participants were asked to produce a short autobiographical narrative based on an evocative stimulus: the memory of a moment when they felt "defined" by a look, a label, or an evaluation (Paternostro, 2009). The narratives produced formed the basis for establishing a climate of trust and openness, essential for approaching the subsequent work on school documents in an authentic and participatory manner.

In the central phase of the workshop, participants were divided into small groups and invited to conduct a guided analysis of a selection of authentic IEPs and PDPs, made available anonymously. The analysis was conducted using a structured grid that identified recurring behavioral descriptors, the formulation of educational objectives, the use of evaluative language, and the presence of discursive indicators with implicit gender connotations (Vannini, 2019). During this activity, the participants were able to compare points of view, clarify their assumptions, and discuss the educational and relational implications of the linguistic choices made in the documents.

Alongside textual analysis, the workshop included role-playing techniques and dialogue simulations, in which participants were asked to alternately assume the roles of teacher, student, and family. Through this type of practical exercise, dramatization enabled exploration of the communicative and relational effects of diagnosis, highlighting the emotions, ambiguities, and responsibilities it entails in building the educational relationship.

The last part of the course was dedicated to the design of a new individualised document (PEI or PDP), drawn up starting from a fictitious case study, constructed by the trainers on the basis of plausible situations.

Data collection in the second phase of the research relied on the integrated use of three qualitative and quantitative tools: a structured questionnaire administered before and after the intervention, an individual logbook completed at the end of each workshop session, and two final focus groups conducted with selected subgroups. These sources were combined with the documentary corpus of PEI and PDP documents analysed in the first phase, thus allowing the study to adopt a triangulated analytical perspective capable

of connecting the language of school documentation with the reflective transformations activated during the training workshop.

Triangulation was understood as an interpretative strategy aimed at comparing and integrating documentary, perceptual, reflective and dialogical evidence. The documentary corpus made it possible to identify recurring linguistic and discursive patterns in the description of students and in the formulation of educational objectives. The pre-post questionnaire provided descriptive evidence of changes in participants' awareness, especially regarding the performative role of language, the recognition of labelling expressions and the understanding of diagnosis as a relational construct. The logbooks documented the progressive emergence of reflective and metacognitive processes during the workshop, while the focus groups allowed participants to collectively elaborate the meanings attributed to the experience.

From an analytical point of view, each source was first examined according to its specific nature: educational discourse analysis and thematic coding were used for the school documents; descriptive percentage analysis was applied to the closed-ended questionnaire items; thematic analysis was used for the open-ended answers, logbooks and focus group transcripts. The results were then compared in order to identify convergences, tensions and complementary perspectives concerning three main areas: the representation of diagnosis, the role of gender in educational writing, and the transformation of professional awareness among trainee teachers.

This procedure made it possible to link the textual evidence emerging from PEI and PDP documents with the changes observed in participants' awareness during the workshop. In this sense, the triangulated analysis strengthened the credibility of the findings, not by seeking statistical generalisation, but by constructing a coherent and situated understanding of the educational phenomenon investigated.

The pre-post questionnaire was developed specifically for this study, drawing inspiration from the model of awareness and attitude scales in inclusive education proposed by Florian and Black-Hawkins (2011) and subsequently adapted for initial teacher training contexts (Florian and Spratt, 2013). The questionnaire consisted of six closed-ended items on a five-point Likert scale (from "completely disagree" to "completely agree") and two open-ended questions.

The closed-ended items aimed to capture:

- the perception of gender influence in drafting PEI/PDP (item 1);
- awareness of the performative role of educational language (item 2);
- the ability to recognize discursive stereotypes in school documents (item 3);
- adherence to the idea of diagnosis as a social and relational construction (item 4);
- the level of confidence in designing inclusive, non-labeling objectives (item 5);
- pedagogical intentionality in drafting documents focused on potential (item 6).

The two open-ended questions, asked before and after the program, prompted personal reflection on what it means to "diagnose" in the school setting and what elements should guide an educational document focused on diversity. Responses were analyzed using a qualitative, thematic approach, useful for highlighting any shifts in the representation of diagnosis and the role of the teacher.

Alongside the questionnaire, an individual logbook was used, distributed in paper format and completed at the end of each workshop session. The logbook was divided into three sections: in the first, participants were asked to record their activities ("What did we do today?"); in the second, they were asked to describe the emotions and questions that arose during the experience ("How did I feel?"); and in the third, they were asked to reflect on the relevance of the topics covered in relation to their professional identity ("What do I take away from this experience?"). This tool played a fundamental role in activating metacognitive and reflective processes, providing an evolutionary trace of the transformation of individual representations throughout the workshop. The contents were then systematized through a qualitative categorical analysis, which allowed us to identify recurring conceptual nuclei and key words related to the reformulation of the concept of diagnosis, the relationship with diversity, and the recognition of gender as a relevant educational factor.

Finally, at the end of the program, two focus groups lasting approximately 60 minutes each were organized, conducted with groups of eight and ten participants, respectively. The focus groups followed a semi-structured protocol, which included five guiding questions (Table 1) aimed at stimulating a dialogic

reflection on the lived experience, with particular attention to transformations in discursive practices and pedagogical awareness. The questions explored, among other aspects, the emotional experiences associated with reading school documents, the perception of one's professional role in the diagnosis process, and the possibility of developing PEIs and PDPs in a more equitable and transformative manner. The analysis of the transcripts followed a hermeneutic-interpretative approach, which allowed for the construction of conceptual and narrative maps through the emergence of categories such as "transformed gaze," "diagnosis as relationship", and "invisible gender."

	Guiding questions
1	What struck you most, or made you question it, during the analysis of the real PEIs and PDPs?
2	Have you changed your mind about the role of diagnosis in the educational relationship? In what way?
3	What are your thoughts on how gender can influence the writing of school papers?
4	At what moments during the workshop did you feel most engaged or challenged?
5	What skills do you think you have developed that you could bring into your future teaching role?

Tab.1: Semi-structured outline for focus groups (guided session)

The choice of combining tools with different natures and reflective intensities proved to be particularly effective in capturing not only the changes declared by the participants, but also the discursive, emotional and symbolic nuances through which these changes manifested themselves.

4. Results and discussion

The results are presented according to the same triangulated logic adopted in the methodological design. Rather than considering the different sources as independent sets of data, the analysis sought to identify how the evidence emerging from the documents, questionnaires, logbooks and focus groups contributed to the construction of a coherent interpretative framework. Three main areas were identified: the presence of gendered and diagnostic discursive patterns in school documents; the transformation of participants' awareness after the workshop; and the emergence of new professional postures oriented towards more reflective, relational and non-labelling educational writing.

The first area concerns the analysis of the PEI and PDP documents. This level provided evidence of the implicit discursive mechanisms through which students were described differently according to gender. The second area concerns the pre-post questionnaire, which showed a clear increase in participants' awareness of the performative function of educational language and of the risks associated with labelling formulations. The third area emerged from the logbooks and focus groups, where participants progressively reformulated diagnosis as a relational and situated process rather than as a fixed classification.

Taken together, these three levels show that the workshop did not simply transmit theoretical knowledge about inclusive language, but activated a process of critical re-positioning. The participants moved from an initial understanding of diagnosis as a technical and classificatory act towards a more complex representation of diagnosis as an educational, relational and discursive practice. This transformation appears particularly relevant because it connects the analysis of institutional documents with the development of professional awareness in future special education teachers.

The analysis of the PEI and PDP highlighted a marked discursive differentiation in the representation of students, attributable to implicit stereotypes linked to gender. In the documents referring to male students, behavioral adjectives such as "impulsive" (14/20), "does not respect the rules" (16/20), "difficult to manage" (12/20) frequently recur. In the female cases, emotional-relational descriptors such as "insecure" (12/20), "fragile" (10/20), "in need of reassurance" (14/20) dominate. These formulations orient educational planning according to asymmetric trajectories, that is, more prescriptive and normative for males, more caring for females.

Regarding the pre-post questionnaire data, we first performed a descriptive analysis of the collected values, calculating the relative frequencies and percentage changes between the initial and final surveys. Although the limited number of items and the ordinal scale used did not allow for inferential statistical inferences, it was possible to observe significant trends in the changes in participants' perceptions and representations (Table 2).

	Items	pre (%)	post (%)	Δ (%)
1	Gender influences the drafting of PEI/PDP.	22	83	61
2	Language can reinforce implicit stereotypes.	39	89	50
3	I recognize labeling formulations in documents.	18	76	58
4	Diagnosis is a social and relational construct.	46	91	45
5	I can formulate goals that focus on potential.	27	81	54
6	I use language consciously in documents.	33	84	51

Tab.2: Results of the pre-post questionnaire administered during the training workshop, with details for each item. Initial (pre) value, final (post) value, and percentage difference (Δ).

The analysis of the open-ended responses to the pre- and post-intervention questionnaire ("What does diagnosing in a school setting mean to you?", "What elements do you consider fundamental for writing a truly inclusive educational document?") followed a qualitative thematic approach, based on the Braun and Clarke (2006) model, which involved a linear reading of the texts, the generation of initial codes, and the subsequent synthesis into recurring themes. Particular attention was paid to the lexical and conceptual transformation of the key words used by the trainees before and after the training experience, with the aim of intercepting semantic shifts indicative of greater critical awareness.

The analysis revealed a substantial shift in the conception of diagnosis. In the pre-study phase, diagnosis was predominantly perceived as a static label, functional to classifying students and defining standardized interventions. After the training program, participants demonstrated a more dynamic and relational vision of diagnosis, understood as a dialogical and situated process, which considers the multiple dimensions of the student's identity and the educational context in which they are inserted. This shift reflects the adoption of a constructivist and critical perspective, in line with the theories of Vygotskij (1986) and Bruner (1990), who emphasize the importance of social and cultural mediation in learning and development processes.

The logbooks were also analyzed using the same thematic approach, adopting a hermeneutic-interpretative perspective that highlighted the participants' subjectivity and the reflective dimension of the data. The presence of linguistic indicators such as "I noticed that...", "I had never thought that...", "I was struck by the way in which..." were taken as evidence of the activation of a transformative process, consistent with the theoretical framework of reflective learning and autobiographical pedagogy (Mezirow, 2003; Clandinin et al., 2000; Clandinin & Connelly, 2007). The analysis of the logbooks allowed for the qualitative documentation of the awareness journey, highlighting initial resistance, turning points, and emerging new postures.

Finally, the transcripts of the two focus groups were subjected to an intensive textual analysis, also conducted using thematic analysis methodology (Clarke and Braun, 2017), with particular emphasis on identifying emerging discursive categories that could narratively convey the transformation of perspectives. Central themes thus emerged, such as the transformed gaze, which refers to the acquired ability to critically read the language of school documents; the diagnosis as a relationship, which shifts attention from labels to the dialogic construction of educational identity; and the invisible gender, understood as an implicitly present but rarely thematized factor in planning processes. The interpretation of these data followed an inductive yet theoretically informed approach, which recognizes narrative as a form of situated and generative knowledge (Bruner, 1996; Ricoeur, 1991).

Focus groups revealed a growing awareness among participants regarding the influence of gender on educational practices and the drafting of school documents. Participants recognized the presence of implicit

gender stereotypes in students' descriptions and the definition of educational goals. For example, a tendency emerged to describe girls as "shy" or "reserved" and boys as "agitated" or "impulsive," reflecting predefined social and cultural expectations. Through critical reflection and discussion during the workshop, participants began to question these stereotypes and consider gender as a social construction that can influence educational perceptions and interactions. This process of deconstructing gender stereotypes was facilitated by adopting a discursive approach to language analysis, which allows us to highlight how linguistic practices contribute to the construction of gender identities (Butler & Trouble, 1990; Gee, 2014).

During the document remodeling phase, the trainees, individually or in small groups, reformulated the objectives and strategies of the educational plan, applying the criteria shared throughout the course. During this phase, a progressive shift in language was evident, moving from prescriptive and standardized formulations to expressions more focused on potential, relationships, and context. Some papers included meta-reflective sections, in which trainees articulated their awareness of the risks of labeling and the transformative role of diagnosis, understood not as a static label but as an opportunity for mutual understanding and development.

The integration of diverse sources allowed us to construct a coherent and comprehensive framework, capable of conveying not only the effectiveness of the workshop as a training tool, but also the ways in which it brought about a change in the languages, professional gestures, and representations of the trainee teachers. The combined use of descriptive and interpretative techniques ensured internal triangulation of the data, strengthening the validity of the analysis and its pedagogical relevance.

Analysis of the collected data highlighted significant changes in the representations, discursive practices, and design skills of the training workshop participants. The results were organized into three macro-areas: the evolution of diagnosis representations, linguistic changes in school documents, and awareness of the role of gender in educational processes.

Overall, the workshop was an educational space intentionally designed to engage participants in a process of deconstruction and re-signification of diagnostic practices, in line with the principles of the pedagogy of differences and the Vygotskyan perspective of symbolic mediation. The co-presence of narrative, analytical, and design activities allowed for a comprehensive and profound exploration of the issues of diagnosis and gender, fostering the emergence of new professional postures characterized by care, responsibility, and reflexivity.

Overall, the results highlighted how the training workshop had a significant impact on the participants' representations and practices (Fabbri et al., 2014), promoting greater critical awareness and a transformation of educational practices towards a more inclusive approach that is attentive to individual and cultural differences.

5. Pedagogical reflections: towards future perspectives

The findings of this study not only provide a descriptive analysis of the participants' transformations, but also prompt a broader pedagogical reflection on how schools, and particularly the training of special education teachers, can become spaces for the critical production of educational knowledge (Camedda & Santi, 2016; Ciraci and Isidori, 2017). Reinterpreting the concept of diagnosis, as well as increasing awareness of gender stereotypes conveyed in school documents, represent only the first step in a broader process of epistemological and professional reassessment.

Within the pedagogy of differences (Lopez, 2018), diagnosis can no longer be thought of as a neutral tool for observation and classification, but as a relational and discursive practice that produces real effects on students' existential and academic journeys. It is precisely in this gap between the apparent diagnostic objectivity and its cultural and situated nature that the possibility of a more just school system is at stake, one capable of questioning the categories it uses, the languages it adopts, and the normalities it presupposes. In this sense, Vygotsky's historical-cultural perspective still offers a solid framework for thinking about inclusion not as adaptation to a norm, but as a transformative tension toward the valorization of the multiplicity of cognitive styles, biographies, and affiliations (Cornoldi & De Beni, 2020).

The evidence emerging from this study also suggests the urgent need for initial and in-service training that combines disciplinary content, critical awareness, and careful attention to language. Inclusive educa-

tion, in fact, is not achieved solely through operational strategies, but necessarily requires in-depth work on representations, professional narratives, and the recognition of the power relations that permeate even the most routine pedagogical acts. To paraphrase Davies (2003) and Butler and Trouble (1990), every educational discourse is already positioning, and therefore every school practice carries with it a vision of the subject, of difference, and of the future.

From an applicative point of view, this implies the need to introduce, within teacher education programmes, specific training modules devoted to the critical analysis and rewriting of individualized school documents. Such modules should guide future teachers not only in understanding the formal structure of PEI and PDP documents, but also in recognizing the implicit effects produced by adjectives, verbs, behavioural descriptors and formulations of educational objectives. Activities based on the analysis of anonymised documents, the identification of labelling or gendered expressions, and the collaborative reformulation of objectives may help trainee teachers move from a bureaucratic use of individualized planning to a more intentional and reflective practice. In this sense, the educational document becomes not only an administrative tool, but also a pedagogical device through which expectations, relationships and possibilities of development are constructed.

Starting from these applicative implications, a still largely unexplored field of research and action opens up, inviting us to systematically interrogate the gender dimension in school documents, assessments, and educational relationships. It is necessary to develop pedagogical tools capable not only of making the implicit visible, but also of offering discursive, narrative, and symbolic alternatives that defuse the tendency to reproduce stereotypes through the language of inclusion (Palmieri, 2020). In this sense, educational planning should be rethought as an open, collective, and dialogic space, where subjectivities can be recognized not on the basis of what is missing, but on the basis of what they bring, embody, and express.

Future prospects therefore move toward a pedagogy that not only denounces the invisibility of gender and inequalities in educational contexts, but works to transform it through informed discursive practices, situated learning projects, and school spaces capable of embracing the complexity of the individual. In this scenario, the work of the special education teacher takes on a crucial role, emerging not only as a figure of educational mediation, but as a reflective intellectual and agent of change, capable of rewriting the threads of difference with others and for others.

6. Conclusions

This study aimed to explore, through a critical and transformative approach, the role of language in constructing educational diagnoses and the implicit influence of gender in individualized school documents. The qualitative analysis of IEPs and PDPs, combined with laboratory experiments conducted with TFA support students, highlighted the pervasiveness of stereotyped discourse forms and the concrete possibility of activating professional awareness processes capable of transforming such practices.

The findings highlight how training, when grounded in reflective practices, dialogic analysis, and narrative methodologies, can profoundly impact the implicit representations of trainee teachers. Specifically, the workshop triggered a redefinition of the concept of diagnosis, no longer understood as a "static labeling" but as a dialogic, relational, and cultural process, consistent with the perspectives of historical-cultural pedagogy. At the same time, the emergence of the gender dimension as a silent yet crucial factor in the writing of school documents has opened a critical space for rethinking inclusive planning from a deconstructive and generative perspective.

In light of these findings, the paper proposes a renewed responsibility for initial and ongoing teacher training: combining technical and didactic expertise with critical awareness and discursive capacity. Only through this convergence can schools become spaces of educational justice, capable of not merely "including" individuals already defined as "others," but of challenging the very criteria through which difference is produced, recognized, or denied.

The pedagogical and political implications of this research are therefore at the heart of the contemporary debate on inclusion: a debate that cannot ignore the performative power of language, the discursive construction of the subject, and the need for an educational perspective that is attentive to the plurality of identities. As Vygotsky reminds us, every authentic educational process is born in relationships and develops

in the proximity between what is and what could be. In this area lies the responsibility of the teacher, who, through the words they choose and the documents they draft, can contribute to building a school capable not only of welcoming, but of recognizing.

Conflict of interests

The authors declare no conflict of interest.

References

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*, trad. it. L. Cornalba. Milano: Feltrinelli.
Bruzzone, D., Triani, P., Dallari, M., Bottero, E., Farné, R., & Tarozzi, M. (2021). Ripartire dalla scuola. *Encyclopaideia,* 25(59), I-IV.
Butler, J., & Trouble, G. (1990). Feminism and the Subversion of Identity. *Gender trouble,* 3(1), 3-17.
Ciraci, A.M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
Ciraci, A.M., & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies,* 16, 207-234.
Clandinin, D.J., Connelly, F.M., & Phelan, A.M. (2000). Shaping a professional identity: Stories of educational practice. *Alberta Journal of Educational Research,* 46(3), p. 288.
Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology,* 12(3), 297-298.
Connell, R.W. (2001). Understanding men: Gender sociology and the new international research on masculinities. *Thought & Research,* 24(1/2), 13-31.
Connelly, F.M., & Clandinin, D. J. (2007). Teacher education: A question of teacher knowledge. In Freeman-Moir, J., & Scott, A. (Eds), *Shaping the Future* (pp. 89-105). Leiden, The Netherlands: Brill.
Cornoldi, C., & De Beni, R. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
D'Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica? Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholé.
Daniels, H. (2002). *Vygotsky and pedagogy*. London and New York: Routledge.
Davies, B. (1993). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton.
De Maria, F. (2022). The role of educational conditions in defining migratory potential: the case of the young people of the Ivory Coast. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete,* 22(1), 279-296.
Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
Ferri, L. (2023). Le discipline umanistiche e la riflessività: un connubio felice dalla scuola alla sanità. *Educational reflective practices,* 2, 22-36.
Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal,* 37(5), 813-828.
Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European journal of special needs education,* 28(2), 119-135.
Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini scientifica goWare.
Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London and New York: Routledge.
Ianes, D., & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *Integrazione Scolastica e Sociale,* 20(2), 34-49.
Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. UK: Cambridge University Press.
Lopez, A. G. (2018). Pedagogia delle differenze. *Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
Melucci, A., & Paccagnella, L. (2000). Ricerca qualitativa al computer: analisi dell'azione collettiva e dati testuali. *Quaderni di Sociologia*, (24), 79-98.
Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education,* 1(1), 58-63.
Palmieri, C. (2020). Rappresentazioni sociali, pregiudizi e stereotipi: la costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione. *Processi formativi e scienze dell'educazione-educare nel margine,* 5, 31-48.

Paternostro, G. (2009). La costruzione dell'identità nella narrazione autobiografica. In L. Amenta, G. Parternostro (eds.), *I parlanti e le loro storia. Competenze linguistiche, strategie comunicative, livelli di ansia* (pp. 109-120). Palermo: Centro di studi filologici e linguistici siciliani.
Pescarmona, I., & Gozzelino, G. (2024). Traiettorie di ricerca meridiane: percorsi metodologici e orizzonti pedagogici divergenti. *Pedagogia e Vita,* 2(82), 113-124.
Pontecorvo, C. (2005). *Discorso e apprendimento: una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
Ricoeur, P. (1991). *A Ricoeur reader: Reflection and imagination*. Toronto and Buffalo: University of Toronto Press.
Romano, A. (2021). Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa. *CQIA RIVISTA,* 34, 51-66.
Vannini, I. (2019). L'osservazione sistematica: un prezioso e complesso strumento per la ricerca empirica in educazione. *Scholé: rivista di educazione e studi culturali: LVII,* 2, 241-245.
Vygotskij, L. S. (1986). *Fondamenti di difettologia*. Roma: Bulzoni.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Identità, relazioni e pratiche onlife: un'analisi qualitativa dell'esperienza degli adolescenti italiani

Identity, relationships, and *onlife* practices: a qualitative analysis of italian adolescents' experiences

Mauro Giacomazzi
Scuola Regina Mundi, Milan (Italy)
Caterina Cazzaniga
Scuola Regina Mundi, Milan (Italy)
Miriam Gipponi
Independet Researcher, Milan (Italy)
Sofia Geleng
Independet Researcher, Milan (Italy)
Matteo Severgnini
Scuola Regina Mundi, Milan (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Giacomazzi, M., et al. (2026). Identità, relazioni e pratiche onlife: un'analisi qualitativa dell'esperienza degli adolescenti italiani. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 181-193. https://doi.org/10.7346/sird-012026-p181

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: March 28, 2025
Accepted: May 27, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p181

Abstract

This study explores how Italian adolescents construct identity and relationships through social media, adopting a qualitative approach based on focus groups and written narratives. The findings highlight four main dimensions: (1) the onlife experience, which continuously integrates online and offline contexts; (2) identity construction as a performative and negotiated process, grounded in practices of self-presentation and social comparison; (3) the emotional ambivalence of digital experience, oscillating between expressivity, refuge-seeking, overload, and dependency; and (4) the centrality of social recognition and peer belonging. The analysis also reveals tensions, vulnerabilities, and attempts at self-regulation, alongside the crucial role of families and schools as mediating contexts. The study contributes to a deeper understanding of social media as socio-symbolic infrastructures of adolescence and suggests directions for future research, particularly in relation to emerging scenarios shaped by artificial intelligence.

Keywords: adolescence, identity, social media, onlife.

Riassunto

Questo studio esplora come gli adolescenti italiani costruiscano identità e relazioni attraverso i *social media*, adottando una prospettiva qualitativa basata su *focus group* e narrazioni scritte. I risultati evidenziano quattro dimensioni principali: (1) l'esperienza *onlife*, che integra continuamente contesti *online* e *offline*; (2) la costruzione identitaria come processo performativo e negoziato, fondato su pratiche di auto-presentazione e confronto sociale; (3) l'ambivalenza emotiva dell'esperienza digitale, oscillante tra espressività, ricerca di rifugio, sovraccarico e dipendenza; (4) la centralità del riconoscimento sociale e dell'appartenenza nei gruppi dei pari. Emergono inoltre tensioni, vulnerabilità e tentativi di autoregolazione, insieme al ruolo cruciale di famiglie e scuole come contesti di mediazione. Il contributo arricchisce la comprensione dei *social media* come infrastrutture socio-simboliche dell'adolescenza e suggerisce direzioni per future ricerche, anche in relazione ai nuovi scenari aperti dall'intelligenza artificiale.

Parole chiave: adolescenza, identità, *social media*, *onlife*.

Credit author statement

MaG: conceptualization, literature review, methodology, data collection, data analysis, writing – original draft, writing – review & editing. CC: data collection, data analysis, writing – review & editing. MiG: data collection, data analysis, writing – review & editing. SG: data collection, data analysis, writing – review & editing. MS: funding acquisition, data analysis, writing – review & editing.

1. Introduzione

I *social media* sono diventati parte integrante della quotidianità degli adolescenti, stimolando un'ampia ricerca sugli effetti da essi prodotti nel processo di sviluppo della formazione dell'identità (Avci et al., 2024). Una comprensione esaustiva di questa relazione rimane tuttavia difficile da raggiungere a causa di definizioni e misurazioni incoerenti riguardanti sia l'uso dei *social media* che le molteplici dimensioni dello sviluppo identitario (Avci et al., 2024). I *social media* hanno profondamente ristrutturato le relazioni tra pari nel periodo dell'adolescenza, fungendo da mediatori quotidiani e da occasioni di negoziazione dell'identità sociale (Pacetti et al., 2023).

Attualmente, in Europa e negli Stati Uniti l'età media in cui i preadolescenti ricevono il primo *smartphone* è compresa tra i 10 e gli 11 anni, età in cui – in Italia – generalmente fanno il loro ingresso nella scuola secondaria di I grado (Gerosa & Gui, 2023). Gli adolescenti italiani mostrano un ampio coinvolgimento con le piattaforme *social*: il 94,5% degli studenti ha almeno un profilo *social* (Sorrentino et al., 2023), tenuto conto che quasi tutti (99%) possiedono uno *smartphone* (Pacetti et al., 2023). L'intensità d'uso è notevole. Oltre il 74% dei giovani italiani utilizza quotidianamente lo *smartphone*, trascorrendo almeno 5 ore al giorno su *smartphone* e *social network* (Cava et al., 2021; Favini et al., 2023, 2024). Tra gli studenti delle scuole secondarie, il 38% trascorre dalle 2 alle 4 ore al giorno sui *social media*: il tempo medio speso *online* varia da 1 a 4 ore quotidiane (Ciacchini et al., 2023; Sorrentino et al., 2023), sia in attività di comunicazione o interattive sia in modalità di navigazione passiva (Donisi et al., 2024).

In questo scenario, il presente articolo presenta i risultati di uno studio qualitativo condotto presso la Scuola Regina Mundi di Milano, mettendo in evidenza come gli adolescenti costruiscano significati, identità e relazioni attraverso le piattaforme digitali.

2. Revisione della letteratura

La letteratura sul rapporto tra adolescenti e *social media* si è sviluppata lungo linee eterogenee, spesso focalizzate su specifiche dimensioni (uso, effetti, benessere), ma meno frequentemente integrate entro un quadro teorico unitario (Avci et al., 2024). In questo contributo, tali dimensioni sono considerate non come variabili isolate, ma come processi interrelati attraverso cui l'esperienza digitale adolescenziale prende forma. In particolare, l'identità è assunta come processo relazionale e situato (Mead, 1934), costruito nel dialogo tra pratiche di autorappresentazione, dinamiche di riconoscimento e condizioni socio-tecniche proprie degli ambienti digitali (Boyd & Nowell, 2014).

2.1 Motivazioni dell'interazione sociale *online*

La letteratura evidenzia come l'uso dei *social media* da parte degli adolescenti risponda a una pluralità di bisogni relazionali, identitari ed emotivi. Tra le motivazioni principali emergono il mantenimento delle relazioni, il desiderio di appartenenza e la ricerca di riconoscimento da parte dei pari (Donisi et al., 2024; Pacetti et al., 2023). Le piattaforme digitali costituiscono infatti spazi privilegiati di interazione quotidiana, nei quali gli adolescenti costruiscono e consolidano legami sociali, condividono esperienze e partecipano alla vita dei gruppi di riferimento (Pacetti et al., 2023).

Parallelamente, i social media svolgono una funzione centrale nei processi di espressione di sé e negoziazione identitaria (Pacetti et al., 2023). Gli adolescenti utilizzano tali ambienti per presentare aspetti della propria esperienza, sperimentare modalità comunicative differenti e ottenere forme di validazione attraverso feedback simbolici come like e commenti (Faccio et al., 2024). Il riconoscimento può essere inteso come processo relazionale fondamentale attraverso cui il sé viene validato e reso socialmente significativo (Honneth, 1996); l'uso dei *social* appare strettamente connesso alla costruzione del sé in una dimensione relazionale e pubblica (Faccio et al., 2024). In questa prospettiva, l'identità non è intesa come entità stabile, ma come processo dinamico di costruzione e negoziazione, che prende forma attraverso interazioni socialmente situate e mediate tecnologicamente.

Accanto alle motivazioni relazionali e identitarie, emergono anche funzioni di regolazione emotiva. Alcuni studi mostrano come stati di ansia, solitudine o insicurezza possano spingere gli adolescenti a ricercare connessione e supporto *online*, percependo le interazioni mediate come meno esposte al rischio di giudizio rispetto a quelle faccia a faccia (Angelini & Gini, 2023; Ciacchini et al., 2023). I *social media* possono dunque configurarsi come spazi di rifugio e auto-rivelazione, pur con esiti ambivalenti. Tali pratiche possono essere lette in chiave performativa, nella misura in cui l'identità viene continuamente messa in scena e modulata in relazione a un pubblico (Butler & Trouble, 1990; Goffman, 2023), evidenziando la natura situata e relazionale della costruzione identitaria nei contesti digitali.

Tale ambivalenza emerge anche in relazione ai potenziali rischi associati all'uso intensivo delle piattaforme (Donisi et al., 2024). La letteratura segnala collegamenti tra uso problematico dei *social media*, cyberbullismo, difficoltà relazionali e peggioramento del benessere psicologico (Donisi et al., 2024; Tintori et al., 2024, 2025). In questa prospettiva, i *social media* si configurano come ambienti che amplificano dinamiche già presenti nello sviluppo adolescenziale, piuttosto che come fattori causali univoci.

2.2 Dinamiche *online-offline* nella costruzione dell'identità

La costruzione dell'identità adolescenziale si sviluppa oggi all'interno di un ecosistema caratterizzato da una crescente integrazione tra dimensioni *online* e *offline*. Diversi studi sottolineano come gli adolescenti non percepiscano tali ambiti come separati, ma come parte di un'unica esperienza continua, definita in letteratura come condizione *onlife* (Cava et al., 2021; Floridi, 2015; Soldatova et al., 2022). Più che una semplice integrazione tra contesti, la dimensione *onlife* può essere interpretata come una condizione che ridefinisce le modalità stesse di esperienza, relazione e costruzione del sé (Floridi, 2015).

In questo contesto, le identità digitali e fisiche si configurano come interconnesse e reciprocamente influenti. Le pratiche *online* contribuiscono alla definizione del sé tanto quanto le esperienze *offline*, dando luogo a forme identitarie ibride e dinamiche. I *social media* fungono in questo senso da infrastrutture relazionali, capaci di estendere le interazioni oltre i limiti spazio-temporali e di sostenere la continuità delle relazioni tra pari (Felice et al., 2022).

Accanto a queste forme di integrazione, la letteratura evidenzia anche la presenza di tensioni. La possibilità di costruire versioni selettive o idealizzate di sé può generare discrepanze tra identità rappresentate e percepite, con possibili ricadute sul benessere e sull'autostima (Digennaro & Iannaccone, 2023). Inoltre, un uso eccessivo delle piattaforme può ridurre la qualità delle interazioni in presenza e alimentare forme di dipendenza o ritiro sociale (Imperato et al., 2022; Tintori et al., 2024).

2.3 Meccanismi di influenza dei social media sulla costruzione dell'identità

I *social media* influenzano lo sviluppo dell'identità attraverso una pluralità di meccanismi che operano a livello individuale e sociale, producendo effetti sia facilitanti sia problematici.

Da un lato, le piattaforme digitali offrono opportunità di esplorazione identitaria, permettendo agli adolescenti di sperimentare ruoli, linguaggi e modalità di autorappresentazione (Calandri et al., 2021). La partecipazione a comunità *online* e le interazioni tra pari possono sostenere processi di auto-disvelamento e di costruzione di significati condivisi, contribuendo allo sviluppo del senso di sé (Bernardini et al., 2025; Calandri et al., 2021). In questo quadro, competenze come l'autoefficacia emotiva e autoregolativa svolgono un ruolo protettivo, favorendo un uso più consapevole delle piattaforme (Favini et al., 2023, 2024).

Dall'altro lato, i *social media* amplificano processi di confronto sociale che possono incidere negativamente sull'autostima e sul benessere psicologico. L'esposizione costante a contenuti altamente selezionati o manipolati può alimentare percezioni distorte del sé e del corpo, soprattutto tra le adolescenti (Sica, 2022). Allo stesso tempo, la ricerca di visibilità e approvazione può spingere verso comportamenti orientati alla *performance* e alla popolarità, talvolta a scapito dell'autenticità (Felice et al., 2022; Pira, 2023).

Nel loro complesso, questi processi evidenziano come i *social media* non agiscano in modo univoco sullo sviluppo identitario, ma si configurino come ambienti complessi in cui si intrecciano opportunità di crescita, dinamiche di riconoscimento e potenziali vulnerabilità (Imperato et al., 2022).

3. Il problema

Nonostante la rapida espansione della letteratura sul rapporto tra giovani e *social media*, permangono significative lacune concettuali ed empiriche nella comprensione di come le piattaforme digitali contribuiscano a modellare l'identità dei giovani e le loro modalità di relazione con gli altri.

Una parte consistente della ricerca esistente adotta una prospettiva orientata al rischio o agli esiti, concentrandosi sulle associazioni tra uso dei *social media* e salute mentale, benessere, solitudine, autostima o rendimento scolastico (Odgers & Jensen, 2020; Twenge et al., 2018). Parallelamente, un filone di ricerca qualitativa e socioculturale ha evidenziato come i *social media* non siano meri strumenti, bensì ambienti sociali all'interno dei quali vengono negoziati identità, appartenenza e riconoscimento (Avci et al., 2024).

Ciò che rimane non sufficientemente esplorato è il modo in cui i *social media* mediano la co-costruzione dell'identità e dell'alterità, ovvero come i giovani arrivano a comprendere chi sono attraverso il modo in cui vengono visti, trattati e considerati dagli altri in ambienti mediati dal digitale che si riversano nella vita quotidiana. Questo studio si colloca proprio all'interno di questa lacuna, cercando di andare oltre gli approcci basati sull'impatto o limitati alla piattaforma, esaminando i *social media* come infrastrutture relazionali e simboliche dell'esperienza giovanile contemporanea.

4. Obiettivi e domande della ricerca

L'obiettivo generale di questo studio è indagare in che modo i *social media* contribuiscano a plasmare l'identità dei giovani e le loro relazioni con gli altri, attraverso le sfere intrecciate della vita *online* e *offline*.

In particolare, lo studio si propone di esaminare come i giovani costruiscono, negoziano e mettono in scena le proprie identità attraverso le pratiche legate all'uso dei *social media*, e esplorare in che modo le interazioni mediate digitalmente influenzano le loro percezioni degli altri e le relazioni che instaurano con essi.

Tali obiettivi sono articolati attraverso le seguenti domande di ricerca:

- In che modo i *social media* influenzano i processi di formazione dell'identità dei giovani nei contesti *online* e *offline*?
- In che modo i *social media* influenzano come i giovani si relazionano con gli altri nei contesti *online* e *offline*?

5. Metodi

5.1 Disegno della ricerca

Lo studio ha adottato una approccio di ricerca di tipo qualitativo, finalizzato a esplorare il modo in cui gli adolescenti vivono, interpretano ed esperiscono emotivamente le proprie relazioni sociali online.

L'approccio qualitativo è stato inteso in una prospettiva interpretativa e costruttivista, orientata a comprendere i significati attribuiti dai partecipanti alla propria esperienza piuttosto che a descrivere fenomeni in termini oggettivi (Creswell & Poth, 2016). In questa prospettiva, la realtà viene considerata come socialmente costruita e il processo di ricerca come inevitabilmente mediato dall'interpretazione dei ricercatori.

Coerentemente con tale impostazione, l'analisi è stata orientata a ricostruire le strutture di senso emergenti dalle narrazioni dei partecipanti, attraverso un processo induttivo e riflessivo.

5.2 Popolazione della ricerca

Gli studenti che hanno partecipato alla ricerca provenivano sia dalla scuola secondaria di I grado (classi seconda e terza) sia dalla scuola secondaria di II grado (primo e secondo biennio di liceo) della Scuola Re-

gina Mundi di Milano. La scelta del contesto scolastico è stata effettuata per accessibilità e collaborazione istituzionale, configurando un campionamento di tipo intenzionale. L'obiettivo non era la rappresentatività statistica, ma la possibilità di esplorare in profondità esperienze eterogenee all'interno di un contesto educativo definito.

La selezione delle classi è stata guidata anche da criteri pragmatici e di rilevanza rispetto agli obiettivi della ricerca. In particolare, il criterio principale di selezione ha riguardato il diverso livello di familiarità con i *social media*. Sono state incluse due classe della scuola secondaria di I grado in cui l'accesso ai social risultava ancora limitato o recente per una parte degli studenti, accanto a classi della scuola secondaria di II grado caratterizzate da un uso più stabile e quotidiano delle piattaforme digitali. Questa scelta ha consentito di includere nel campione esperienze differenziate, esplorando pratiche, significati e rappresentazioni in diverse fasi del rapporto con i *social media*.

Sono stati coinvolti due campioni distinti. Per i *focus group* sono stati realizzati cinque gruppi: due con studenti della scuola secondaria di I grado (6 femmine, 6 maschi), una con studenti del biennio del liceo (5 femmine, 3 maschi) e due con studenti del triennio del liceo (4 femmine, 12 maschi). I partecipanti ai *focus group* sono stati selezionati casualmente tra le classi eleggibili, al fine di garantire eterogeneità delle esperienze e ridurre il *bias* di selezione.

Per la componente narrativa hanno partecipato complessivamente 101 studenti, di cui 35 frequentanti il secondo anno della scuola secondaria di I grado (19 femmine, 16 maschi) e 66 iscritti al liceo scientifico e al liceo linguistico di cui 31 studenti del biennio (20 femmine, 11 maschi), e 35 studenti delle classi terza e quarta del triennio (13 femmine, 22 maschi).

5.3 Strumenti e raccolta dei dati

Al fine di incrementare la profondità dell'analisi e la validità ecologica dei dati, sono state adottate due strategie qualitative complementari di raccolta dati: discussioni in *focus group* e narrazioni scritte.

Le discussioni nei *focus group* sono state guidate da un protocollo di intervista semi-strutturata, progettato per suscitare la narrazione di esperienze emotive, relazionali e cognitive legate alla vita digitale. Le domande hanno esplorato le motivazioni emotive all'apertura delle applicazioni social, le sensazioni provate durante e dopo l'utilizzo, le definizioni personali di ciò che viene inteso come *social*. Tutti i *focus group* sono stati registrati in formato audio e trascritti integralmente.

Per la componente narrativa, agli studenti della scuola secondaria di II grado è stato chiesto di scrivere un elaborato rispondendo alla traccia: «Perché i social media risultano affascinanti per gli adolescenti?». Per gli studenti della scuola secondaria di I grado il titolo dell'elaborato è stato modificato in: «Al giorno d'oggi molti ragazzi della tua età posseggono un cellulare con cui hanno accesso ai social (WhatsApp, Instagram etc.). Secondo te cosa c'è di affascinante nei social? Prova a rispondere facendo riferimento provando a dire cosa ne pensi a livello generale, soprattutto se non hai la possibilità di accedere ai social».

La raccolta dei dati è avvenuta nel mese di maggio 2025.

5.4 Analisi dei dati

L'intero corpus – trascrizioni dei *focus group* e narrazioni scritte – è stato analizzato con ATLAS.ti Web attraverso una procedura induttiva di open coding coerente con l'approccio fenomenologico. L'analisi è iniziata con letture ripetute dei testi, per favorire immersione e comprensione olistica. Successivamente è stata effettuata una codifica aperta linea per linea, generando codici strettamente aderenti al linguaggio dei partecipanti. Ad esempio, espressioni ricorrenti come «conoscere nuove persone», «connettersi con il mondo» o «esprimere se stessi» sono state inizialmente codificate come unità di significato specifiche. Tali codici sono stati successivamente raggruppati in categorie più ampie, come, sulla base della loro affinità semantica e della funzione all'interno delle pratiche descritte, rappresentative delle dimensioni ricorrenti dell'esperienza (es. «Cosa spinge i giovani ad iniziare ad usare i *social*»). Le categorie sono state infine in-

tegrate in temi sovraordinati, capaci di sintetizzare le strutture centrali dell'esperienza digitale adolescenziale. Questo processo ha implicato un continuo movimento tra dati ed interpretazione, attraverso cui le categorie sono state progressivamente ricondotte a temi interpretativi capaci di sintetizzare pattern ricorrenti e dimensioni trasversali dell'esperienza digitale adolescenziale.

5.5 Affidabilità e rigore metodologico

In linea con gli standard della ricerca qualitativa, la validità è stata considerata in termini di credibilità, affidabilità e coerenza interpretativa, piuttosto che di generalizzabilità statistica. Sono state adottate diverse strategie per rafforzare l'affidabilità dei risultati.

È stata innanzitutto garantita la triangolazione metodologica, integrando *focus group* e narrazioni scritte, così da osservare gli stessi fenomeni attraverso prospettive interattive e introspettive e verificare la coerenza dei significati emergenti.

L'analisi è stata inoltre condotta da più ricercatori: quattro codificatori indipendenti hanno analizzato una parte del corpus nella fase di open coding, sviluppando sistemi di codifica preliminari separati e confrontandoli in incontri successivi. Le discrepanze sono state discusse fino al raggiungimento di un accordo concettuale, portando all'affinamento condiviso del codebook. Questa procedura ha aumentato l'affidabilità inter-valutatore e ridotto interpretazioni idiosincratiche, ancorando le decisioni analitiche a criteri comuni.

Coerentemente con l'approccio fenomenologico adottato, il processo analitico è stato inteso come intrinsecamente interpretativo. I ricercatori hanno assunto una postura riflessiva, discutendo in modo esplicito le proprie precomprensioni e confrontandosi sulle possibili letture dei dati nelle diverse fasi dell'analisi. Questo ha consentito di rendere più trasparente il processo interpretativo e di ridurre il rischio di letture idiosincratiche, rafforzando la coerenza e la credibilità dei risultati.

5.6 Considerazioni etiche

Lo studio è stato condotto nel rispetto degli standard etici per la ricerca psicologica con minori. Il consenso informato scritto è stato ottenuto dai genitori o dai tutori legali, mentre l'assenso è stato raccolto da tutti gli studenti partecipanti. I partecipanti sono stati informati della natura volontaria della partecipazione, della possibilità di ritirarsi in qualsiasi momento senza conseguenze e del trattamento confidenziale e anonimo delle risposte. Nel coinvolgere gli studenti di età inferiore ai 14 anni è stata posta particolare attenzione al quadro normativo che richiede il consenso dei genitori o dei tutori per l'uso dei *social media*.

Le registrazioni audio, le trascrizioni e le narrazioni scritte sono state archiviate in supporti digitali protetti e utilizzate esclusivamente a fini di ricerca.

6. Risultati

L'analisi tematica ha individuato 24 categorie, ciascuna articolata in un numero variabile di codici per categoria e caratterizzata da specifiche frequenze di occorrenza nel materiale analizzato. In seguito, le categorie sono state ricondotte a macro-categorie interpretative finalizzate a organizzare i contenuti emersi secondo una cornice relazionale e descrittiva, in linea con le domande di ricerca.

6.1 L'io e i *social media*: i processi di formazione dell'identità dei giovani nei contesti *online* e *offline*

I *social network* fanno ormai parte della vita quotidiana degli adolescenti tanto da costituire parte integrante del loro modo di vivere, agire e relazionarsi con se stessi, gli altri e il mondo: «La nostra generazione è nata con i *social* e a differenza dei nostri genitori non abbiamo mai vissuto un mondo senza di essi, motivo per

il quale l'attrazione verso l'uso di questi è inevitabile» (T-4S-06)[1]. Essi percepiscono il digitale e il fisico come dimensioni complementari, all'interno delle quali l'identità prende forma attraverso pratiche simultanee di espressione, confronto e regolazione sociale.

6.2 L'io che si esprime e decide come mostrarsi

L'analisi dei dati mostra che i *social media* agiscono come spazi performativi in cui il sé viene plasmato attraverso pratiche di selezione, *editing* e sperimentazione. L'identità digitale non è mera rappresentazione, ma processo negoziato che contribuisce a strutturare immaginari, aspirazioni e forme di auto-narrazione.

I *social network* sono considerati un luogo dove poter esprimere se stessi e le proprie opinioni, spesso in modo più libero rispetto al farlo di persona:

> Spesso gli adolescenti fanno molta fatica a parlare e a raccontare di sé con gli altri, in particolare con i propri genitori. Allora i ragazzi utilizzano queste piattaforme per comunicare con il mondo. (T-2L-11)

Sottoposta costantemente al giudizio altrui, l'immagine di sé che si mostra *online* può essere selezionata o anche costruita: «Nei *social* ti possono vedere tutti e anche gente che non ti conosce quindi ti vede in una versione più bella di te» (FGD-2MA).

Sui *social* quindi «non si è costretti a essere se stessi, dietro allo schermo si può raccontare chi si vuole essere» (T-3S-06) e adottare strategie per scegliere il pubblico al quale svelarsi: «Ci sono persone con 3 *account*, pubblico, privato e privatissimo. Privato vuoi mostrare la vera te, poi non ti fidi più e fai privatissimo» (FGD-4LS).

Per quanto appaia finta, la vita sui *social* diventa una misura di paragone con la propria. Imbattersi in profili di personalità significative accende il confronto con sé stessi e il desiderio di seguire modelli e esempi. I *social network* sono quindi considerati «un mezzo per vedere la vita delle persone che si ammirano e ispirarsi a loro» (T-2L-14).

Tale confronto dà occasione di sperimentare versioni di sé inedite e di svelare aspetti della propria personalità: «Prendiamo spunto dalla loro personalità, mischiandola con la nostra» (T-1L-09).

6.3 L'io che cerca riconoscimento

Esattamente come avviene nei rapporti sociali che avvengono fuori dalla rete, l'identità viene costruita attraverso la ricerca della validazione degli altri e la lettura dei loro giudizi: «A volte ho un po' di ansia nel postare qualcosa per paura di pensare a cosa potrebbero dire i miei amici o anche solo vorrei sapere se piace o no» (T-1L-04).

Si preferisce quindi dare una immagine standardizzata di sé, aderente a quanto maggiormente validato da altri, perché il bisogno di essere accettati e riconosciuti risulta essere più forte della stima della propria identità: «Secondo me tutti cerchiamo di renderci e mostrarci diversi da quello che siamo. Nel mio caso è la paura di essere giudicata» (FGD-4LS).

Il riconoscimento digitale emerge come una forma di capitale sociale che influenza la costruzione dell'identità relazionale. La validazione diventa una risorsa emotiva ma anche un vincolo, contribuendo a definire comportamenti, stile comunicativo e percezioni di sé.

1 Nota: gli elaborati della scuola secondaria di I grado sono indicati con T-2M e numero progressivo; la sigla termina con –s se lo studente possiede uno *smartphone*, –n in caso contrario. Gli elaborati della scuola secondaria di II grado sono indicati con T-, seguiti da *anno di corso*, *indirizzo* (L = linguistico; S = scientifico) e numero progressivo. Gli interventi delle *focus group discussion* sono identificati da FGD-, seguito dalla classe: 2MA, 2MB, 1LL, 3LS, 4LS.

6.4 L'io che perde il controllo e cerca aiuto

Nell'utilizzo quotidiano dei *social network* e dello *smartphone* emergono alcune conseguenze e aspetti che i partecipanti considerano negativi, e che riconoscono come minacce.

Molti di loro infatti si accorgono che, passando molto tempo sui *social*, «capita di perdere la cognizione del tempo e sprecare interi pomeriggi sul letto con il telefono» (T-3S-07). Qualcuno è ben consapevole che è la dinamica stessa dei *social* che spinge a questo comportamento: «Essi sono costruiti per farci restare ore e ore davanti ad uno schermo» (T-1L-11). Tanto tempo viene perduto non tanto nel sostare su un contenuto di interesse, quanto nello scrollare contenuti inesauribili e continuamente proposti uno dopo l'altro: «Inizio a scrollare. Magari anche 45 minuti poi diventano 3.45 ore. Ho capito che sono qualcosa di negativo perché butto via il mio tempo» (FGD-4LS). La facilità di questa attività ne moltiplica la frequenza: «I minuti possono diventare ore senza nemmeno accorgersene essendo che non bisogna fare altro che far scorrere il dito sullo schermo per arrivare ad altri contenuti» (T-4S-08).

I ragazzi notano inoltre cambiamenti importanti e negativi sul proprio benessere psico-fisico dopo aver passato del tempo sui *social*: «Dopo aver usato per molto il telefono mi fanno male la testa e gli occhi» (T-2M-07-s).

Le conseguenze percepite di questa dipendenza sono una minore intensità di vita e un allontanamento da ciò che pur viene ritenuto importante e meritevole di tempo e di attenzioni: «È come passare tutta la propria adolescenza come spettatore [...] e purtroppo quel tempo perso non tornerà mai più» (T-1L-02). Se l'attenzione è totalmente rivolta ai *social network*, ci si perde qualcosa: «Quando smetto mi sembra di essere stato su un altro pianeta per un mese lontano da tutti e di essermi perso tanti avvenimenti molto importanti per me» (T-2M-16-n).

L'io che si rende consapevole di queste dinamiche desidera correre ai ripari attraverso tentativi di autolimitazione, accettando limiti imposti dai genitori e talvolta anche invocandoli:

> Ho preso una decisione: mi sarei messo il limite di tempo di un'ora al giorno. Da quando ho messo questo limite non lo sforo mai. (T-3S-14).

> Allontano completamente il telefono da me e lo ripongo in un posto dove non lo vedo così da cercare di scordarmene e non farmi venire l'impulso di usarlo. (T-1L-10)

> Per questo motivo ho deciso autonomamente di farmi togliere il mio *smartphone.* Ora non lo uso da 4 mesi. (T-2M-23-s)

La dimensione del controllo mette in luce tensioni tra desideri e regolazione del sé. I *social media* attivano dinamiche compulsive, ma allo stesso tempo favoriscono la percezione di vulnerabilità e la ricerca di strategie di protezione. Questi processi costituiscono elementi chiave per comprendere lo sviluppo di competenze autoregolative.

6.5 Come i *social* influenzano il modo in cui i giovani entrano in rapporto con l'altro *online* e *offline*

6.5.1 Chi ha i *social*?

I *social media* non solo mediano le relazioni, ma diventano prerequisiti di partecipazione sociale. L'accesso alle piattaforme si configura come capitale relazionale di base, con implicazioni per dinamiche di gruppo, inclusione ed esclusione.

L'oggetto *social* influenza le dinamiche all'interno di un gruppo di pari: talvolta si presenta come un'alternativa più comoda, soprattutto post Covid,

> ovvero un periodo in cui noi adolescenti siamo stati isolati l'un dall'altro, ci siamo abituati ad uscire di meno, a passare meno tempo con gli amici, e quando non si deve studiare è più facile stare a scrollare su TikTok o Instagram, che organizzare un'uscita di gruppo. Dunque vi è anche un aspetto di comodità. (T-4S-11)

L'alternativa tra possesso e non possesso dei *social* crea linee di demarcazione all'interno del gruppo, percepite da chi non ha accesso al telefono e che vede tutti gli altri assorbiti dai *social*: «Quando però esco con i miei amici e amiche, quasi tutti hanno il telefono, e stanno ingobbiti sul cellulare a scrollare. […] Quindi mi riduco a guardare gli alberi come se fossero interessanti» (T-2M-01-n).

6.5.2 Interazione bidirezionale con conoscenti

Anche se non sempre è considerata la funzione principale, dato che «invece c'è una piccola parte di ragazzi che usano solo i *social* dove contengono solo *chat*, WhatsApp, Telegram…» (T-1L-06), i *social* vengono usati anche per la loro funzione di messaggistica: in particolare WhatsApp, «Io utilizzo tipo per chattare con i miei amici a distanza, i miei genitori, la mia famiglia» (FGD-2MB).

La *chat* con gli amici stretti avviene preferibilmente su WhatsApp «Solitamente io messaggio i mei amici stretti su WhatsApp» (T-3S-10), talvolta associata a una vicinanza emotiva: «su WhatsApp scrivo alle mie amiche e gli parlo di cosa è successo e mi tirano su il morale» (FGD-2MA).

La funzione di messaggistica è un uso dei *social* considerato più accettabile rispetto allo *scrolling*: «Instagram ha anche le *chat* dove ti puoi scrivere con gli amici che un po' sostituisce WhatsApp. Quindi è tempo davanti lo schermo. Comunque, stai scrivendo ad una persona e non stai scrollando. Comunque però stai interagendo, stai parlando» (FGD-3LS) e che assume un alto peso valoriale agli occhi dei partecipanti, che giustificano l'utilizzo della funzione di messaggistica come incentivo e elemento che rafforza le relazioni:

> Le *chat* attraverso i *social* sono molto criticate con il fine di promuovere le relazioni umane, eppure, io credo che proprio grazie ai social che permettono di mantenere amicizie a distanza, condividere passioni attraverso post o anche solo di scambiarsi qualche video divertente, che promuovono quelle relazioni umane, non perdendo amici estivi o che abitano lontano e permettendo la condivisione di passioni attraverso i post che favoriscono la nascita di conversazioni interessanti e la ricerca di persone. (T-3S-06)

In alcuni casi viene sottolineata una differenza in come viene percepita e interpretata la comunicazione virtuale rispetto a quella in presenza: l'interazione virtuale si configura come mediata dalla distanza e dal *device*, permettendo un attenuamento dei sentimenti e delle emozioni trasmesse, possibilità ricercata specialmente in occasione di sentimenti negativi o spiacevoli, utile «Per tutte quelle persone che vogliono evitare i rapporti umani o che hanno paura a dire le cose in faccia nella vita reale ecco che i *social* offrono il luogo perfetto» (T-3S-06).

SI evince da questo come i *social media* agiscano come spazi di prossimità emotiva e continuità relazionale. Le *chat* svolgono una funzione di sostegno affettivo, facilitando la comunicazione anche quando l'incontro *offline* non è possibile o risulta emotivamente impegnativo.

6.5.3 Interazione bidirezionale con sconosciuti

La relazione con sconosciuti evidenzia la doppia natura dei *social*: spazi di rischio e opportunità. Questa ambivalenza sottolinea la necessità di competenze di discernimento, gestione dell'esposizione e valutazione della credibilità.

I *social* permettono anche di interagire e scambiare messaggi con altri utenti di cui non si conosce l'identità. Lo scambio può avvenire su *app* create appositamente per creare connessioni tra diversi utenti: «Magari qualche volta su TikTok magari vedo un video e magari una persona commenta qualcosa che a me non piace. Quindi gli rispondo. Perché tanto non la vedo, non è di faccia. Comunque beh, gli scrivo qualcosa» (FGD-2MB).

Nei partecipanti più giovani emerge la consapevolezza dei rischi insiti nell'avviare una conversazione con un utente *online* sconosciuto:

> Sono a conoscenza del fatto che possa essere pericoloso iniziare a chattare con persone che non conosci dal vivo, e che sia difficile fidarsi di una persona dietro uno schermo, è molto pericoloso anche perché

> sui *social* possono essere presenti malintenzionati, che vogliono raccogliere i tuoi dati per truffarti, o peggio, si potrebbero fingere qualcun'altro. Ciò capita spesso, e si è parlato di molti casi dove minori vengono adescati da persone che fingevano di essere un loro coetaneo. (T-1L-07)

Allo stesso tempo, però, i *social* diventano anche un ambiente in cui creare e instaurare nuove relazioni e amicizie percepite come autentiche, e che in alcuni casi continuano anche *offline*: «Attraverso queste piattaforme, ho avuto l'opportunità di conoscere persone che oggi considero amiche, nonostante la distanza fisica. Ad esempio, ho organizzato un viaggio con loro a Firenze, dove finalmente ci incontreremo di persona» (T-3S-12).

> Penso che gli adolescenti trovino affascinante anche il fatto di poter conoscere dei nostri coetanei, dai *social* possono nascere rapporti veri, che partono anche solo da un semplice messaggio. Per esperienza personale, ho conosciuto varie ragazze, che ad oggi ritengo mie amiche strette, tramite *social* come Instagram. Grazie a queste *app* io ad oggi condivido le mie giornate con loro. (T-1L-07)

7. Discussione

I risultati mostrano come l'esperienza digitale degli adolescenti si configuri come un contesto relazionale complesso, nel quale identità, emozioni e appartenenza vengono continuamente negoziate. In linea con quanto evidenziato dalla letteratura recente, i *social media* non emergono come semplici strumenti, ma come ambienti sociosimbolici che partecipano attivamente alla costruzione del sé e delle relazioni (Avci et al., 2024; Livingstone, 2019).

In continuità con la prospettiva *onlife* (Floridi, 2015), i dati confermano una forte integrazione tra dimensioni *online* e *offline*. Tuttavia, più che limitarsi a ribadire tale interconnessione, lo studio evidenzia come essa assuma una valenza relazionale strutturante: l'essere connessi appare come condizione implicita di partecipazione alla vita dei pari. L'accesso ai *social* non si configura soltanto come possibilità comunicativa, ma come prerequisito di inclusione sociale, introducendo una distinzione rilevante tra chi partecipa e chi resta ai margini. Questo risultato amplia quanto già osservato sulla funzione dei *social* come spazi di connessione (Felice et al., 2022), mettendo in luce il loro ruolo come infrastruttura della socialità adolescenziale.

La costruzione identitaria emerge come un processo situato, negoziato e strategico, coerentemente con gli studi che interpretano i soci*a*l *media* come contesti di esplorazione e autorappresentazione (Bernardini et al., 2025; Calandri et al., 2021). I partecipanti descrivono pratiche intenzionali di selezione, visibilità e gestione *dell'audience* che suggeriscono una forma di segmentazione dell'identità: l'uso di *account* differenziati e la modulazione della visibilità indicano che il sé digitale non è unitario, ma articolato in funzione dei contesti relazionali. In questo senso, l'identità digitale non si limita a rappresentare il sé, ma diventa uno spazio di lavoro riflessivo e di sperimentazione, attraversato dalla tensione tra autenticità e riconoscimento (Felice et al., 2022; Pira, 2023).

Un elemento particolarmente rilevante riguarda la centralità del riconoscimento sociale. In linea con studi che evidenziano il ruolo della validazione *online* (Faccio et al., 2024), i dati mostrano come le metriche digitali non rappresentino solo feedback esterni, ma funzionino come una forma di capitale sociale, contribuendo attivamente alla costruzione del valore personale e dell'appartenenza. Tale capitale si configura tuttavia come ambivalente: da un lato risorsa emotiva e relazionale, dall'altro vincolo che orienta comportamenti e modalità espressive verso forme maggiormente accettate. In questo senso emerge una sorta di "promessa disattesa" dell'esperienza *social*: la ricerca continua di riconoscimento, pur finalizzata a stabilizzare l'identità e rafforzare il senso di sé, tende a produrre effetti opposti, alimentando invece insicurezza e dipendenza dal giudizio altrui. Più che consolidare un'identità coerente, la validazione reiterata sembra contribuire a una perdita di padronanza del sé, in cui l'autodefinizione viene progressivamente esternalizzata e subordinata a criteri di approvazione sociale.

Accanto a queste dimensioni, emerge con chiarezza la natura ambivalente dell'esperienza digitale (Ciacchini et al., 2023; Tintori et al., 2024). I *social media* sono descritti sia come spazi di espressione e supporto emotivo, sia come contesti caratterizzati da sovraccarico, perdita di controllo e dinamiche di dipendenza.

I risultati suggeriscono anche un elemento meno esplorato: la presenza di forme emergenti di consapevolezza e autoregolazione. I partecipanti riconoscono i meccanismi delle piattaforme e mettono in atto strategie di limitazione, indicando che l'interazione con i *social* non è solo passiva ma può diventare occasione di sviluppo di competenze autoregolative. In questo senso, l'ambivalenza non appare come semplice effetto collaterale, ma come spazio in cui si intrecciano vulnerabilità e apprendimento.

In particolare, tale ambivalenza emerge con forza nelle interazioni con sconosciuti, che i partecipanti descrivono simultaneamente come spazi di rischio (es. inganno, esposizione, possibilità di manipolazione) e di opportunità (es. ampliamento delle reti sociali, costruzione di relazioni percepite come autentiche). Più che subirla passivamente, gli adolescenti sembrano riconoscere e negoziare attivamente questa tensione, sviluppando forme implicite di valutazione della credibilità, gestione dell'esposizione e regolazione della fiducia.

Un'ulteriore evidenza riguarda la differenziazione degli usi delle piattaforme. I dati mostrano come gli adolescenti attribuiscano un valore distinto alle diverse pratiche digitali: le attività comunicative (es. messaggistica) sono percepite come più legittime e relazionalmente significative rispetto allo *scrolling* passivo. Questa distinzione introduce una forma implicita di gerarchia degli usi, che contribuisce a ridefinire il modo in cui il tempo *online* viene interpretato e giustificato.

I dati mettono in luce il ruolo ancora limitato dei contesti educativi formali nel supportare l'elaborazione critica dell'esperienza digitale. Se la famiglia emerge come riferimento, seppur con difficoltà interpretative (Beccaria et al., 2022), la scuola appare marginale nelle narrazioni degli adolescenti. Questo risultato rafforza le indicazioni presenti in letteratura sulla necessità di sviluppare percorsi di alfabetizzazione digitale e socio-emotiva (Giacomazzi et al., 2025; Gui et al., 2024), evidenziando tuttavia un divario significativo tra la complessità delle competenze richieste e la risposta educativa.

8. Conclusioni e implicazioni

Lo studio evidenzia come i *social media* costituiscano un ambiente socio-simbolico attraverso cui gli adolescenti costruiscono identità, appartenenza e relazioni. Tale ambiente presenta un'evidente ambivalenza: offre opportunità espressive e di *agency*, ma genera anche ansia, dipendenza, confronto sociale e perdita di controllo. I partecipanti mostrano consapevolezza critica di tali dinamiche e richiedono percorsi di accompagnamento che rafforzino le loro capacità autoregolative.

I risultati evidenziano la necessità di affrontare l'esperienza digitale adolescenziale come un processo relazionale e identitario complesso, che richiede interventi educativi coordinati su più livelli: famiglia, scuola e contesto normativo.

Per le famiglie, emerge un bisogno marcato di accompagnamento più che di controllo. I partecipanti non descrivono tanto un conflitto generazionale, quanto una distanza di comprensione rispetto al significato che i *social media* rivestono nella loro vita relazionale. Ciò suggerisce la necessità di promuovere forme di alfabetizzazione digitale familiare orientate al dialogo e alla co-costruzione delle regole d'uso. In particolare, i risultati indicano che i processi di autoregolazione risultano più efficaci quando negoziati tra adulti e adolescenti, tenendo conto dell'età e delle modalità di funzionamento delle piattaforme. Le famiglie sono chiamate a svolgere un ruolo centrale nel sostenere lo sviluppo identitario, offrendo contesti di riconoscimento non mediati da logiche di visibilità e *performance*, e nell'intercettare precocemente segnali di sovraccarico o perdita di controllo legati all'uso dei *social*.

Per la scuola, lo studio evidenzia una significativa distanza tra esperienza digitale e contesto educativo formale. Questo dato suggerisce la necessità di superare una visione esclusivamente restrittiva dell'uso delle tecnologie, promuovendo invece percorsi strutturati di educazione digitale e socio-emotiva. In particolare, si evidenziano alcuni possibili ambiti prioritari di intervento: lo sviluppo del pensiero critico, inteso non solo come verifica delle fonti, ma come capacità di analizzare processi di costruzione dell'informazione e *bias* cognitivi; l'educazione alle logiche algoritmiche e alla gestione della visibilità *online*; il potenziamento delle competenze socio-emotive, quali autoregolazione, empatia e gestione del confronto sociale. La scuola può inoltre configurarsi come contesto privilegiato per esperienze riflessive e partecipative (ad es. narrazioni onlife, progetti tra pari), favorendo una maggiore consapevolezza delle pratiche digitali.

Sul piano regolativo e di *policy*, i risultati suggeriscono la necessità di considerare le piattaforme digitali

non come strumenti neutri, ma come ambienti progettati che influenzano comportamenti, emozioni e relazioni. In questa prospettiva, appare urgente promuovere interventi che favoriscano maggiore trasparenza algoritmica, sistemi più efficaci di verifica dell'età e, più in generale, modelli di design orientati alla tutela degli utenti più giovani.

Bibliografia

Angelini, F., & Gini, G. (2023). Differences in perceived online communication and disclosing emotions among adolescents and young adults: The role of specific social media features and social anxiety. *Journal of Adolescence*, *96*(3), 512–525. https://doi.org/10.1002/jad.12256

Avci, H., Baams, L., & Kretschmer, T. (2024). A systematic review of social media use and adolescent identity development. *Adolescent Research Review*, *10*(2), 219–236. https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1

Beccaria, F., Scavarda, A., Roggero, A., & Rabaglietti, E. (2022). Protective and risk factors for social withdrawal in adolescence. A mixed-method study of Italian students' wellbeing. *Modern Italy*, *27*(3), 259–276. https://doi.org/10.1017/mit.2022.10

Bernardini, V., Comunello, F., Scarcelli, C. M., & Parisi, L. (2025, January). Gender, intimacy, and digital practices: Insights into Italian teenagers' experiences. *AoIR Selected Papers of Internet Research*. https://doi.org/10.5210/spir.v2024i0.13905

Boyd, N. M., & Nowell, B. (2014). Psychological sense of community: A new construct for the field of management. *Journal of Management Inquiry*, *23*(2), 107–122. https://doi.org/10.1177/1056492613491433

Butler, J., & Trouble, G. (1990). Feminism and the subversion of identity. *Gender Trouble*, *3*(1), 3–17.

Calandri, E., Graziano, F., & Rollé, L. (2021). Social media, depressive symptoms and well-being in early adolescence. The moderating role of emotional self-efficacy and gender. *Frontiers in Psychology*, *12*, 660740. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660740

Cava, A., Penna, A., & Pizzimenti, D. (2021). On life: adolescenti tra narrazioni e identità. *Media Education*, *12*(1), 33–41. https://doi.org/10.36253/me-10190

Ciacchini, R., Orrù, G., Cucurnia, E., Sabbatini, S., Scafuto, F., Lazzarelli, A., Miccoli, M., Gemignani, A., & Conversano, C. (2023). Social media in adolescents: A retrospective correlational study on addiction. *Children*, *10*(2), 278. https://doi.org/10.3390/children10020278

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2023). Check your likes but move your body! How the use of social media is influencing pre-teens body and the role of active lifestyles. *Sustainability*, *15*(4), 3046. https://doi.org/10.3390/su15043046

Donisi, V., Salerno, L., Delvecchio, E., & Brugnera, A. (2024). Problematic social media use among Italian midadolescents: Protocol and rationale of the SMART Project. *JMIR Research Protocols*, *13*, e58739. https://doi.org/10.2196/58739

Faccio, E., Reggiani, M., Rocelli, M., & Cipolletta, S. (2024). Issues related to the use of visual social networks and perceived usefulness of social media literacy during the recovery phase: Qualitative research among girls with eating disorders. *Journal of Medical Internet Research*, *26*, e53334. https://doi.org/10.2196/53334

Favini, A., Culcasi, F., Cirimele, F., Remondi, C., Plata, M. G., Caldaroni, S., Virzì, A. T., & Luengo Kanacri, B. P. (2023). Smartphone and social network addiction in early adolescents: The role of selfregulatory selfefficacy in a pilot schoolbased intervention. *Journal of Adolescence*, *96*(3), 551–565. https://doi.org/10.1002/jad.12263

Favini, A., Lunetti, C., Virzì, A. T., Cannito, L., Culcasi, F., Quarto, T., & Palladino, P. (2024). Online and offline aggressive behaviors in adolescence: The role of self-regulatory self-efficacy beliefs. *Behavioral Sciences*, *14*(9), 776. https://doi.org/10.3390/bs14090776

Felice, G. de, Burrai, J., Mari, E., Paloni, F., Lausi, G., Giannini, A., & Quaglieri, A. (2022). How do adolescents use social networks and what are their potential dangers? A qualitative study of gender differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. https://doi.org/10.3390/ijerph19095691

Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. London: Springer.

Gerosa, T., & Gui, M. (2023). Earlier smartphone acquisition negatively impacts language proficiency, but only for heavy media users. Results from a longitudinal quasi-experimental study. *Social Science Research*, *114*, 102915. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102915

Giacomazzi, M., Cazzaniga, C., & Severgnini, M. (2025). Il valore di sé negli studenti: Un'analisi delle prospettive degli insegnanti in ambito educativo [Students' self-worth: An analysis of teachers' perspectives in the educational context]. *Formazione & Insegnamento*, *23*(1), 111–119. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_14

Goffman, E. (2023). The presentation of self in everyday life. In *Social theory re-wired* (pp. 450–459). London: Routledge.

Gui, M., Ercolanoni, S., & Assirelli, G. (2024). La competenza digitale e le disuguaglianze socioscolastiche degli studenti. Un'analisi con test standardizzato nella scuola secondaria di I e II grado. *Scuola Democratica*, *2*, 181–210. https://doi.org/10.12828/114725

Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: MIT press.

Imperato, C., Mancini, T., & Musetti, A. (2022). Exploring the role of problematic social network site use in the link between reflective functioning and identity processes in adolescents. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *21*(5), 3430–3445. https://doi.org/10.1007/s11469-022-00800-6

Lin, S., Fabris, M. A., Longobardi, C., & Mastrokoukou, S. (2024). The association between social media addiction and aggressive behaviors: A longitudinal and gendespecific analysis. *Journal of Adolescence*, *97*(3), 798–807. https://doi.org/10.1002/jad.12454

Livingstone, S. (2019). Audiences in an age of datafication: Critical questions for media research. *Television & New Media*, *20*(2), 170–183. https://doi.org/10.1177/1527476418811118

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist.*

Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (Vol. 61, Number 3, pp. 336–348). Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1111/jcpp.13190

Pacetti, E., Soriani, A., & Bonafede, P. (2023). Adolescents, new social relations and media practices: A research in the Metropolitan City of Bologna (Italy). *Research on Education and Media*, *15*(1), 20–29. https://doi.org/10.2478/rem-2023-0004

Pira, F. (2023). Education and technologies: Between new emergencies and new opportunities. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sk\l{}odowska, Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, *36*(1), 73–80. https://doi.org/10.17951/-j.2023.36.1.73-80

Sica, L. S. (2022). L'identità corporea digitalizzata: l'utilizzo dei social media nella costruzione dell'immagine di Sé di adolescenti e giovani adulti. *Psicologia Di Comunità*, (2), 34–55. https://doi.org/10.3280/psc2022-002003

Soldatova, G. U., Chigarkova, S. V, & Ilyukhina, S. N. (2022). Real-self and virtual-self: Identity matrices of adolescents and adults. *Cultural-Historical Psychology*, *18*(4), 27–37. https://doi.org/10.17759/chp.2022180403

Sorrentino, A., Esposito, A., Acunzo, D., Santamato, M., & Aquino, A. (2023). Onset risk factors for youth involvement in cyberbullying and cybervictimization: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1090047

Tintori, A., Ciancimino, G., & Cerbara, L. (2024). How screen time and social media hyperconnection have harmed adolescents' relational and psychological well-being since the COVID-19 pandemic. *Social Sciences*, *13*(9), 470. https://doi.org/10.3390/socsci13090470

Tintori, A., Ciancimino, G., & Cerbara, L. (2025). Sociopsychological analysis of a highly vulnerable category of adolescents: Victim-perpetrators of cyberbullying from a wide national survey of Italian adolescents. *Societies*, *15*(2), 25. https://doi.org/10.3390/soc15020025

Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, *6*(1), 3–17. https://doi.org/10.1177/2167702617723376

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Concezioni valutative: uno studio trasversale sui futuri docenti specializzati sul sostegno didattico

Assessment conceptions: a cross-sectional study on pre-service special education teachers

Iolanda Sara Iannotta
University of Salerno, Italy
Deborah Gragnaniello
University of Salerno, Italy

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Iannotta, I.S., & Gragnaniello, D. (2026). Concezioni valutative: uno studio trasversale sui futuri docenti specializzati sul sostegno didattico. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 194-213. https://doi.org/10.7346/sird-012026-p194

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: March 17, 2025
Accepted: May 22, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p194

Abstract
This paper explores the assessment conceptions held by future special education teachers, analysing how professional identity is shaped in response to diverse institutional contexts. The reflection stems from the recognition that assessment is not merely a technical act but a multidimensional construct. In this idea, the drive for learning improvement, the demands of school and student accountability, and the risk of drifting toward pedagogical irrelevance are deeply intertwined (Brown, 2006; Rosa & Ciani, 2023). Methodologically, a structured questionnaire adapted from the literature (Brown et al., 2019) was administered to a sample of prospective teachers (N=576) across four educational levels: preschool, primary, and lower and upper secondary school. The results highlight significant vertical variability: while improvement prevails in primary school (73,61%), in secondary school, a shift toward irrelevance emerges (45,28%). The analysis suggests a link between the high rate of novices in higher grades (62,1%) and the tendency to reproduce patterns of punishment experienced in one's school history. From this perspective, the study emphasizes the urgent need for training that promotes Teacher Assessment Literacy (TAL), understood as a reflective posture (Pastore, 2023). For support teachers, developing a robust TAL means guiding collegial contexts toward educational co-responsibility and the removal of learning barriers, in full alignment with the bio-psycho-social model (ICF).

Keywords: assessment conceptions, teacher assessment literacy (TAL), special education teacher training course, teacher training.

Riassunto
Il contributo esplora le concezioni valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno didattico, analizzando come l'identità professionale si modelli in risposta ai diversi contesti istituzionali. La riflessione muove dalla consapevolezza che l'*assessment* sia un costrutto multidimensionale dove si intrecciano la spinta al miglioramento degli apprendimenti (*improvement*), le istanze di rendicontazione del sistema (*school accountability*), la responsabilità dello studente (*student accountability*) e il rischio di una deriva verso l'irrilevanza pedagogica (*irrelevant*) (Brown, 2006; Rosa & Ciani, 2023). Lo studio mira a verificare se il grado di scuola di futura afferenza agisca come variabile discriminante nelle visioni dei docenti in formazione. Attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, ripreso dalla letteratura (Brown et al., 2019), l'indagine analizza le concezioni di un campione di futuri docenti (N=576) afferenti ai quattro gradi d'istruzione (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I e II grado). I risultati evidenziano una significativa variabilità verticale: mentre nella scuola primaria prevale una visione promozionale legata all'*improvement* (73,61%), nella scuola secondaria di secondo grado emerge una preoccupante deriva burocratica, con il picco della concezione *irrelevant* (45,28%). L'analisi suggerisce un nesso tra l'alto tasso di noviziato nei gradi superiori (62,1%) e la tendenza a riprodurre modelli sanzionatori subiti nel proprio passato scolastico. In questa prospettiva, lo studio sottolinea l'urgenza di una formazione che promuova una *Teacher Assessment Literacy* (TAL) intesa come postura riflessiva (Pastore, 2023). Per l'insegnante specializzato sul sostegno, sviluppare una solida TAL significa poter orientare i contesti collegiali verso la corresponsabilità educativa e la rimozione degli ostacoli all'apprendimento, in coerenza con il modello bio-psico-sociale (ICF).

Parole chiave: concezioni valutative, teacher assessment literacy (TAL), TFA sostegno, formazione dei docenti.

1. Introduzione

Nel quadro della formazione professionale dei docenti, la valutazione si configura come un dispositivo pedagogico fondamentale, capace di orientare non solo i processi di apprendimento, ma l'intero profilo identitario di chi insegna (Viganò, 2017). Nel contesto specifico dei percorsi di specializzazione per il sostegno didattico, la ricerca educativa assume una precisa responsabilità sociale: promuovere una cultura della valutazione che superi il mero adempimento burocratico per farsi strumento di emancipazione e inclusione. Come evidenziato dalla letteratura sull'*Assessment for/as Learning* (Trinchero, 2023), l'atto valutativo deve trasformarsi in una risorsa strategica: se, in un'ottica formativa, esso permette di regolare l'insegnamento in funzione dei bisogni di ciascuno (AfL) (Black et al., 2003; Sambell et al., 2012), nella sua dimensione metacognitiva esso diventa il motore per lo sviluppo di una consapevolezza critica nel soggetto (AaL) (Earl, 2003). Tuttavia, l'efficacia dei percorsi di specializzazione si scontra con le concezioni ingenue dei docenti, ovvero credenze sedimentate attraverso anni di "osservazione apprendistato" (Lortie, 1975) che agiscono come filtri latenti capaci di resistere ai nuovi paradigmi scientifici (Brown, 2004). Esiste, dunque, un divario epistemologico tra i modelli teorici proposti in sede accademica e le rappresentazioni mentali maturate dai docenti sul campo (Thompson, 1992), rendendo necessaria una formazione intesa come processo di decostruzione critica. In tale scenario, emerge la necessità di una disamina che consideri la variabilità delle concezioni in funzione dei diversi contesti operativi di riferimento. Il presente contributo adotta, pertanto, una prospettiva di analisi verticale, volta a intercettare l'influenza esercitata dalle culture organizzative e dalle prassi didattiche e valutative che caratterizzano i diversi gradi scolastici.

L'obiettivo principale è mappare i sistemi di credenze dei futuri docenti specializzati, verificando in particolare se l'innalzarsi dell'ordine scolastico e l'assenza di una consolidata esperienza professionale possano favorire posture valutative orientate alla mera rendicontazione sociale (*accountability*) o, al contrario, alla percezione di una sostanziale irrilevanza pedagogica dell'atto valutativo.

In questa cornice, le riflessioni proposte mirano a generare una ricaduta di duplice natura. Sul piano teorico, il lavoro intende alimentare il dibattito sulla *Teacher Assessment Literacy* (TAL), evidenziando come le variabili ambientali e il vissuto biografico modellino la postura etico-riflessiva del docente. Sul piano della formazione, l'indagine si propone di fornire indicazioni operative per i percorsi di specializzazione per il sostegno, configurando lo sviluppo di una solida TAL come una competenza strategica indispensabile per orientare i contesti collegiali verso una reale corresponsabilità educativa. In ultima analisi, l'intento è promuovere una visione in cui la valutazione cessi di essere intesa come un atto neutro o burocratico per trasformarsi in un processo attivamente orientato alla rimozione delle barriere e al successo formativo di ciascun alunno.

2. Quadro teorico

Nel panorama della formazione professionale dei docenti, il costrutto relativo alle concezioni valutative si configura come un sistema multidimensionale di credenze, significati e cornici mentali che mediano il rapporto tra i modelli teorici proposti in sede accademica e l'agire didattico quotidiano (Thompson, 1992). La letteratura internazionale ha adottato terminologie variegate per definire tale costrutto, riferendosi a esse come *teacher beliefs* (Lasley, 1980; Pajares, 1992), *teacher perspectives* (Tabachnick & Zeichner, 1984), *implicit theories* (Clark, 2012; Clark & Peterson, 1986); o *untested assumptions* (Calderhead, 1996). Al di là delle sfumature lessicali, emerge il riconoscimento di tali strutture come veri e propri filtri cognitivi ed epistemologici: un docente che intende la valutazione come mera misurazione tenderà a prediligere prove standardizzate e a generare un clima orientato alla prestazione, mentre chi la percepisce come supporto all'apprendimento preferirà compiti autentici, attività di *problem solving* e ambienti collaborativi (Yan et al., 2021).

Nel contesto specifico del sostegno didattico, la letteratura evidenzia come questo profilo professionale presenti una curvatura peculiare rispetto ai docenti curricolari. Se per questi ultimi, l'assessment è spesso legato alla verifica del raggiungimento di obiettivi disciplinari, per il docente specializzato sul sostegno la valutazione si configura come un dispositivo di mediazione inclusiva, teso a bilanciare le richieste del gruppo classe con la personalizzazione prevista dal Piano Educativo Individualizzato (PEI). In questa pro-

spettiva, le concezioni valutative dei futuri docenti riflettono una scelta etica: la letteratura suggerisce che l'insegnante specializzato debba possedere una TAL più orientata alla dimensione formativa per agire come garante dell'equità nei contesti collegiali, evitando che la valutazione si trasformi in una barriera che conduce all'esclusione (Pastore, 2023).

Assume inoltre una rilevanza strategica, sia sul piano formativo sia su quello della ricerca, la comparazione tra i diversi ordini di scuola. Tale confronto permette di indagare come le differenti culture organizzative e i modelli pedagogici di riferimento – dalla flessibilità metodologica tipica della scuola primaria alla maggiore rigidità disciplinare della scuola secondaria – agiscano come variabili ambientali capaci di modellare o distorcere le credenze individuali. Esplicitare queste differenze è utile per comprendere se la costruzione delle concezioni valutative sia un processo puramente soggettivo o se, invece, sia fortemente influenzato dalle pressioni istituzionali e dalle prassi consolidate nei diversi gradi scolastici, offrendo evidenze per calibrare i percorsi di formazione iniziale.

In questo scenario, il modello *Teachers' Conceptions of Assessment* (TCoA), sviluppato e raffinato da Brown (2004; 2006), rappresenta il paradigma di riferimento per l'analisi delle dimensioni latenti che sottendono l'atto valutativo. Attraverso questo strumento d'indagine, è possibile mappare quattro macro-orientamenti fondamentali, i quali non vanno intesi come categorie mutualmente escludenti, ma come prospettive che possono coesistere nel profilo di ogni insegnante (Brown et al., 2019; Scierri, 2024), ovvero: *improvement*, la valutazione come motore del progresso pedagogico, finalizzata a fornire feedback per affinare l'insegnamento e potenziare l'autoregolazione dello studente; *school accountability*, focalizzata sulla funzione rendicontativa e sul monitoraggio della qualità e dell'efficacia del sistema formativo nel suo complesso; *student accountability*, intesa come accertamento del profitto individuale per fini di classificazione, certificazione e misurazione delle abilità raggiunte; *irrelevant*, una visione della valutazione come pratica priva di utilità pedagogica, percepita come mera formalità burocratica o interferenza negativa nella relazione educativa.

Tali orientamenti teorici trovano una traduzione operativa nel passaggio da una prospettiva puramente sommativa e finale (*Assessment of Learning*) verso approcci integrati e riflessivi. L'*Assessment for Learning* (AfL) si configura come un dispositivo essenziale per la personalizzazione didattica, fornendo informazioni che permettono al docente specializzato sul sostegno di regolare il Piano Educativo Individualizzato (PEI) in base ai bisogni reali dei discenti (Black & Wiliam, 1998). Parallelamente, l'*Assessment as Learning* (AaL) (Trinchero, 2023), sposta il baricentro verso la dimensione metacognitiva, trasformando il discente in un soggetto attivo capace di monitorare e autoregolare il proprio apprendimento. In questa cornice si inserisce il concetto di *Sustainable Assessment* (SA), una valutazione sostenibile che prepara gli studenti a formulare giudizi sulla propria *performance* anche in contesti futuri, promuovendo un meta-apprendimento che va oltre il compito immediato (Boud & Soler, 2015).

Poiché queste concezioni sono profondamente radicate in quello che Lortie (1975) definisce "apprendistato per osservazione" – ovvero la sedimentazione di modelli vissuti passivamente durante la propria carriera scolastica – la formazione universitaria per il sostegno didattico deve istituirsi come uno spazio di riflessività critica. In questo senso, l'obiettivo primario della formazione diventa lo sviluppo di una solida *Teacher Assessment Literacy* (TAL), intesa come un costrutto multidimensionale che integra conoscenze teoriche sulla misurazione, abilità tecniche nella progettazione di strumenti e, soprattutto, una postura etico-riflessiva capace di orientare l'atto valutativo verso il successo formativo (Pastore, 2023; Stiggins, 2005). Non è dunque sufficiente l'acquisizione di tecniche valutative; è necessaria una trasformazione ontologica del docente attraverso la decostruzione delle concezioni ingenue e l'evoluzione verso pratiche realmente inclusive (Fajet et al., 2005; Pastore & Pentassuglia, 2015).

3. Metodologia della ricerca

3.1 Disegno, domande e obiettivi di ricerca

L'impianto metodologico del presente studio si inscrive entro la cornice della ricerca-azione (Elliott, 1991; Kemmis et al., 2014). In tale ambito, la ricerca non si configura come un'osservazione asettica di variabili esterne, ma come un dispositivo volto a generare consapevolezza critica nei soggetti coinvolti. Nello specifico contesto dei percorsi di specializzazione per il sostegno didattico, la ricerca-azione assume una valenza

strategica: essa funge da catalizzatore per l'emersione delle teorie implicite dei docenti in formazione, permettendo di trasformare la rilevazione dei dati in un momento di auto-analisi e di AaL.

Dal punto di vista del disegno sperimentale, lo studio adotta un approccio quantitativo di tipo comparativo *cross-sectional*. Tale scelta metodologica è finalizzata all'analisi simultanea delle concezioni valutative in quattro gruppi indipendenti, differenziati in base al grado di scuola di futura afferenza (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado). Il disegno permette di intercettare le variabilità tra i campioni, fornendo una fotografia dei sistemi di credenze in funzione della "cultura di grado" (Lortie, 1975).

L'obiettivo generale della ricerca consiste nell'esplorare il profilo delle concezioni valutative dei docenti in formazione specialistica, verificando se e in che misura il grado di scuola di destinazione agisca come variabile discriminante nel modellare tali visioni. Seguendo le indicazioni della letteratura sulla formazione dei docenti (Brown, 2006; Cinotti & Farina, 2023; Yan et al., 2021), lo studio intende rispondere alle seguenti domande di ricerca: quali sono le concezioni valutative prevalenti nei docenti specializzandi sul sostegno all'inizio del percorso formativo? Quali differenze si riscontrano tra i profili descrittivi rilevati nei quattro gradi scolastici? In particolare, si osserva una tendenza verso l'accentuazione delle funzioni rendicontative (*accountability*) con l'innalzarsi del grado scolastico? In che misura le concezioni rilevate sono compatibili con le istanze di personalizzazione e flessibilità richieste dalla progettazione del PEI?

L'ipotesi di fondo è che la percezione della valutazione subisca un'influenza dai contesti scolastici di riferimento, rischiando di propendere verso modelli sanzionatori nei gradi scolastici dove la pressione certificativa e la valutazione degli apprendimenti disciplinari sono più marcate (Baldacci, 2023; Brown, 2006; Calvani et al., 2017; Ciani & Rosa, 2021; Rosa & Ciani, 2023; Scierri, 2023; Trinchero, 2023).

3.2 Il campione

La ricerca ha coinvolto i docenti iscritti ai percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico presso l'Università degli Studi di Salerno nell'a.a. 2025-2026. Il campionamento adottato è di tipo non probabilistico di convenienza. La decisione di stratificare il campione totale in quattro sottogruppi risponde a una precisa esigenza euristica: indagare come le differenti identità ordinamentali e le "culture di grado" (Lortie, 1975) possano modellare o distorcere le concezioni valutative dei docenti, nonostante la natura trasversale e inclusiva del profilo del docente specializzato sul sostegno.

3.2.1 Campione di docenti della scuola dell'infanzia

L'indagine condotta sul campione di docenti in formazione specialistica per la scuola dell'infanzia (N=109) delinea un profilo demografico e professionale caratterizzato da una spiccata omogeneità e da una significativa maturità anagrafica. La variabile di genere manifesta una polarizzazione quasi assoluta verso il genere femminile (95,4%), a fronte di una presenza maschile esigua (2,8%) e di una quota residuale di non specificati (1,8%), confermando i trend storici della femminilizzazione nei primi segmenti dell'istruzione (Lortie, 1975). Sotto il profilo anagrafico, il campione si colloca prevalentemente in una fase di consolidamento o riorientamento della carriera: la coorte più rappresentata è quella compresa tra i 40 e i 49 anni (54,1%), seguita dalla fascia 50-59 anni (40,4%), mentre risultano marginali i docenti nelle fasce 30-39 anni (3,7%) e 20-29 anni (1,8%).

L'esperienza professionale pregressa appare solida: il 44% ha svolto supplenze annuali e il 28,4% vanta incarichi pluriennali continuativi. Solo il 9,2% si accosta alla professione per la prima volta, mentre le supplenze brevi oscillano tra l'8,3% (mensili) e il 3,7% (settimanali/giornaliere). La stabilità contrattuale a tempo indeterminato riguarda appena il 2,8% del campione.

In merito alla competenza valutativa percepita, i partecipanti tendono verso un'autovalutazione intermedia (49,5%). Le restanti quote si distribuiscono tra livelli base (31,2%) e iniziali (17,4%), con una minima incidenza di competenze avanzate (1,8%).

3.2.2 Campione di docenti della scuola primaria

Il profilo demografico del gruppo di specializzandi afferenti alla scuola primaria (N=158) si distingue per una componente pressoché femminile che raggiunge il 96,2%, lasciando alla rappresentanza maschile un ruolo marginale (3,2%). L'assetto anagrafico rivela una prevalenza di professionisti in età matura: oltre il 63% dei partecipanti si colloca nella decade dei quarant'anni (40-49), seguiti da un 18,4% di docenti tra i 50 e i 59 anni. Più contenute le fasce giovanili, con il 12% tra i 20-29 anni e il 5,1% tra i 30-39.

Sotto il profilo professionale, emerge un vissuto lavorativo consolidato: la somma di chi ha svolto supplenze annuali (31,6%) e chi ha ricoperto incarichi pluriennali (31%) descrive un campione con un solido *background* d'aula. Il 13,3% si dichiara privo di precedenti esperienze di docenza. Per quanto concerne l'autopercezione delle competenze valutative, la maggioranza (57%) si posiziona su un livello intermedio, mentre circa un quarto del campione (23,4%) si colloca a un livello base (Nigris & Agrusti, 2021).

3.2.3 Campione di docenti della scuola secondaria di primo grado

Il profilo demografico dei docenti in formazione specialistica per la scuola secondaria di I grado (N=143) si caratterizza per una netta prevalenza femminile (74,1%). Si osserva una partecipazione maschile (25,9%) sensibilmente più marcata rispetto ai gradi scolastici precedenti. La distribuzione anagrafica delinea un gruppo mediamente più giovane: la coorte dei trentenni (30-39 anni) rappresenta il nucleo principale (48,3%), affiancata da un significativo 25,2% di partecipanti appartenenti alla fascia 20-29 anni. Le fasce più mature risultano meno consistenti, con il 21,7% tra i 40-49 anni e il 4,9% tra i 50-59 anni.

Sotto il profilo professionale, il 37,1% dei corsisti si approccia alla specializzazione senza aver maturato precedenti esperienze d'aula. Tuttavia, una parte rilevante del gruppo possiede un trascorso lavorativo stabile, suddiviso tra chi ha ricoperto incarichi annuali (23,8%) e chi vanta collaborazioni pluriennali (16,8%). Relativamente all'autopercezione delle competenze valutative, la quota maggiore (40,6%) dichiara un livello base, seguita da un 27,3% al livello iniziale, mentre il 25,9% riferisce una competenza di livello intermedio.

3.2.4 Campione di docenti della scuola secondaria di secondo grado

Il gruppo afferente alla scuola secondaria di II grado (N=166) manifesta una composizione demografica eterogenea. Sebbene la prevalenza femminile resti marcata (78,8%), si registra una significativa presenza di docenti di genere maschile (16,7%), con una quota del 4,5% che ha preferito non fornire tale indicazione. Relativamente alla distribuzione anagrafica, il gruppo più numeroso è rappresentato dalla fascia 40-49 anni (31,8%), seguito dai più giovani tra i 20-29 anni (27,3%), tra i 30-39 anni (21,2%) e tra i 50-59 anni (19,7%).

Sotto il profilo professionale, il dato più rilevante è l'alto tasso di corsisti alla prima esperienza: il 62,1% degli specializzandi dichiara infatti l'assenza di un pregresso lavorativo d'aula. La quota di chi ha già maturato un'esperienza stabile si divide equamente tra supplenze annuali (10,6%) e incarichi pluriennali (10,6%). Questa configurazione si riflette in un'autopercezione delle competenze valutative meno polarizzata: se il 31,8% si attesta su un livello intermedio, una quota quasi identica (30,3%) si definisce a un livello iniziale e il 28,8% a un livello base. Solo una ristretta porzione (4,5%) riferisce competenze avanzate, a fronte di un 4,5% che dichiara una totale assenza di preparazione docimologica.

3.3 Lo strumento di indagine

Lo strumento d'indagine individuato per la ricerca è il questionario strutturato *Teachers' Conceptions of Assessment – Abridged version* (TCoA-IIIA), ampiamente validato a livello internazionale e specificamente progettato per esplorare la complessità dell'agire valutativo attraverso un set mirato di affermazioni. Rispetto alla versione estesa originale (TCoA-III) composta da 50 item, il TCoA-IIIA garantisce una maggiore agilità nella somministrazione senza rinunciare al rigore metodologico necessario per indagare le diverse concezioni dei docenti.

L'adattamento dello strumento al contesto educativo italiano ha seguito un protocollo di validazione articolato in tre fasi sequenziali. Inizialmente, il questionario è stato tradotto da due ricercatori esperti in docimologia e successivamente sottoposto a una procedura di *back-translation* verso la lingua inglese. Questa operazione, affidata a un traduttore madrelingua ignaro della versione originale, ha permesso di escludere discrepanze di significato e di confermare la fedeltà concettuale della traduzione.

Successivamente, la versione italiana è stata vagliata da un panel di esperti composto da tre docenti universitari di Pedagogia sperimentale. Il loro intervento è stato fondamentale per calibrare la pertinenza e la chiarezza degli item, adattando i riferimenti normativi e la terminologia tecnica alle specificità del sistema scolastico nazionale.

Infine, si è vagliata l'affidabilità interna della scala. Il calcolo dell'alfa di Cronbach ha restituito valori compresi tra .75 e .88 per le quattro macro-dimensioni indagate, evidenziando una soddisfacente coerenza interna dello strumento. Sebbene la struttura fattoriale del TCoA-IIIA sia consolidata in letteratura (Brown et al., 2019), un'analisi preliminare condotta sui dati del presente studio ha ribadito la tenuta del modello multidimensionale a quattro fattori, confermandone la validità empirica.

Lo strumento si articola in 31 item complessivi, organizzati in due sezioni funzionali:

- *sezione anagrafica* (4 item), volta a definire, attraverso item a scelta multipla semplice, il profilo biografico e professionale del campione, raccogliendo dati relativi a genere, età, anni di esperienza nell'insegnamento e una scala di autovalutazione delle competenze valutative pregresse;
- *sezione core* (27 item), dedicata all'indagine delle concezioni valutative propriamente dette. Gli item sono stati somministrati mediante una scala Likert a quattro passi (da 1 = per niente d'accordo a 4 = molto d'accordo). Questa scelta è finalizzata a forzare la presa di posizione del rispondente, evitando la tendenza centrale che spesso inficia le rilevazioni sulle credenze (Lisimberti, 2015).

Gli item della sezione *core* sono distribuiti equamente su nove fattori di primo ordine, ciascuno misurato attraverso tre affermazioni specifiche, che riflettono le diverse sfaccettature della postura professionale del docente:

- *responsabilità scolastica,* enfasi sulla funzione di rendicontazione (*accountability*) e sulla gestione dei sistemi formativi;
- *responsabilità degli studenti,* focalizzata sulla misurazione delle prestazioni individuali e sulla promozione della responsabilità del discente;
- *valutazione delle abilità,* orientata all'accertamento delle conoscenze e delle abilità acquisite;
- *miglioramento dell'apprendimento,* visione della valutazione come supporto diagnostico e *feedback* per lo studente;
- *miglioramento dell'insegnamento,* utilizzo dei risultati valutativi per regolare e ottimizzare l'azione didattica del docente;
- *validità della valutazione,* riconoscimento della necessità di adottare metodi di misurazione validi, affidabili e rigorosi;
- *valutazione negativa,* percezione dell'atto valutativo come dispositivo sanzionatorio o di controllo disciplinare;
- *ignorare la valutazione,* tendenza a minimizzare l'impatto dei risultati valutativi sulla prassi educativa;
- *imprecisione della valutazione,* scetticismo verso lo strumento valutativo, basato sulla potenziale fallibilità o soggettività dei risultati.

Sulla base di precedenti evidenze emerse da ricerche condotte dagli autori del contributo con il medesimo strumento, la struttura originale del questionario è stata integrata con una sezione specifica volta a esplorare il vissuto biografico dei partecipanti. Nello specifico, è stata inserita una domanda dicotomica con funzione di filtro, propedeutica a due ulteriori quesiti: un item su scala Likert a sei punti (da 1 = per niente a 6 = moltissimo) e una domanda aperta, entrambi focalizzati sull'esperienza personale maturata dai docenti con la valutazione scolastica durante il proprio percorso di studi.

3.4 Procedure di raccolta dati e analisi

La procedura di raccolta dati è avvenuta attraverso la somministrazione online di quattro protocolli digitali distinti, creati sulla piattaforma Google Moduli e differenziati per grado scolastico. La somministrazione è stata preceduta da una sessione informativa durante i corsi dedicati alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), volta a esplicitare il valore formativo della partecipazione. I corsisti hanno compilato lo strumento in modalità autogestita, con un tempo medio di risposta stimato in circa 10 minuti. La scelta della modalità digitale ha permesso di ottimizzare i tempi di raccolta e di minimizzare gli errori di trascrizione dei dati.

Tuttavia, sebbene il protocollo di rilevazione includesse tali quesiti a risposta aperta per una prospettiva narrativa, si è scelto di focalizzare il presente contributo esclusivamente sull'analisi quantitativa delle scale Likert. Tale decisione risponde a ragioni di sintesi e alla volontà di garantire una comparazione statistica rigorosa e omogenea tra i profili dei quattro gradi di scuola coinvolti, rimandando l'analisi tematica del materiale qualitativo a successivi lavori di approfondimento.

L'indagine è stata condotta nel pieno rispetto dei protocolli etici e della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali (D.Lgs. n. 101/2018).

Il trattamento dei dati ha seguito un protocollo di analisi descrittiva basato sulla distribuzione delle frequenze per i 27 item del questionario. L'esposizione dei risultati segue una struttura ricorsiva: per ciascun grado di istruzione, l'analisi procede attraverso le quattro macro-concezioni. All'interno di ogni dimensione, il commento approfondisce la granularità dei nove fattori indagati, presentando le percentuali di accordo positivo – calcolate mediante un *cut-off* di 3-4 per gli item su scala Likert a quattro punti – ottenute dai singoli item costitutivi.

4. Analisi dei dati

4.1 Scuola dell'infanzia: profili professionali e orientamenti valutativi

L'analisi delle credenze nel campione della scuola dell'infanzia rivela una complessa stratificazione di significati attribuiti all'atto valutativo.

La macro-concezione *school accountability* raccoglie un consenso robusto nell'ambito del Fattore 1. La quasi totalità dei soggetti (78,9%) considera la valutazione degli alunni come una fonte informativa essenziale sul funzionamento operativo degli istituti (item 5). Il 67% interpreta tale valutazione come un indicatore della qualità intrinseca della scuola (item 6) e il 64,2% la ritiene una delle pratiche più efficaci per la valutazione complessiva dell'istituzione (item 7).

La dimensione *student accountability* oscilla tra la misurazione oggettiva e la resistenza alla classificazione. Nel Fattore 2, il consenso sulla natura selettiva (item 8) è frammentato: 33,1% di accordo, 40,4% di accordo parziale e 26,6% di dissenso. Tuttavia, permane un'adesione maggioritaria (54,2%) all'assegnazione formale di voti o livelli (item 9), e un consenso elevato (77,9%) sul ruolo dell'*assessment* nel determinare il conseguimento degli obiettivi (item 10). Il Fattore 3 registra una fiducia consolidata: i docenti concordano che la valutazione serva a rilevare la "quantità" di apprendimento (77,1%, item 11) e a individuare "cosa" è stato appreso (74,3%, item 12), sebbene la capacità di misurare abilità cognitive superiori convinca il 56% (item 13) (Bellomo, 2016).

In linea con i paradigmi dell'AfL (Black & Wiliam, 1998), la concezione *improvement* ottiene i consensi più significativi. Nel Fattore 4, il 73,4% riconosce l'utilità dei feedback (item 14), il 62,4% la capacità di evidenziare i bisogni educativi (item 15) e il 66% il supporto al progresso (item 16). Tale visione si riflette nel Fattore 5, dove emerge la necessità di integrare l'*assessment* nella didattica quotidiana (75,2%, item 17), utilizzandolo per calibrare l'insegnamento (78,9%, item 18) e rispondere alle differenze individuali (77%, item 19) (Falcinelli, 1999). Il Fattore 6 evidenzia una fiducia maggioritaria nel rigore tecnico: i risultati sono ritenuti affidabili (53,2%, item 20), coerenti agli apprendimenti (52,3%, item 21) e meritevoli di fiducia (54,1%, item 22) (Besozzi, 2009; Ciani & Rosa, 2022; Hattie, 2016).

Infine, le concezioni di *irrelevant* appaiono contenute. Nel Fattore 7, una minoranza teme che la valutazione forzi l'agire contro le proprie convinzioni (24,8%, item 23), generi ansia (30,2%, item 24) o in-

terferisca con l'insegnamento (33,9%, item 25). Nel Fattore 8, emerge la percezione di un sottoutilizzo dei dati (46,8%, item 26), ma pochi ritengono che gli esiti vengano ignorati (34,9%, item 27) o abbiano impatto minimo (29,4%, item 28) (Grion, 2008; Pastore & Pentassuglia, 2015). Al contrario, il Fattore 9 registra una spiccata consapevolezza critica: il 68,8% invoca cautela interpretativa (item 29), il 77,1% riconosce la possibilità di errori (item 30) e il 52,3% definisce la valutazione come un processo intrinsecamente impreciso (item 31) (Tab. 1).

Concezioni valutative	N. item	Per niente d'accordo (%)	Poco d'accordo (%)	Abbastanza d'accordo (%)	Molto d'accordo (%)
School accountability					
Fattore 1 – responsabilità scolastica					
La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole	5	3,7	17,4	67,0	11,9
La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore della qualità di una scuola	6	3,7	29,4	53,2	13,8
La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola	7	6,4	29,4	53,2	11,0
Student accountability					
Fattore 2 – responsabilità degli studenti					
Classifica gli studenti	8	26,6	40,4	24,8	8,3
Consiste nell'assegnare un voto/livello	9	17,4	28,4	45,0	9,2
Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi	10	0,0	22,0	55,0	22,9
Fattore 3 – valutazione delle abilità					
Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso	11	0,9	22,0	52,3	24,8
Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso	12	1,8	23,9	54,1	20,2
Consente di misurare abilità cognitive superiori	13	9,2	34,9	45,9	10,1
Improvement					
Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento					
Fornisce feedback	14	2,8	23,9	50,5	22,9
Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento	15	5,5	32,1	42,2	20,2
Aiuta a migliorare l'apprendimento	16	2,8	31,2	44,0	22,0
Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento					
È integrata con la pratica didattica	17	2,8	22,0	53,2	22,0
Consente di modificare l'insegnamento	18	3,7	17,4	49,5	29,4
Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali	19	4,6	18,3	55,0	22,0
Fattore 6 – validità della valutazione					
I risultati della valutazione sono affidabili	20	7,3	39,4	46,8	6,4
I risultati della valutazione sono coerenti	21	10,1	37,6	47,7	4,6
Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	22	10,1	35,8	48,6	5,5
Irrelevant					
Fattore 7 – valutazione negativa					
Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni	23	37,6	37,6	21,1	3,7
È ingiusta nei confronti degli studenti	24	31,2	38,5	28,4	1,8
Interferisce con l'insegnamento	25	30,3	35,8	28,4	5,5

Fattore 8 – ignorare la valutazione					
Gli insegnanti utilizzano poco i risultati	26	16,5	36,7	36,7	10,1
I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati	27	25,7	39,4	26,6	8,3
Ha un impatto minimo sull'insegnamento	28	28,4	42,2	23,9	5,5
Fattore 9 – imprecisione della valutazione					
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela	29	2,8	28,4	45,9	22,9
Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi	30	3,7	19,3	45,0	32,1
È un processo impreciso	31	10,1	37,6	40,4	11,9

Tab.1: Concezioni valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno didattico per la scuola dell'infanzia

4.2 Scuola primaria: profili professionali e orientamenti valutativi

Esaminando le credenze attraverso il modello di Brown (2006), nel campione della scuola primaria la dimensione della *school accountability* evidenzia una forte adesione alle funzioni della valutazione. Nello specifico del Fattore 1, l'83% del campione riconosce nell'*assessment* degli apprendimenti una fonte informativa cruciale per il monitoraggio degli istituti scolastici (item 5). Tale orientamento è confermato dal 70,2% dei docenti che identifica la valutazione come parametro della qualità scolastica (item 6) e dal 61,4% che la annovera tra gli strumenti più efficaci per l'*audit* istituzionale (item 7).

La macro-concezione *student accountability* riflette una visione pragmatica ma meno polarizzata. Nel Fattore 2, l'idea che la valutazione serva primariamente a classificare gli alunni (item 8) ottiene un consenso parziale (37,3% di accordo marcato). Tuttavia, la necessità di formalizzare il processo tramite voti o livelli rimane un punto fermo per il 57,6% (item 9) (Corsini, 2023), mentre il 79,1% ne sottolinea il valore nel certificare il raggiungimento dei traguardi (item 10). La funzione di misurazione delle abilità (Fattore 3) trova un riscontro solido nella rilevazione del "quanto" (79,2%, item 11) e del "cosa" (77,3%, item 12) sia stato appreso, sebbene permanga uno scetticismo latente sulla capacità di mappare i processi cognitivi superiori (55,1%, item 13) (Bellomo, 2016).

L'orientamento all'*improvement* rappresenta il nucleo identitario del gruppo. Le frequenze relative al Fattore 4 mostrano una valorizzazione del feedback (84,8%, item 14), inteso come leva per esplicitare i bisogni educativi (71,5%, item 15) e sostenere la progressione degli apprendimenti (74%, item 16). Nel Fattore 5, l'integrazione tra valutazione e prassi didattica è considerata imprescindibile dal 79,7% (item 17), con l'88% dei docenti che utilizza l'*assessment* per calibrare l'insegnamento (item 18) e il 76,6% per personalizzare i percorsi (item 19). Tale fiducia pedagogica è corroborata da una percezione di validità tecnica (Fattore 6) che supera il 62% in termini di affidabilità (item 20), coerenza (63,3%, item 21) e fiducia complessiva nei risultati (62,6%, item 22).

Infine, le posizioni legate alla macro-concezione *irrelevant* appaiono decisamente defilate nel campione della primaria. Nel Fattore 7, sono pochi i docenti che vivono la valutazione come un'imposizione contraria alle proprie convinzioni (18,3%, item 23), mentre il 25,9% ritiene che essa possa generare stati d'ansia negli alunni (item 24) e il 27,9% la percepisce come un elemento di disturbo o interferenza didattica (item 25).

Per quanto concerne il Fattore 8, sebbene il 39,8% lamenta un sottoutilizzo dei risultati raccolti (item 26), una parte rifiuta l'idea che gli esiti vengano meramente archiviati e ignorati (23,5%, item 27) o che l'*assessment* produca un impatto minimo sull'insegnamento (26,6%, item 28). Permane, tuttavia, una spiccata consapevolezza epistemologica sulla fallibilità della misura (Fattore 9): il 69,6% richiama alla cautela interpretativa dei dati (item 29) e il 78,5% riconosce l'ineludibilità dell'errore nei processi valutativi (item 30), ammettendo la natura intrinsecamente imprecisa di tale pratica (44,9%, item 31) (Tab. 2).

Concezioni valutative	N. item	Per niente d'accordo (%)	Poco d'accordo (%)	Abbastanza d'accordo (%)	Molto d'accordo (%)
School accountability					
Fattore 1 – responsabilità scolastica					
La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole	5	4,4	12,7	62,7	20,3
La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore della qualità di una scuola	6	3,2	26,6	52,5	17,7
La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola	7	8,2	30,4	50,6	10,8
Student accountability					
Fattore 2 – responsabilità degli studenti					
Classifica gli studenti	8	29,1	33,5	29,1	8,2
Consiste nell'assegnare un voto/livello	9	17,7	24,7	44,9	12,7
Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi	10	2,5	18,4	54,4	24,7
Fattore 3 – valutazione delle abilità					
Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso	11	1,9	19,0	58,9	20,3
Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso	12	1,9	20,9	55,1	22,2
Consente di misurare abilità cognitive superiori	13	10,8	34,2	41,8	13,3
Improvement					
Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento					
Fornisce feedback	14	3,2	12,0	51,3	33,5
Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento	15	8,2	20,3	48,7	22,8
Aiuta a migliorare l'apprendimento	16	5,7	20,3	48,7	25,3
Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento					
È integrata con la pratica didattica	17	1,9	18,4	48,1	31,6
Consente di modificare l'insegnamento	18	0,6	11,4	49,4	38,6
Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali	19	2,5	20,9	43,7	32,9
Fattore 6 – validità della valutazione					
I risultati della valutazione sono affidabili	20	3,8	34,3	50,0	12,0
I risultati della valutazione sono coerenti	21	4,4	32,3	53,2	10,1
Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	22	4,4	32,9	54,4	8,2
Irrelevant					
Fattore 7 – valutazione negativa					
Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni	23	45,6	36,1	13,9	4,4
È ingiusta nei confronti degli studenti	24	41,8	32,3	21,5	4,4
Interferisce con l'insegnamento	25	36,7	35,4	22,8	5,1
Fattore 8 – ignorare la valutazione					
Gli insegnanti utilizzano poco i risultati	26	19,0	41,1	33,5	6,3
I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati	27	40,5	36,1	18,4	5,1
Ha un impatto minimo sull'insegnamento	28	34,2	39,2	20,9	5,7

Fattore 9 – imprecisione della valutazione					
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela	29	7,0	23,4	40,5	29,1
Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi	30	4,4	17,1	45,6	32,9
È un processo impreciso	31	19,0	36,1	31,0	13,9

Tab.2: Concezioni valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno didattico per la scuola primaria

4.3 Scuola secondaria di primo grado: profili professionali e orientamenti valutativi

Per quanto concerne le dimensioni del modello di Brown (2006), nel campione della scuola secondaria di primo grado la *school accountability* riceve un'adesione convinta. Nel Fattore 1, il 68,5% degli intervistati considera l'*assessment* degli studenti come un dispositivo fondamentale per monitorare l'efficienza istituzionale (item 5). Coerentemente, il 56,6% individua nella valutazione un indicatore della qualità dei servizi scolastici (item 6) e il 50,4% la riconosce come una procedura efficace per l'*audit* di sistema (item 7).

La macro-concezione *student accountability* riflette l'ambivalenza tipica della scuola secondaria di I grado. Nel Fattore 2, la funzione classificatoria (item 8) raccoglie il consenso di appena il 22,4%. Al contempo, permane la necessità di una restituzione formale tramite voti o livelli per il 51,1% (item 9) e un deciso riconoscimento del valore della valutazione nel certificare il raggiungimento degli obiettivi didattici (79,7%, item 10). La misurazione delle abilità (Fattore 3) trova conferma nel monitoraggio della quantità (74,1%, item 11) e della natura degli apprendimenti (71,3%, item 12), mentre la rilevazione delle abilità cognitive superiori convince il 54,6% (item 13).

La dimensione dell'*improvement* emerge come il paradigma dominante. Le evidenze del Fattore 4 indicano un'altissima considerazione del feedback (85,3%, item 14) (Trinchero, 2023), volto a identificare i bisogni educativi (74,1%, item 15) e a favorire il progresso individuale (74,1%, item 16). Il Fattore 5 sottolinea una tensione positiva verso la riflessività didattica: l'86% dei docenti reputa l'integrazione tra valutazione e prassi un elemento imprescindibile (item 17), l'86,1% utilizza i dati per modulare l'insegnamento (item 18) e il 79,7% li utilizza per la personalizzazione dei percorsi (item 19) (Falcinelli, 1999). La fiducia nella validità tecnica (Fattore 6) si attesta sull'affidabilità dei risultati (56,6%, item 20), sulla loro coerenza (58%, item 21) e sull'affidamento complessivo sulla misura (54,5%, item 22).

Infine, le visioni legate all'*irrelevant* sono circoscritte a una minoranza. Nel Fattore 7, il 29,4% percepisce la valutazione come una forzatura rispetto alle proprie convinzioni (item 23), il 23,8% ritiene che possa generare ansia negli studenti (item 24) e il 32,9% la vede come un'interferenza con l'insegnamento (item 25). Nel Fattore 8, il 38,5% lamenti uno scarso utilizzo dei dati (item 26), il 28,7% ne segnala l'archiviazione senza seguito (item 27) e il 21,7% ne ravvisa un impatto minimo sulla didattica (item 28). Persiste, infine, una solida consapevolezza critica sulla fallibilità del giudizio (Fattore 9): il 74,1% invoca cautela nell'interpretazione dei dati (item 29) e l'84,6% riconosce l'ineludibilità del margine di errore (item 30), ammettendo la natura intrinsecamente imprecisa del processo valutativo (51,1%, item 31) (Tab. 3).

Concezioni valutative	N. item	Per niente d'accordo (%)	Poco d'accordo (%)	Abbastanza d'accordo (%)	Molto d'accordo (%)
School accountability					
Fattore 1 – responsabilità scolastica					
La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole	5	2,8	28,7	57,3	11,2
La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore della qualità di una scuola	6	7,7	35,7	51,7	4,9
La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola	7	10,5	39,2	45,5	4,9

Student accountability					
Fattore 2 – responsabilità degli studenti					
Classifica gli studenti	8	32,9	44,8	20,3	2,1
Consiste nell'assegnare un voto/livello	9	17,5	31,5	43,4	7,7
Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi	10	2,1	18,2	62,9	16,8
Fattore 3 – valutazione delle abilità					
Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso	11	1,4	24,5	56,6	17,5
Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso	12	4,9	23,8	56,6	14,7
Consente di misurare abilità cognitive superiori	13	11,9	33,6	47,6	7,0
Improvement					
Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento					
Fornisce feedback	14	0,7	14,0	61,5	23,8
Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento	15	3,5	22,4	56,6	17,5
Aiuta a migliorare l'apprendimento	16	1,4	24,5	51,0	23,1
Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento					
È integrata con la pratica didattica	17	0,0	14,0	55,9	30,1
Consente di modificare l'insegnamento	18	2,1	11,9	48,3	37,8
Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali	19	2,8	17,5	53,1	26,6
Fattore 6 – validità della valutazione					
I risultati della valutazione sono affidabili	20	2,1	41,3	55,9	0,7
I risultati della valutazione sono coerenti	21	2,8	39,2	58,0	0,0
Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	22	3,5	42,0	53,8	0,7
Irrelevant					
Fattore 7 – valutazione negativa					
Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni	23	33,6	37,1	24,5	4,9
È ingiusta nei confronti degli studenti	24	39,2	37,1	22,4	1,4
Interferisce con l'insegnamento	25	32,9	34,3	28,0	4,9
Fattore 8 – ignorare la valutazione					
Gli insegnanti utilizzano poco i risultati	26	14,0	47,6	35,7	2,8
I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati	27	35,7	35,7	26,6	2,1
Ha un impatto minimo sull'insegnamento	28	28,7	49,7	21,0	0,7
Fattore 9 – imprecisione della valutazione					
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela	29	2,1	23,8	53,8	20,3
Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi	30	0,0	15,4	53,1	31,5
È un processo impreciso	31	9,1	39,9	38,5	12,6

Tab.3: Concezioni valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno didattico per la scuola secondaria di I grado

4.4 Scuola secondaria di secondo grado: profili professionali e orientamenti valutativi

L'analisi delle macro-concezioni nel campione della scuola secondaria di secondo grado rivela, per la *school accountability*, un consenso moderato ma costante. Nel Fattore 1, meno della metà del campione (48,4%)

interpreta la valutazione degli studenti come un dispositivo di monitoraggio dell'efficienza della scuola (item 5). Valori analoghi si riscontrano nella percezione dell'*assessment* come indicatore di qualità dei servizi (51,5%, item 6) e come strumento efficace per le procedure di *audit* istituzionale (48,4%, item 7).

La *student accountability* riflette le istanze certificative tipiche della scuola secondaria di II grado. All'interno del Fattore 2, la funzione classificatoria degli studenti (item 8) ottiene un accordo dal 40,9% dei docenti, mentre il 51,6% sottolinea l'ineludibilità dell'assegnazione di voti o livelli (item 9). Emerge invece un riconoscimento più solido (63,7%) per la capacità della valutazione di attestare il raggiungimento degli obiettivi didattici (item 10). Per il Fattore 3, si conferma l'utilità nel rilevare la quantità (77,3%, item 11) e la natura degli apprendimenti (71,3%, item 12), con un 60,6% di docenti convinti che l'*assessment* possa mappare le abilità cognitive superiori (item 13).

La concezione legata all'*improvement* si conferma centrale. Il Fattore 4 evidenzia l'importanza attribuita al feedback (77,3%, item 14), funzionale alla diagnosi dei bisogni (66,7%, item 15) e al sostegno del progresso individuale (63,6%, item 16). Tale visione si salda con il Fattore 5, dove il 71,3% invoca una stretta integrazione tra valutazione e didattica (item 17). I dati vengono utilizzati per rimodulare l'insegnamento dal 77,3% dei soggetti (item 18) e per personalizzare i percorsi dal 72,8% (item 19). La fiducia nella validità della misura (Fattore 6) appare tuttavia più cauta: l'affidabilità (53%, item 20), la coerenza (51,5%, item 21) e l'affidamento sui risultati (54,5%, item 22) superano di poco la metà dei consensi (Cheung & Wong, 2002; Yan & Brown, 2017; Zhang et al., 2023).

Infine, relativamente alle dimensioni dell'*irrelevant*, nel Fattore 7 il 34,8% percepisce la valutazione come una forzatura etica (item 23), il 42,5% ne sottolinea la capacità di generare ansia (item 24) e il 40,9% la vive come un'interferenza (item 25). La metà del campione (50%) lamenta un sottoutilizzo sistemico dei dati (Fattore 8, item 26), con il 34,9% che segnala sia l'archiviazione degli esiti (item 27) sia un impatto minimo sulla prassi (item 28). Sul fronte epistemologico (Fattore 9), si registra una forte consapevolezza della fallibilità: il 69,7% richiede cautela interpretativa (item 29), il 78,8% riconosce il margine di errore (item 30) e il 56% definisce esplicitamente la valutazione come un processo impreciso (item 31) (Tab. 4).

Concezioni valutative	N. item	Per niente d'accordo (%)	Poco d'accordo (%)	Abbastanza d'accordo (%)	Molto d'accordo (%)
School accountability					
Fattore 1 – responsabilità scolastica					
La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole	5	10,6	40,9	43,9	4,5
La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore della qualità di una scuola	6	10,6	37,9	48,5	3,0
La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola	7	13,6	37,9	43,9	4,5
Student accountability					
Fattore 2 – responsabilità degli studenti					
Classifica gli studenti	8	28,8	30,3	33,3	7,6
Consiste nell'assegnare un voto/livello	9	9,1	39,4	45,5	6,1
Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi	10	4,5	31,8	45,5	18,2
Fattore 3 – valutazione delle abilità					
Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso	11	3,0	19,7	69,7	7,6
Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso	12	3,0	25,8	56,1	15,2
Consente di misurare abilità cognitive superiori	13	9,1	30,3	51,5	9,1
Improvement					
Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento					
Fornisce feedback	14	4,5	18,2	66,7	10,6

Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento	15	4,5	28,8	59,1	7,6
Aiuta a migliorare l'apprendimento	16	6,1	30,3	50,0	13,6
Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento					
È integrata con la pratica didattica	17	6,1	22,7	56,1	15,2
Consente di modificare l'insegnamento	18	3,0	19,7	60,6	16,7
Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali	19	4,5	22,7	57,6	15,2
Fattore 6 – validità della valutazione					
I risultati della valutazione sono affidabili	20	10,6	36,4	50,0	3,0
I risultati della valutazione sono coerenti	21	7,6	40,9	50,0	1,5
Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	22	12,1	33,3	51,5	3,0
Irrelevant					
Fattore 7 – valutazione negativa					
Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni	23	16,7	48,5	30,3	4,5
È ingiusta nei confronti degli studenti	24	18,2	39,4	36,4	6,1
Interferisce con l'insegnamento	25	16,7	42,4	36,4	4,5
Fattore 8 – ignorare la valutazione					
Gli insegnanti utilizzano poco i risultati	26	10,6	39,4	45,5	4,5
I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati	27	19,7	45,5	28,8	6,1
Ha un impatto minimo sull'insegnamento	28	16,7	48,5	28,8	6,1
Fattore 9 – imprecisione della valutazione					
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela	29	4,5	25,8	48,5	21,2
Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi	30	1,5	19,7	47,0	31,8
È un processo impreciso	31	9,1	34,8	34,8	21,2

Tab.4: Concezioni valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno didattico per la scuola secondaria di II grado

4.5 Sintesi dei risultati

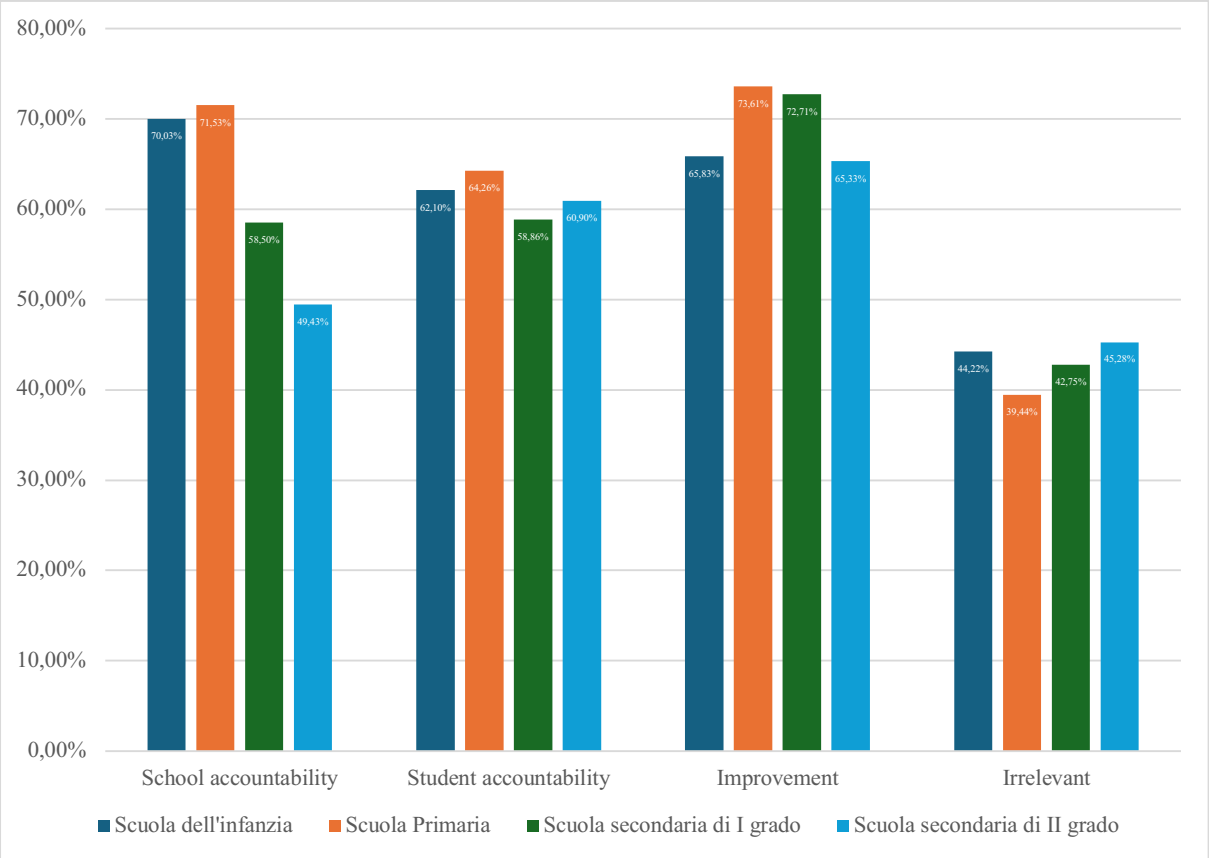
Per procedere a un'analisi sintetica, si è proceduto al calcolo delle medie delle percentuali di accordo medio-alto (passi 3 e 4 della scala Likert) relative agli item costituenti le quattro macro-concezioni indagate per ciascun grado di scuola. Tale aggregazione dei dati permette di delineare un profilo concettuale comparativo, rivelando un'architettura di credenze che evolve significativamente lungo il percorso d'istruzione.

Nella scuola dell'infanzia, i docenti intendono la valutazione soprattutto come una garanzia di qualità del sistema. Con una macro-concezione prevalente di *school accountability* (70,03%), l'*assessment* non è inteso come attribuzione del voto a una prestazione, quanto come una bussola per monitorare la bontà del servizio educativo offerto. Seguono le concezioni di *improvement* (65,83%) e *student accountability* (62,1%), definendo un equilibrio dove il benessere dell'istituto e la crescita dell'alunno sono gli aspetti centrali del processo valutativo. Resta però un monito: il 44,22% di percezione di *irrelevant* suggerisce che molti insegnanti temano ancora che la formalizzazione burocratica possa soffocare la spontaneità tipica di questa fascia d'età.

Spostandoci alla scuola primaria, i dati evidenziano una forte adesione alle macro-concezioni di *improvement* (73,61%) e di *school accountability* (71,53%). La valutazione è vissuta come uno strumento di giustizia sociale e di crescita, supportata da una solida *student accountability* (64,26%) che ne riconosce la necessità di formalizzazione. Allo stesso modo, la concezione *irrelevant* mostra un basso consenso (39,44%), a dimostrazione di quanto gli insegnanti si sentano investiti di una missione educativa chiara e concreta.

Nella scuola secondaria di I grado, sebbene la fiducia nel miglioramento dell'alunno sia tutelata (*improvement* al 72,71%), si avverte un minore consenso nel rapporto tra valutazione e sistema: la *school accountability* scende sensibilmente (58,5%). Allo stesso modo si verifica nella *student accountability* (58,86%). È il segnale che la valutazione da processo di crescita collettiva si stia configurando come misuratore della performance individuale. In questo scenario, anche la percezione di *irrelevant* (42,75%) è più marcata.

Infine, la scuola secondaria di II grado ci restituisce lo scenario più complesso e critico. Nonostante l'*improvement* (65,33%) resti formalmente la priorità, il calo rispetto agli altri gradi è evidente. Ciò che colpisce è il crollo della fiducia nella valutazione come indicatore di qualità della scuola (*school accountability* al 49,43%) e il contestuale picco dell'*irrelevant* (45,28%), che supera la rendicontazione sociale del sistema. La *student accountability* (60,9%) rimane un pilastro, ma la valutazione sembra essere vissuta quasi come un adempimento burocratico impreciso che genera ansia, riflettendo una frattura tra l'atto del valutare e il reale miglioramento del sistema scolastico (Castoldi, 2010; Ciani & Rosa, 2021; Corsini, 2023; Fajet et al., 2005; Pentucci, 2024) (Graf. 1).

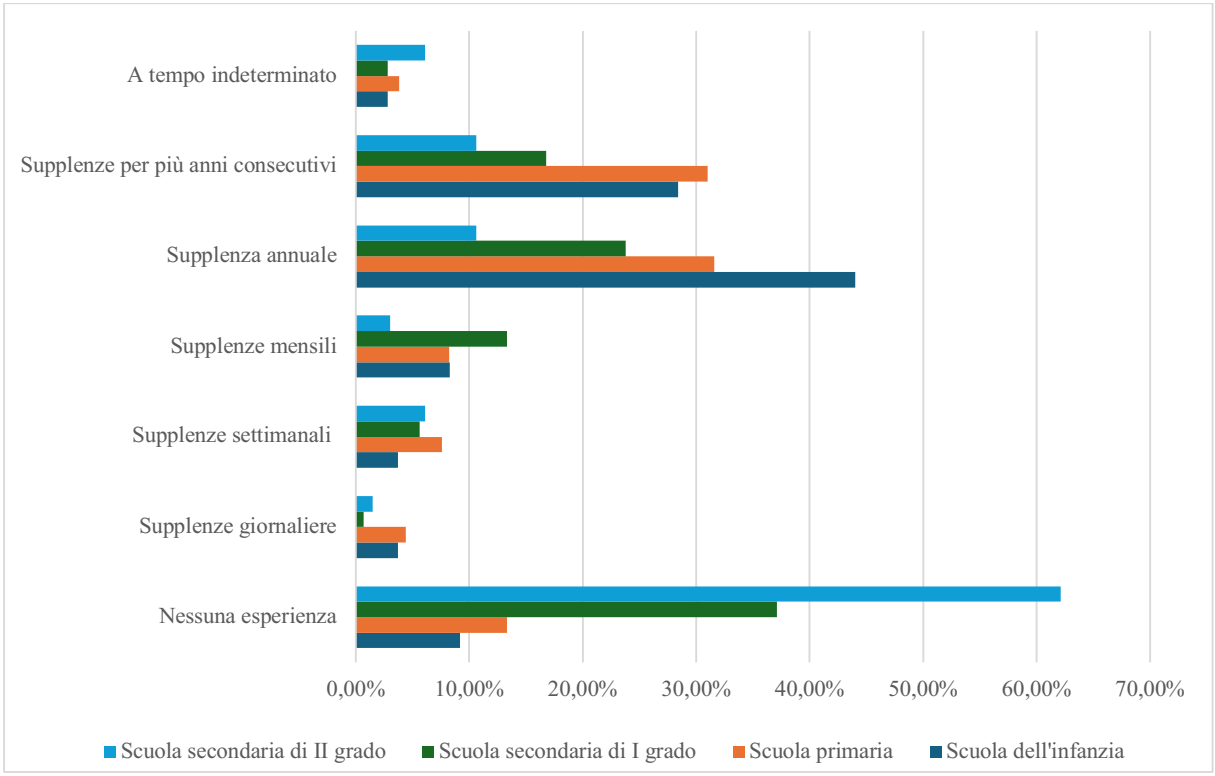


Graf.1: Percentuali di accordo medio-alto nelle concezioni valutative tra i differenti gradi scolastici

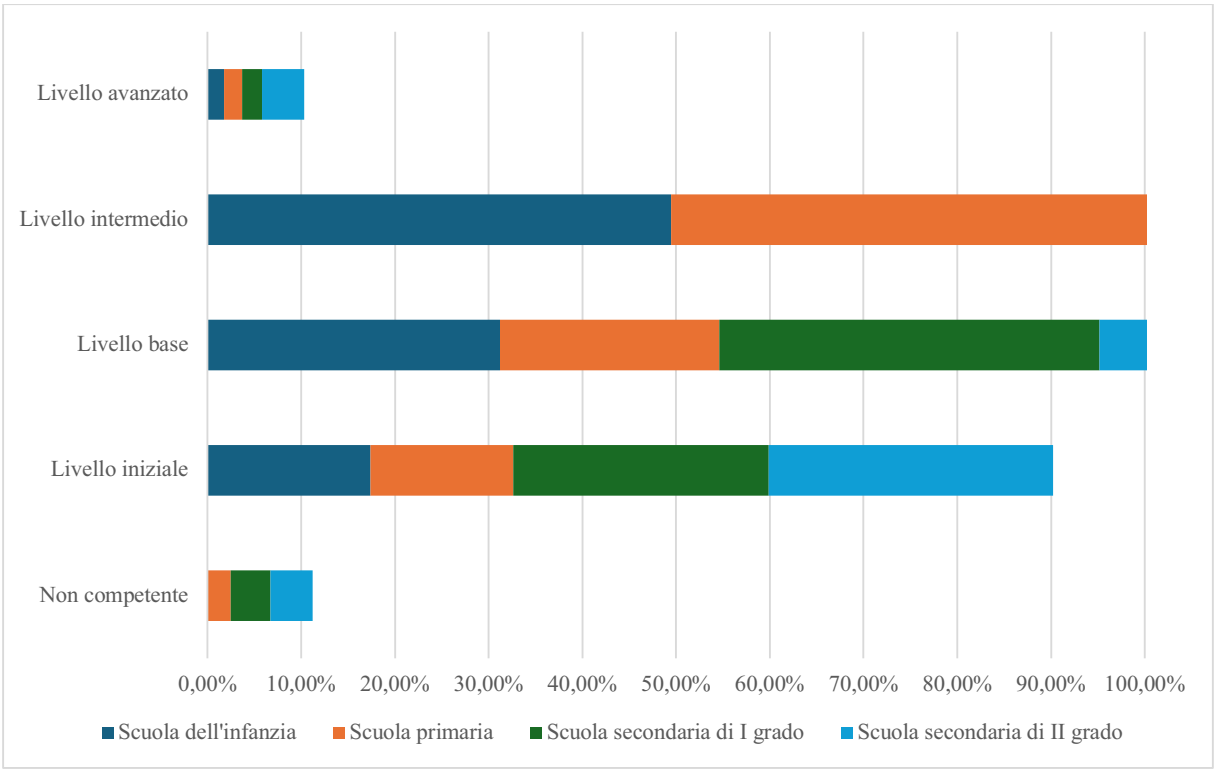
Tale frattura trova una spiegazione nell'analisi del profilo professionale e della competenza valutativa percepita dai partecipanti. Se nei gradi della scuola dell'infanzia e primaria l'esperienza d'aula appare consolidata – con oltre il 60% dei corsisti che ha ottenuto incarichi annuali o pluriennali – nella scuola secondaria di II grado si rileva un netto rovesciamento: il 62,1% degli specializzandi dichiara l'assenza di un pregresso lavorativo (Graf. 2). Questa condizione di noviziato incide profondamente sull'autopercezione delle competenze valutative: mentre nella scuola primaria la maggioranza (57%) si attesta su un livello intermedio, nella scuola secondaria di II grado il dato si frammenta, con un 60% dei futuri docenti che si percepisce ancora a un livello iniziale o base (Graf. 3).

Dall'analisi descrittiva emerge una configurazione dei dati che suggerisce un nesso interpretativo tra il vissuto professionale e la postura valutativa. Si osserva, in particolare, una concomitanza tra l'elevata inci-

denza di noviziato nella scuola secondaria di II grado e il picco di percezione di irrilevanza (45,28%). Tale evidenza, sebbene derivante da un'indagine di tipo descrittivo, sembra corroborare le tesi di Lortie (1975) sull'apprendistato per osservazione: in assenza di una prassi consolidata, il futuro docente tende a riprodurre modelli valutativi sanzionatori subiti in passato, privando la valutazione della sua funzione orientativa (AaL).



Graf.2: Analisi del background professionale del campione per grado scolastico



Graf.3: Livelli di competenza valutativa percepita nei diversi gradi scolastici

5. Discussione

I dati rivelano una "deriva burocratica" (Hadji, 2017) all'innalzarsi dell'ordine scolastico. Il contesto della scuola primaria appare oggi particolarmente critico alla luce delle recenti riforme introdotte dalla Legge n. 150/2024 e dall'O.M. n. 3/2025. Sebbene i futuri docenti dimostrino di aver interiorizzato la funzione formativa *dell'assessment* (*improvement*), la persistente adesione a logiche di *student accountability* suggerisce una vulnerabilità strutturale rispetto alla reintroduzione dei giudizi sintetici. Il rischio, evidenziato dalla letteratura (Nigris & Agrusti, 2021), è che il ritorno a scale nominali rigide riattivi logiche sanzionatorie, rendendo più difficile la narrazione dei processi evolutivi e dei progressi individuali, asse portante dell'inclusione scolastica. Nella prospettiva della progettazione del PEI, il radicamento trasversale dell'*improvement* è un dato confortante: indica che i futuri docenti specializzati sul sostegno intendono la valutazione come una strategia per evidenziare i bisogni e sostenere il successo formativo. Tale evidenza si allinea con l'AfL (Black & Wiliam, 1998). Tuttavia, si rileva una fragilità nell'AaL. L'AaL presuppone che lo studente diventi protagonista del processo valutativo attraverso l'autoregolazione.

La tendenza a percepire la valutazione come irrilevante, che si accentua nei gradi scolastici superiori, trova una possibile spiegazione nel profilo biografico dei partecipanti. L'elevata incidenza di docenti neofiti nella scuola secondaria di II grado correla direttamente con una forma di scetticismo valutativo: in assenza di una prassi didattica consolidata, il futuro docente tende a percepire l'assessment come una sovrastruttura o un'interferenza ansiogena rispetto alla mera trasmissione dei contenuti disciplinari. In coerenza con l'approccio della ricerca-azione, l'analisi di queste evidenze è stata condivisa con i partecipanti, favorendo uno spazio di riflessione sulle proprie resistenze iniziali. Tale confronto ha permesso ai futuri docenti di oggettivare i propri orientamenti, agevolando una transizione verso una visione della valutazione più integrata nell'agire professionale.

In questo senso, l'elevata adesione alla *student accountability* riscontrata nei gradi secondari pone una sfida diretta alla corresponsabilità educativa: se il Consiglio di Classe interpreta l'*assessment* solo come rendicontazione della performance, il docente specializzato sul sostegno – pur orientato all'*improvement* – rischia di trovarsi in una posizione di subalternità decisionale. Senza una padronanza docimologica robusta o la proposta di criteri personalizzati corre il rischio di essere delegittimata dai colleghi curricolari, venendo percepita come una forma di agevolazione eccessiva, anziché come un atto di equità volto a rimuovere le barriere all'apprendimento. È dunque indispensabile che il docente specializzato sul sostegno sappia agire come mediatore culturale, trasformando il feedback da etichetta sintetica a bussola per la progettazione collegiale (Menichetti & Piccioli, 2022).

I risultati interpellano i percorsi di formazione iniziale, evidenziando bisogni formativi atti a decostruire le concezioni ingenue:

- *contrasto alla concezione irrelevant*, soprattutto per i neofiti della scuola secondaria, la formazione deve dimostrare come una valutazione rigorosa riduca l'ansia e ottimizzi l'efficacia didattica, trasformandola da adempimento a risorsa;
- *rilancio della school accountability*, è prioritario formare i docenti a interpretare i dati valutativi come indicatori per il miglioramento dell'organizzazione inclusiva dell'intero istituto (Castoldi, 2010);
- *padronanza docimologica*, la spiccata consapevolezza sulla fallibilità della misura deve essere trasformata in competenza tecnica (Baldacci, 2023; Scierri, 2024).

Nel complesso, il disegno di ricerca ha favorito nei partecipanti lo sviluppo di una postura riflessiva, non limitandosi alla mappatura delle credenze ma stimolando una rilettura critica del proprio ruolo. Questo coinvolgimento attivo ha permesso ai corsisti di maturare una maggiore consapevolezza circa l'importanza della mediazione valutativa, elemento essenziale per rispondere con equilibrio alle recenti innovazioni normative (L. n. 150/2024).

6. Conclusioni

Le evidenze raccolte supportano l'ipotesi di ricerca iniziale: si rileva una significativa differenziazione delle culture valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno in funzione dell'ordine di scuola di appartenenza.

Sebbene emerga una solida adesione al paradigma dell'*improvement*, i dati evidenziano come le "grammatiche della scuola" (Tyack & Tobin, 1994) influenzino le credenze individuali, portando a una progressiva erosione della funzione sistemica della valutazione nei gradi d'istruzione superiori. È ragionevole ipotizzare che tali orientamenti siano modellati da pregiudizi biografici derivanti dal lungo apprendistato per osservazione vissuto dai corsisti come studenti (Lortie, 1975).

La rilevanza della ricerca risiede nell'aver analizzato le tensioni epistemologiche di una figura professionale, quella del docente specializzato sul sostegno, chiamata a operare come mediatore all'interno dei team docenti e dei Consigli di Classe. In questa prospettiva, la valutazione non è un atto neutro: secondo il modello bio-psico-sociale dell'ICF, un *assessment* orientato all'*improvement* funge da facilitatore nel progetto di vita dell'alunno, mentre una concezione sanzionatoria o vissuta come irrilevante può trasformarsi in una barriera al successo formativo e all'inclusione autentica (Cinotti & Farina, 2023). Comprendere le concezioni ingenue dei docenti in formazione è dunque essenziale per promuovere una reale corresponsabilità educativa. Tale obiettivo richiede il consolidamento di una TAL che si configuri come una competenza critica e riflessiva, indispensabile per decostruire i modelli valutativi tradizionali (Stiggins, 2005). Sotto il profilo metodologico, lo studio ha inteso valorizzare la dimensione autoriflessiva tipica della ricerca-azione. Il processo di indagine ha offerto ai partecipanti l'opportunità di riesaminare le proprie posizioni, favorendo un'evoluzione del pensiero che si è tradotta in una maggiore sensibilità verso pratiche valutative inclusive. Questa ricaduta, seppur circoscritta alla fase di formazione iniziale, suggerisce l'efficacia della ricerca come strumento di supporto alla maturazione professionale. Se il docente specializzato non possiede una solida TAL, rischia di non riuscire a incidere sulla progettazione collegiale, lasciando che prevalgano logiche escludenti, specialmente alla luce del ritorno ai giudizi sintetici (L. n.150/2024).

Tuttavia, il presente studio presenta dei limiti, come la natura campionaria della rilevazione e l'effetto di desiderabilità sociale tipico dei questionari *self-report*. Inoltre, l'attuale analisi quantitativa non permette di isolare l'impatto dell'esperienza lavorativa pregressa sulla stabilità delle credenze (Benvenuto, 2018). In ottica di sviluppi futuri, la ricerca si propone di integrare questi dati con l'analisi delle domande aperte per far emergere le radici profonde delle resistenze valutative. Sarebbe inoltre auspicabile avviare un monitoraggio longitudinale che segua i corsisti durante l'immissione in ruolo, indagando quanto la formazione specialistica riesca effettivamente a incrementare i livelli TAL e a trasformare la valutazione in un processo coerente con i paradigmi dell'AfL e dell'AaL e con la missione inclusiva della scuola (Castoldi, 2010).

Bibliografia

Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, *19*(42), 7–13. https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.746

Bellomo, L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione & Insegnamento*, *3*, 231–242.

Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa.* Carocci.

Besozzi, E. (2009). Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza. *Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università*, *34*(3), 22–40.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: principles, policy & practice*, *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Open University Press.

Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable Assessment revisited. Assessment & Evaluation in Higher Education, *41*(3). 400–413. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133

Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, *11*(3), 301–318. https://doi.org/10.1080/0969594042000304609

Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, *99*(1), 166–170. https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170
Brown, G. T. L., Gebril, A., & Michaelides, M. P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in education*, *4*(16), 1–13. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00016
Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Macmillan.
Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, *17*(1), 18–48. http://dx.doi.org/10.13128/formare-20600
Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori.
Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum journal*, 13(2), 225-248.
Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *Lifelong Lifewide Learning*, *17*(39), 94–113. https://doi.org/10.19241/lll.v17i39.648
Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU. *Pedagogia oggi*, *20*(1), 118–125.
Cinotti, A., & Farina, E. (2023). Valutazione descrittiva per gli alunni con disabilità e nuovo PEI: una sfida nella formazione degli insegnanti di sostegno. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(25), 399–412. https://doi.org/10.15160/2038-1034/2672
Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). Macmillan.
Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 24*(2), 205–249. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6
Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa*. Franco Angeli.
Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati).*
Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin.
Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L., & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, *21*(6), 717–727. https://doi.org/10.1016/-j.tate.2005.05.002
Falcinelli, F. (1999). *La valutazione dell'azione formativa.* SEAM.
Grion, V. (2008). Qualità della didattica universitaria e formazione iniziale degli insegnanti. In C. Biasin (Ed.), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni* (pp. 269–281). Pensa MultiMedia.
Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative.* La Scuola.
Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based.* Erickson.
Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research.* Springer.
Lasley, T. J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, *31*(4), 38–41. https://doi.org/10.1177/002248718003100410
Legge 1° ottobre 2024, n. 150. *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado.*
Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti, & C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83–127). Pensa MultiMedia.
Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
Menichetti, L., & Piccioli, M. (2022). Docenti in formazione per attività di sostegno e loro consapevolezza delle competenze acquisite. *Pedagogia oggi*, 20(1), 188-199.
Nigris, E., & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella Scuola primaria.* Pearson Academy.
Ordinanza Ministeriale 9 gennaio 2025, n. 3. *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado.*
Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332. http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307

Pastore, S. (2023). Teacher Assessment Literacy: a systematic review. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167

Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). "Another brick in the wall"? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Italian journal of educational research*, *14*, 249–264.

Pentucci, M. (2024). La percezione degli insegnanti sulle funzioni della valutazione e sul potenziale trasformativo e metacognitivo del feedback. *Annali online della Didattica e della Formazione Docenti, 16*(28), 159–172.

Rosa, A., & Ciani, A. (2023). Esperienze valutative e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTimes. journal of education, technology and social studies*, *XV*(3), 278–293.

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.

Scierri, I. D. M. (2023). Per una valutazione centrata sull'allievo: framework teorico e primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning, 19*(42), 83–101. https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.754

Scierri, I. D. M. (2024). Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle concezioni valutative degli insegnanti (CoVI). *Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of theories and research in education 19*(1), 109–128. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19258

Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, *87*(4), 324–328.

Tabachnick, B. R., & Zeichner., K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, *35*(6), 28–36. https://doi.org/10.1177/-002248718403500608

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). Macmillan.

Trinchero, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia oggi*, *21*(1), 108–117. https://doi.org/10.7346/PO-012023-12

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, *31*, 435–479.

Viganò, R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativos, 52*, 269–285.

Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *42*(8), 1247–1262.

Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *28*(3), 1–33. https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042

Zhang, Z., Li, C., Sun, W., Liu, X., Min, X., & Zhai, G. (2023). A perceptual quality assessment exploration for AIGC images. In *2023 IEEE International Conference on Multimedia and Expo Workshops (ICMEW)* (pp. 440-445). IEEE.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Il feedback nella formazione iniziale degli insegnanti: studenti, docenti esperti e IA generativa a confronto

How to develop effective feedback within the teacher education programmes: comparing peers, experienced teachers and generative AI

Elisabetta Nicchia
University of Genoa, Genoa (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Nicchia,E. (2026). Il feedback nella formazione iniziale degli insegnanti: studenti, docenti esperti e IA generativa a confronto. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 214-227. https://doi.org/10.7346/sird-012026-p214

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: February 12, 2025
Accepted: June 15, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p214

Abstract
Generative artificial intelligence (GAI) systems are offering new opportunities to develop formative assessment activities that provide several forms of effective feedback. There are many chances and challenges linked to the use of generative tools. Teacher education programmes represent a crucial context where student teachers can experiment, analyse and investigate strengths and weaknesses. This study involved 86 pre-service teachers enrolled in the second year of the teacher education programmes at the university of Genoa within the subject named «Curriculum development» during the a.y. 2025/26. Participants designed a series of activities for primary school and each student received three kinds of feedback: from the peers, from a tool of GAI, from an experienced teacher. Participants filled in a semi-structured questionnaire for each feedback. The instrument was aimed at investigating the perception of efficacy for each feedback. Especially, the participants highlighted whether and in what ways each feedback presents the features of a good feedback, sustaining self-regulated learning. Findings indicate that the three types of feedback contribute differently to the improvement of instructional design tasks. Peer and experienced teacher feedback appears more effective in supporting professional growth, whereas GAI offers detailed analyses and useful suggestions, despite sometimes it generates comments misaligned with the assignment. The most critical dimension is represented how feedback can support learning processes. In this way, it is necessary to educate future teachers to set up well-structured feedback practices.

Keywords: feedback, generative artificial intelligence, initial teacher education, primary school.

Riassunto
I sistemi di intelligenza artificiale generativa stanno offrendo nuove prospettive per introdurre e sviluppare attività valutative formative che prevedano scambi di feedback efficaci. Le opportunità e le sfide connesse all'impiego di strumenti generativi sono molte. La formazione iniziale degli insegnanti è un contesto privilegiato in cui sperimentare, analizzare e indagare criticità e potenzialità. Lo studio, collocandosi in questo contesto, ha coinvolto 86 studenti al secondo anno in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Genova e frequentanti l'insegnamento «Didattica Generale» durante l'a.a. 2025/2026. I partecipanti hanno elaborato una progettazione didattica per la scuola primaria e ciascuno studente ha ricevuto, per il proprio elaborato, tre tipologie di feedback: uno prodotto da un pari, uno da un tool di IAG e uno da un insegnante esperto. Per ogni feedback i partecipanti hanno compilato un questionario semi-strutturato volto ad indagare la percezione di efficacia dei feedback ricevuti, in particolare osservando se e in che modo presentano le caratteristiche di un buon feedback e sostengono l'autoregolazione dell'apprendimento. I risultati mostrano come i tre tipi di feedback contribuiscano in modo diverso al miglioramento dei compiti di progettazione didattica. Mentre i feedback dei pari e dei docenti esperti risultano più efficaci nel sostenere lo sviluppo professionale, l'IAG evidenzia potenzialità nell'analisi dettagliata e in consigli utili, rischiando, tuttavia, di fornire indicazioni incoerenti con la traccia. Il sostegno all'apprendimento risulta l'area più critica in tutti i feedback. Si suggerisce di rendere sistematiche e ben strutturate le attività/pratiche di feedback per renderle efficaci.

Parole chiave: feedback, intelligenza artificiale generativa, formazione iniziale degli insegnati, scuola primaria.

1. Introduzione

Il *feedback* è una risorsa potente capace di favorire e sostenere i processi di apprendimento (Boud & Molloy, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, in materia di valutazione formativa, il feedback è un oggetto particolarmente considerato, discusso e sperimentato (Grainger, 2020; White, 2007). Nei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, l'implementazione di pratiche di *feedback* efficaci ha un duplice scopo: sostenere l'apprendimento degli studenti nelle diverse discipline, da un lato, e presentare significati, tecniche, modalità e percorsi che gli studenti, in quanto insegnanti in formazione, potranno sperimentare nella loro futura professione, dall'altro. La diffusione sistematica dei sistemi di intelligenza artificiale generativa (IAG) ha proposto nuove opportunità e sfide nell'implementazione di attività di feedback (Corbin et al., 2025; Venter et al., 2025). Gli strumenti di IAG offrono la possibilità di generare automaticamente riscontri formativi personalizzati e risposte immediate agli studenti, presentando frontiere interessanti per favorire lo scambio di feedback fra pari e ridurre il carico di lavoro dei docenti (Hansen et al., 2025; Lee & Moore, 2024; Mao et al., 2024). Tuttavia, occorre considerare anche le limitazioni che incorrono sul piano relazionale-emotivo e le eventuali problematiche in termini di affidabilità, coerenza, accuratezza che sono correlate all'impiego di sistemi generativi nelle pratiche di feedback (T. Corbin et al., 2025; Zhan et al., 2025). A partire da questo scenario, lo studio si propone di analizzare se e in che modo strumenti di IAG possano essere utilizzati per produrre feedback capaci di sostenere l'apprendimento e lo sviluppo professionale degli studenti, futuri insegnanti della scuola primaria.

2. Quadro teorico

Numerosi autori nazionali e internazionali hanno rivolto l'attenzione al *feedback* e al ruolo decisivo che ricopre nei processi di insegnamento e apprendimento, proponendo definizioni, significati e prospettive in materia. Boud & Molloy (2013, p. 6), in particolare, considerano il *feedback* «un processo mediante il quale i discenti ottengono informazioni sul proprio lavoro al fine di comprendere le somiglianze e le differenze tra gli *standard* appropriati per un determinato lavoro e le qualità del lavoro stesso, con l'obiettivo di produrre un lavoro migliorato». Gli studiosi australiani individuano alcuni elementi caratterizzanti. Anzitutto, il *feedback* si configura come un processo che ha lo scopo di fornire informazioni capaci di sostenere e promuovere la conoscenza e la rete di significati sottesi ai processi di apprendimento (Rossi et al., 2018). Inoltre, il *feedback* offre la possibilità di rileggere il proprio percorso di apprendimento, riconoscendone successi e criticità (Grion & Restiglian, 2019), giungendo a comprendere come sviluppare ulteriormente il proprio lavoro; l'orizzonte di riferimento del *feedback* risiede, infatti, nello sviluppo di competenze valutative che consentano allo studente di poter individuare strategie e modalità per affrontare il compito (Boud & Molloy, 2013; Hattie & Clark, 2019). Nella prospettiva di Hattie & Timperley (2007), un buon *feedback* deve essere capace di accompagnare lo studente a rispondere a tre domande: dove sto andando (e quindi quali sono gli obiettivi a cui devo giungere), come sto andando (quali progressi sto compiendo rispetto all'obiettivo) e dove dovrei andare dopo (ovvero quali attività posso intraprendere per migliorare i progressi). Questo triplice sguardo consente la «circolarità di informazioni tra insegante-apprendimento-alunno capace di generare una comprensione più profonda dei processi in corso e una ristrutturazione di quanto appreso» (Capperucci, 2011, p. 12). Come discusso da Sadler (1989), infatti, un *feedback* è capace di sostenere competenze auto-valutative negli studenti se soddisfa tre condizioni, ovvero, se attraverso di esso lo studente riesce a: conoscere il livello di riferimento da raggiungere, confrontare il livello di riferimento con il proprio e giungere ad azioni per colmare il divario. L'attivazione e la definizione delle azioni necessarie costituiscono un requisito imprescindibile. I dati raccolti e acquisiti attraverso i processi di *feedback* dovrebbero condurre l'apprendente ad attivare le proprie risorse, mettendole in gioco, verificandone l'adeguatezza, rafforzandole o modificandole in vista di un nuovo compito (Trinchero, 2018). Per favorire l'attivazione di questo processo, occorre considerare il *feedback* in una concezione dialogica, in cui lo studente ha la possibilità di interpretare, analizzare, discutere e comprendere come applicare le indicazioni al proprio lavoro per consolidare la propria prestazione (Grion & Serbati, 2019). Un buon *feedback*, infatti,

sostiene la lettura e il riconoscimento del presente, ma è, contemporaneamente, rivolto a sostenere apprendimenti futuri (Sambell et al., 2013).

In modo particolare, le attività di scambio di *feedback* fra pari si configurano come momenti strategici per orientare e sostenere in maniera significativa i processi di apprendimento (Huisman et al., 2018). Le pratiche di valutazione formativa fra pari, infatti, attribuiscono al feedback un elemento centrale e intrinsecamente connesso alle attività (Liu & Carless, 2006). In questi processi, ciascuno studente compie una duplice azione sul feedback: produzione e ricezione; in entrambe le pratiche vengono sostenuti differenti e importanti aspetti del processo di apprendimento (Grion & Tino, 2018; Li & Grion, 2019). Da un lato, lo studente, nel ricevere il *feedback*, ha la possibilità di ottenere suggerimenti e indicazioni che lo aiutano a riconoscere i punti di forza e le criticità del proprio percorso, individuando strade e modalità per migliorare il proprio processo di apprendimento (Gielen et al., 2010; Li, 2011). I suggerimenti dei pari sono considerati rilevanti, poiché riflettono il punto di vista e le conoscenze di chi si è confrontato con il medesimo compito e, quindi, può avere incontrato le stesse difficoltà. Dall'altro lato, nel formulare il *feedback*, gli studenti sono sollecitati a riconoscere e a condurre un'analisi critica del lavoro dei pari e, mediante tale processo valutativo, possono attivare riflessioni significative anche sul proprio compito, promuovendo lo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive (Ndoye, 2017). Nell'ambito della formazione degli insegnanti, questo processo svolge un ruolo decisivo, favorendo la promozione di competenze valutative da spendere nei futuri contesti professionali.

Lo sviluppo dei sistemi di IAG ha creato nuove opportunità per rendere sistematiche ed efficaci le pratiche di feedback. La revisione della letteratura di Lee & Moore (2024), analizzando contributi che propongono diverse possibilità nell'implementare pratiche di feedback automatizzato, individua tre principali domini in cui i sistemi generativi possono risultare particolarmente utili: (a) la trasformazione del ruolo degli insegnanti, con una conseguente riduzione del carico di lavoro che permette loro di dedicare più tempo ad altre pratiche didattiche e di migliorare così l'esperienza di apprendimento degli studenti; (b) il sostegno alla costruzione di dialoghi educativi continui e tempestivi; (c) il supporto agli studenti sia sul piano cognitivo sia su quello emotivo. Rispetto a quest'ultimo aspetto, diversi studi riflettono sul ruolo rivestito dai sistemi di IAG nel ridurre ostacoli emotivi (Jasin et al., 2023; Neo, 2022; Zhan et al., 2025) e favorire il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti (Teng & Huang, 2025). Un'altra direzione particolarmente indagata fa riferimento all'utilizzo di pratiche di feedback automatizzate per favorire l'autoregolazione e sostenere apprendimento efficaci negli studenti (Hu et al., 2023; Jasin et al., 2023). Nonostante le potenzialità, Zhang et al. (2026) hanno mostrato che persistono sfide legate all'accuratezza e all'affidabilità a causa di *bias* e allucinazioni dell'IA, con impatti negativi sull'apprendimento. Il rischio di una delega eccessiva ai sistemi generativi può inoltre indurre dipendenza dalle indicazioni automatizzate, ostacolando paradossalmente quei processi autoregolativi che il feedback dovrebbe sostenere (Mao et al., 2024) , e può progressivamente erodere le competenze valutative professionali dei docenti (Hansen et al., 2025). A ciò si aggiunge la necessità di garantire trasparenza agli studenti sull'origine automatizzata del *feedback* (Zhan et al., 2025) e di mantenere in capo all'insegnante la responsabilità pedagogica di supervisione e validazione dei feedback generati (Venter et al., 2025). Un ulteriore aspetto critico risiede nel fatto che i sistemi generativi sono privi delle capacità di riconoscimento reciproco che sono alla base dei processi di feedback efficace tra agenti umani (Corbin et al., 2025): un feedback efficace, infatti, non suggerisce solamente informazioni per il miglioramento ma è radicato in una relazione di fiducia fra pari e fra docenti e studenti. Gli studi che propongono esperienze di confronto fra *feedback* forniti da docenti e *feedback* forniti da sistemi generativi presentano risultati differenti, a seconda dei contesti e delle modalità in cui vengono sperimentati: Doria et al. (2025), per esempio, indicano che il *feedback* dei docenti sia ritenuto dagli studenti la fonte di supporto all'apprendimento più utile; Cavalcanti et al. (2021) riconoscono come il *feedback* automatizzato possa essere considerato efficace quanto quello fornito da un esperto; lo studio di Dai et al. (2023) riconosce che un *feedback* fornito da ChatGPT non è stato in grado di offrire una valutazione affidabile della prestazione degli studenti, rispetto a quanto operato dall'insegnante. Nel lavoro di Kaliisa et al. (2025), i risultati non rivelano differenze statisticamente significative nelle prestazioni di apprendimento tra studenti che hanno ricevuto feedback generati dall"intelligenza artificiale e quelli che hanno ricevuto feedback da esseri umani. Tuttavia, come dimostrano gli autori, la mancanza di significatività statistica non può essere considerata una prova di equivalenza tra i due *feedback*; infatti, sono presenti differenze e variabilità sostanziali. Lo studio di Usher (2025), confrontando *feedback* forniti da

pari con *feedback* forniti da un sistema generativo, mostra come il primo includa spesso suggerimenti vaghi o esitanti, mentre i chatbot tendono ad offrire indicazioni maggiormente dettagliate e strutturate, anche se in alcuni casi il riscontro risultava irrilevante rispetto al compito o in contraddizione con informazioni fornite durante il corso. Il presente studio, collocandosi in questo scenario di complessità e variabilità, si propone di analizzare e discutere specificità, differenze, criticità e potenzialità che emergono, a fronte di un medesimo elaborato, nei feedback prodotti da pari, da insegnanti esperti e dall'intelligenza artificiale generativa.

3. Disegno della ricerca

Lo studio ha adottato un disegno di ricerca pre-sperimentale (Benvenuto, 2015; Campbell & Stanley, 1966) a gruppo unico con misurazione post-test e confronto entro i soggetti tra tre tipologie di *feedback*. Sebbene l'assenza di randomizzazione e di un gruppo di controllo limiti la possibilità di inferenze causali, il disegno consente un'esplorazione comparativa delle percezioni degli studenti in un contesto autentico. Utilizzando un approccio a metodi misti di tipo complementare con fasi parallele (Creswell, 2019; Teddlie & Tashakkori, 2009), sono stati raccolti contemporaneamente dati quantitativi e dati qualitativi (Trinchero & Robasto, 2019). Scopo dello studio era comprendere se e in che modo gli studenti futuri insegnanti, dopo aver elaborato una progettazione didattica, percepiscono in maniera differente l'efficacia dei feedback prodotti dai loro pari, dagli insegnanti esperti e dagli strumenti di intelligenza artificiale generativa. La domanda di ricerca generale che ha guidato lo studio era: in che modo gli studenti futuri insegnanti percepiscono l'efficacia di tre diversi tipi di *feedback* (pari, insegnanti esperti e IAG) nello svolgimento di compiti di progettazione didattica? (GQ) In particolare, quali tipi di feedback vengono percepiti come capaci di: (RQ1) fornire informazioni efficaci; (RQ2) stimolare la crescita professionale; (RQ3) sostenere l'apprendimento e (RQ4) promuovere l'autoregolazione?

Lo studio ha coinvolto 86 studenti iscritti al secondo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria all'Università di Genova. Nella tabella 1 sono presentate le caratteristiche dei partecipanti.

Stato	Modalità	Frequenze
Genere	Femminile	84
	Maschile	2
Età	19-21	53
	22-24	16
	25-27	6
	28-30	3
	32-35	3
	>35	5
Frequenza di utilizzo di strumenti IAG	Nessuna	3
	Raramente	23
	Qualche volta	35
	Abbastanza	19
	Spesso	6
Frequenza di utilizzo di strumenti IAG nella didattica	Nessuna	47
	Raramente	18
	Qualche volta	20
	Abbastanza	1
	Spesso	0

Tab. 1: Caratteristiche dei partecipanti.

Lo studio, come mostra la Figura 1, ha seguito quattro fasi. Nel primo step gli studenti, dopo aver seguito un ciclo di lezioni sulle strategie didattiche, hanno elaborato una progettazione didattica per la scuola primaria. Durante la seconda fase, si è svolta un'attività di valutazione tra pari: ciascun studente ha prodotto un feedback scritto in forma anonima per un elaborato svolto da un compagno/. La terza fase ha previsto l'elaborazione da parte dei corsisti di un secondo *feedback*, utilizzando il sistema di intelligenza artificiale generativa *Microsoft Copilot.* La scelta di questo *tool* è stata guidata principalmente da considerazioni di accessibilità, sostenibilità e coerenza con il contesto istituzionale. Gli studenti, coinvolti nello studio, disponevano infatti di un account Microsoft istituzionale fornito dall'ateneo, che consentiva l'accesso allo strumento senza la necessità di creare account personali aggiuntivi né di sottoscrivere servizi a pagamento. La generazione di questo *feedback* è avvenuta attraverso un prompt specifico fornito dal ricercatore, in modo che i risultati non dipendessero dalle abilità di elaborare prompt da parte dei partecipanti. La fase finale ha previsto che ciascuno studente ricevesse tre *feedback* sul proprio elaborato: uno prodotto da un pari (FS), uno prodotto da un pari con Copilot (FIA) e uno prodotto da un insegnante esperto in servizio nella scuola primaria (FES). Il FIA è stato prodotto dagli studenti utilizzando un *prompt* strutturato fornito dai ricercatori. La scelta di fornire un *prompt* comune a tutti i partecipanti è stata motivata dalla necessità di controllare la variabile relativa alle abilità di *prompting* degli studenti, evitando che differenze individuali in tale competenza potessero influenzare la qualità e la consistenza dei feedback generati. Il prompt includeva i medesimi criteri e indicazioni forniti agli studenti e agli esperti per la realizzazione del feedback. Per ciascun *feedback*, ogni studente ha compilato uno strumento di ricerca, esprimendo la propria percezione sul riscontro ricevuto. I partecipanti hanno ricevuto le tre tipologie di feedback in momenti diversi, al fine di minimizzare la possibilità di bias. Inoltre, non erano informati circa l'autore del feedback che stavano valutando. Lo studio è stato approvato dal Comitato Etico per la Ricerca di Ateneo (CERA) dell'Università di Genova con parere N. 2025/88 ed è stato condotto in modo conforme alla normativa. I partecipanti sono stati informati sugli scopi, le procedure, i potenziali rischi/benefici e le modalità di gestione dei dati, e hanno fornito consenso informato in forma scritta. L'utilizzo di Microsoft Copilot è stato effettuato senza inserire dati personali o contenuti identificativi, seguendo il principio di minimizzazione dei dati.



Fig. 1: Fasi delle attività

Lo strumento di ricerca (tabella 2) era composto da due macroaree: 1) *Efficacia* e 2) *Sostegno all'autoregolazione e all'apprendimento*. La prima macroarea è stata costruita sulla base di «*The characteristics of a good feedback*» elaborate da Hattie & Clark (2019, pp. 173–174). Per l'area «Sostegno all'apprendimento» i riferimenti sono stati: la *General Self-Efficacy Academy Scale* (Nielsen et al., 2018), la *Self-Reflection And*

Insight Scale (Grant et al., 2002), il Questionario sull'Approccio allo studio e il Questionario Ansia e Resilienza (De Beni et al., 2014). L'area «Sostegno all'autoregolazione» fa riferimento alle strategie di regolazione proposte da Ben-Eliyahu e Linnenbrink-Garcia (2015). Il questionario prevedeva, per ogni item, la possibilità di rispondere attraverso una scala Likert a 5 livelli, in cui i partecipanti esprimevano il loro livello di accordo con le affermazioni proposte (da «non sono per niente d'accordo» a «sono completamente d'accordo»). La domanda aperta conclusiva aveva lo scopo di offrire ai partecipanti la possibilità di esprimere e indicare osservazioni aggiuntive sul *feedback*.

Macroarea	Area	Sottoarea	Item
Efficacia	Informazioni efficaci	Miglioramento qualità del compito	a1. Il feedback mi ha aiutato a capire come rendere una progettazione didattica ben elaborata
			a2. Il feedback mi ha aiutato a capire come rendere una progettazione didattica completa e ben collegata nelle sue parti
			a3. Il feedback mi ha aiutato a capire come rendere una progettazione didattica realizzabile nella scuola primaria
		Comunicazione efficace	a4. Il linguaggio in cui il feedback è espresso è chiaro e comprensibile
			a5. Il linguaggio in cui il feedback è espresso è appropriato e rispettoso
			a6. Il linguaggio in cui il feedback è espresso è sintetico ed efficace
		Rilevanza con gli obiettivi di apprendimento	a7. Il feedback fa riferimento agli obiettivi di apprendimento della prova
			a8. Il feedback mi ha aiutato a comprendere meglio gli obiettivi della prova
			a9. Il feedback mi ha aiutato ad adeguare la mia progettazione al contesto della scuola primaria
	Stimolo alla crescita professionale	Valorizzazione punti di forza	b1. Il feedback evidenzia i punti di forza della mia progettazione
			b2. Il feedback riconosce i contributi significativi della mia progettazione
			b3. Il feedback valorizza le parti della mia progettazione che possono essere considerate buone pratiche da realizzare a scuola
		Revisioni efficaci	b4. Il feedback evidenzia i punti critici della mia progettazione
			b5. Il feedback evidenzia le aree che devo migliorare, senza demotivarmi
			b6. Il feedback evidenzia gli aspetti della mia progettazione che necessitano di revisione o approfondimento
		Sostegno al miglioramento	b7. Il feedback contiene indicazioni pratiche su come migliorare
			b8. Il feedback contiene esempi o strategie utili per correggere eventuali errori
			b9. Il feedback contiene suggerimenti che mi aiutano a comprendere come rendere la mia progettazione più significativa
		Sostegno all'autovalutazione	b10. Il feedback mi ha dato la possibilità di riflettere sulla progettazione che ho realizzato
			b11. Il feedback mi ha dato la possibilità di rivalutare alcune scelte fatte
			b12.Il feedback mi ha dato la possibilità di individuare aspetti della progettazione che possono essere rielaborati

Sostegno all'autoregolazione a all'apprendimento	Sostegno all'apprendimento	Consapevolezza metacognitiva	c1. Il feedback mi ha aiutato a essere consapevole di ciò che ho imparato
			c2. Il feedback mi ha aiutato a essere consapevole di ciò che devo ancora imparare
			c3. Il feedback mi ha aiutato a comprendere come rielaborare le informazioni e i contenuti del corso di Didattica Generale
		Strategie metacognitive	c4. Attraverso il feedback sono riuscito a riflettere sulle mie strategie di studio
			c5. Attraverso il feedback sono riuscito a comprendere le modalità con cui affronto i contenuti del corso di Didattica Generale
			c6. Attraverso il feedback sono riuscito a capire come poter organizzare efficacemente i contenuti del corso di Didattica Generale
		Autoefficacia	c7. Il feedback mi ha aiutato a sentirmi capace di affrontare le sfide proposte dal corso di Didattica Generale
			c8. Il feedback mi ha aiutato a sentirmi sicuro/a nel raggiungere gli obiettivi del corso di Didattica Generale
			c9. l feedback mi ha aiutato a sentirmi capace di affrontare i contenuti del corso di Didattica Generale
		Partecipazione attiva	c10. Il feedback mi ha aiutato a sentirmi coinvolto/a nel mio processo di apprendimento
			c11. Il feedback mi ha aiutato a sentirmi un partecipante attivo/a del corso
			c12. Il feedback mi ha aiutato a sentirmi motivato/a ad imparare
	Sostegno all'autoregolazione	Strategie di regolazione affettiva	d1. Quando in futuro affronterò prove simili, grazie al feedback ricevuto mi sento in grado di gestire gli aspetti stressanti legati alla prova
			d2. Quando in futuro affronterò prove simili, grazie al feedback ricevuto mi sento in grado di essere più sereno nello svolgere le prove
			d3. Quando in futuro affronterò prove simili, grazie al feedback ricevuto mi sento in grado di gestire le potenziali tensioni legate alla prova
		Strategie di regolazione comportamentale	d4. Quando in futuro affronterò prove simili, grazie al feedback ricevuto mi sento in grado di organizzare il tempo in modo più efficiente
			d5. Quando in futuro affronterò prove simili, grazie al feedback ricevuto mi sento in grado di fare attenzione agli elementi più importanti della progettazione
			d6. Quando in futuro affronterò prove simili, grazie al feedback ricevuto mi sento in grado di gestire al meglio la pianificazione della progettazione
		Strategie di regolazione cognitiva	d7. Quando in futuro affronterò prove simili, grazie al feedback ricevuto mi sento di riuscire meglio nell'evidenziare gli aspetti importanti di una progettazione
			d8. Quando in futuro affronterò prove simili, grazie al feedback ricevuto mi sento di riuscire meglio nel collegare efficacemente gli elementi di una progettazione
			d9. Quando in futuro affronterò prove simili, grazie al feedback ricevuto mi sento di riuscire meglio nell'organizzare tra di loro gli elementi di una progettazione in modo che siano adeguati al contesto
Commento sul feedback	In generale, il feedback che hai ricevuto ti aiutato a costruire progettazioni didattiche per la scuola primaria? Giustifica la tua risposta, evidenziando i punti di forza e/o le mancanze che hai percepito.		

Tab. 2: Struttura del questionario

4. Analisi dei dati

I dati quantitativi sulle aree del questionario sono stati analizzati con SPSS 29, effettuando due analisi preliminari, specificatamente, l'affidabilità e la distribuzione delle frequenze con la conseguente analisi del χ^2. Inoltre, sono stati effettuati due test non parametrici: il test di Friedman e il test U di Mann-Whitney. La domanda aperta è stata analizzata in modo qualitativo, con Nvivo 14, seguendo l'approccio della *grounded theory*, in particolare nelle tre fasi operative: codifica aperta, codifica assiale e codifica selettiva (Charmaz, 2014; J. Corbin & Strauss, 2015).

4.1 Analisi quantitativa

L'affidabilità dello strumento è stata misurata attraverso l'α di Cronbach, che risulta elevata per tutte le aree: «Informazioni efficaci» (,913), «Stimolo alla crescita professionale» (,915), «Sostegno all'apprendimento» (,939), «Sostegno all'autoregolazione» (,920).

La distribuzione delle frequenze con l'analisi del χ^2 erano necessarie per delineare alcune prime informazioni su potenziali differenze fra i *feedback*. Da un punto di vista tecnico, al fine di visualizzare alcune tendenze, le risposte ai questionari sono state aggregate. Le due opzioni negative sulla scala Likert sono state sommate per rappresentare le risposte critiche. Analogamente, le due opzioni positive sono state sommate per raffigurare le risposte favorevoli. Prendendo in esame i dati nella loro interezza, si nota una differenza statisticamente significativa nelle percezioni di efficacia fra i tre diversi tipi di feedback (IAG, pari e insegnanti esperti χ^2 = 35,213 gdl 4 p < ,000). In particolare, si evidenzia un basso livello di risposte positive per i feedback degli insegnanti esperti (z = -3,3) mentre il feedback dell'IAG presenta un numero elevate di risposte positive (z = +3,1) rispetto alle frequenze attese[1].

Come evidenziato nella Tabella 3, l'analisi *within* delle aree rispetto alle diverse tipologie di feedback mostra che il feedback degli esperti riceve valutazioni positive nelle aree «Informazioni efficaci» e «Stimolo alla crescita professionale», mentre risulta critico per il «Sostegno all'apprendimento» e il «Sostegno all'autoregolazione». Il *feedback* dell'IAG presenta un andamento simile a quello degli esperti per le aree critiche, distinguendosi per valutazioni particolarmente elevate nell'area «Stimolo alla crescita professionale». Il *feedback* dei pari, infine, mostra valutazioni negative solo per il «Sostegno all'apprendimento», risultando positivo per lo «Stimolo alla crescita professionale».

Area		Esperti	IAG	Pari
Informazioni efficaci	Risposte negative	-1,8	+1,1	+1,8
	Risposte positive	+4,2*	+1,9	+2,5*
Stimolo alla crescita professionale	Risposte negative	+,4	-4,2*	+,6
	Risposte positive	+5,9*	+8,8*	+5,4*
Sostegno all'apprendimento	Risposte negative	+2,0	+3,6*	+1,8
	Risposte positive	-6,3*	-6,5*	-6,4*
Sostegno all'autoregolazione	Risposte negative	-,9	-,5	-4,4*
	Risposte positive	-3,7*	-4,4*	-1,4

Tab. 3: Analisi del χ^2 - Residui standardizzati corretti all'interno delle aree suddivisi per autori del feedback[2]

Al fine di analizzare nel dettaglio e appurare le differenze statisticamente significative rilevate nell'analisi preliminare, sono stati utilizzati due test non parametrico: il test di Friedman e il test U di Mann-Whitney. È stato deciso di non utilizzare test parametrici per due motivi: la bassa numerosità di partecipanti e la distribuzione non normale delle variabili. Il test di Kolmogorov-Smirnov ha evidenziato valori di p < ,05 per tutte le variabili del questionario.

Il test di Friedman ha confermato che i *feedback* degli esperti e dell'IAG sono stati percepiti come funzionali per lo sviluppo delle aree «Informazioni efficaci» e «Stimolo alla crescita professionale» mentre il *feedback* dei pari è risultato funzionale anche per lo sviluppo dell'autoregolazione.

Per analizzare nel dettaglio le differenze fra i *feedback*, è stato effettuato il test di Friedman anche per le sottoaree indicate nella tabella 2. Nell'area delle «Informazioni efficaci», si evince che la sottoarea «Comunicazione efficace» è quella che determina le alte valutazioni assegnate all'area. La sottoarea «Comunicazione efficace» si rivela quella più significativa per tutti e tre i feedback. Per l'area relativa allo «Stimolo alla crescita professionale», è la sottoarea «Sostegno al miglioramento» a ricevere le valutazioni più basse in

1 Si specifica che lo z critico per i residui standardizzati corretti in una tabella 3x3 è 2,49.
2 In questo caso, lo z critico della tabella 3x4 era z > 2,64.

tutti i *feedback*. Inoltre, il feedback dell'IAG ha ricevuto valutazioni negative anche per la sottoarea «Revisioni efficaci». Invece, le sottoaree «Sostegno al miglioramento» e «Sostegno all'autovalutazione» sono percepite come efficaci per tutti i *feedback*. Nell'area «Sostegno all'apprendimento», nel *feedback* degli esperti, si notano valutazioni molto elevate per la sottoarea «Partecipazione attiva» e valutazioni molto basse nella sottoarea «Strategie metacognitive». Invece, nel feedback dell'IAG e dei pari, si notano valutazioni molto elevate per la sottoarea «Partecipazione attiva» e valutazioni molto basse nelle altre sottoaree. Infine, nell'area «Sostegno all'autoregolazione», è la sottoarea «Strategie di regolazione affettiva» a determinare le valutazioni molto basse nel feedback degli esperti e dell'IAG.

Un'ultima analisi è stata dedicata a verificare eventuali differenze preesistenti allo studio. Prima dell'avvio del percorso, i partecipanti hanno compilato il questionario relativo all'adattamento italiano della Intrapersonal Technology Integration Scale (Benigno et al., 2014), modificata per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti in formazione nei confronti degli strumenti di IAG. L'analisi dei cluster sui dati raccolti ha evidenziato due gruppi di partecipanti. Il 58,7% (cluster 1) di studenti si pone, in maniera particolarmente positiva, rispetto ad un futuro utilizzo dell'IAG a scuola. Invece, il restante 41,3% (cluster 2) si mostra molto critico a proposito dell'utilizzo dell'IAG a scuola.

Al fine di verificare l'esistenza di differenze preesistenti negli atteggiamenti dei partecipanti nei confronti dell'IAG – e di tenerne conto nella lettura dei dati raccolti con il questionario post-attività – è stata condotta una *cluster analysis* sui punteggi ottenuti dalla scala di Benigno et al. (2014). L'analisi ha consentito di identificare due gruppi distinti: il cluster 1, composto dal 58,7% dei partecipanti, caratterizzato da atteggiamenti particolarmente positivi nei confronti di un futuro utilizzo dell'IAG a scuola, e il cluster 2, composto dal restante 41,3%, caratterizzato da atteggiamenti marcatamente critici. Una volta identificati i due cluster, l'appartenenza a ciascuno di essi è stata utilizzata come variabile indipendente per esaminare se gli atteggiamenti preesistenti influenzassero le percezioni degli studenti nelle aree più direttamente connesse allo sviluppo metacognitivo (R3 e R4). A tal fine è stato scelto il test U di Mann-Whitney, non parametrico, in ragione della ridotta numerosità del campione e della distribuzione non normale delle variabili. L'analisi evidenzia una differenza statisticamente significativa centrata sul feedback proveniente dai pari: gli studenti del cluster 1 percepiscono tale *feedback* come particolarmente funzionale per le aree «Sostegno all'apprendimento» e «Sostegno all'autoregolazione», contrariamente agli studenti del cluster 2, le cui valutazioni più basse in queste aree determinano i punteggi complessivamente ridotti registrati per tali dimensioni.

4.2 Analisi qualitativa

L'analisi qualitativa ha condotto all'individuazione di quattro categorie che, come mostra la tabella 4, definiscono gli aspetti di efficacia e inefficacia percepiti dai partecipanti rispetto alle tre tipologie di *feedback*. La categoria "Dimensione formativa" è costituita da due sottocategorie: "Supporto alla crescita professionale" e "Dimensione emotivo-motivazionale". Nella prima, sono presenti gli aspetti che i partecipanti hanno messo in evidenza rispetto alla rilevanza del *feedback* in termini di indicazioni professionali utili per il miglioramento; in modo particolare è stata apprezzata dai partecipanti, per tutte e tre le tipologie di *feedback*, il supporto nell'elaborazione delle progettazioni e l'indicazione dei punti di forza e di quelli critici dell'elaborato. Inoltre, per i feedback dei pari e degli esperti, i partecipanti hanno ritrovato consigli funzionali: «Il feedback che ho ricevuto è stato utile per comprendere meglio come utilizzare spazi e materiali a scuola, soprattutto nel lavoro con i bambini. Si tratta di un riscontro ricco di suggerimenti pratici che mi permette di guardare al mio lavoro da una prospettiva diversa» (Partecipante 4). Nel feedback dei pari, è stato riconosciuto il valore di un punto di vista che potrebbe offrire un collega; nel feedback degli insegnanti esperti è stata apprezzata la modalità di comunicazione che sosteneva la comprensione del commento. Rispetto alla dimensione emotivo-motivazionale, gli studenti hanno apprezzato la valorizzazione del lavoro svolto, in particolare nel *feedback* dell'IA: «Il feedback mi ha sottolineato, in modo molto chiaro, i punti di forza della mia progettazione, valorizzandoli» (Partecipante 23). Il feedback dei pari si è dimostrato efficace nel sostenere il rinforzo e la motivazione. La categoria «inefficacia» contiene due codici che fanno riferimento, da un lato, alla mancanza di supporto nell'elaborare la progettazione in alcuni feedback dei pari e dell'IA e, dall'altro, all'assenza di suggerimenti in alcuni *feedback* dei pari: «In generale mi aiuta

poco perché sono emersi pro e contro della mia progettazione ma non come migliorare i contro» (Partecipante 9). Nella categoria «aspetti positivi» sono contenuti elementi riferiti alla struttura e al linguaggio dei feedback. Rispetto alla struttura, i partecipanti hanno apprezzato la cura e il dettaglio di analisi di IA ed insegnanti esperti; inoltre, hanno apprezzato la sintesi, la completezza e la precisione, soprattutto del feedback dei pari e la struttura ordinata dell'IA. Per quanto riguarda la dimensione linguistica, è stata riconosciuta l'onestà dei *feedback* dei pari e degli esperti e il linguaggio rispettoso nel *feedback* degli esperti e dell'IA. La categoria relativa agli aspetti critici contiene elementi che fanno riferimento a tre aspetti: modalità comunicativa, contenuti e atteggiamento. Nel primo caso, il feedback IA è stato definito «un po' freddo per la presenza di numerosi elenchi puntati» (Partecipante 11), ripetitivo e incapace di comprendere alcuni passaggi della progettazione (aspetto emerso anche in alcuni riscontri degli esperti). Il feedback dei pari ha fornito, in alcuni passaggi, indicazioni imprecise. Per quanto riguarda i contenuti, l'IAG ha presentato, in alcune situazioni, informazioni scollegate, esempio non sufficienti, incoerenza rispetto alla traccia e suggerimenti non radicati nell'esperienza scolastica concreta. Significativa, in merito a quest'ultimo aspetto, l'opinione di uno studente: «Il feedback mi ha aiutato poco. Mi sembra che, pur cercando di strutturare il feedback in modo che possa essere utile, il contenuto del feedback rimanga poco legato ai contenuti della progettazione e della realtà scolastica, dando consigli generali tratti dalla realtà concreta della progettazione. Fa riflettere dal punto di vista eminentemente formale/teorico, ma non apporta molto (a mio avviso) alla riflessione pratica di cosa rivedere/cosa migliorare» (Partecipante 35). I *feedback* dei pari e degli esperti sono risultati, in alcune situazioni, insufficienti nel proporre suggerimenti efficaci. Nell'atteggiamento, l'IA è risultata accondiscendente e contraddittoria in alcuni passaggi, i *feedback* umani eccessivamente severi; il *feedback* dei pari poco oggettivo e quello degli esperti eccessivamente lodevole in alcune situazioni e demotivante in altre.

Categoria	Sottocategoria	Codice	Occorrenze		
			FS	FSIA	FSES
Dimensione formativa	Supporto alla crescita professionale	Supporto nell'elaborazione di progettazioni didattiche	17	17	19
		Modalità di comunicazione efficace			3
		Indicazione punti di forza e punti critici	25	25	20
		Punto di vista di un collega	2		
		Consigli utili	22	2	14
		Stimolo alla riflessione	8	8	11
	Dimensione emotivo-motivazionale	Valorizzazione del lavoro svolto		8	4
		Rinforzo	8	2	5
		Motivazione	8	5	6
Inefficacia		Mancanza di supporto nell'elaborazione di progettazioni didattiche	7	8	
		Assenza suggerimenti per il miglioramento	2		
Aspetti positivi	Struttura	Analisi dettagliata		2	3
		Sintesi	3	5	2
		Precisione	9		3
		Struttura ordinata		2	
		Completezza	6	6	8
	Linguaggio	Onestà	2		3
		Linguaggio rispettoso		4	7
		Chiarezza	9	8	13

Aspetti critici	Modalità comunicativa	Freddezza comunicativa		2	
		Linguaggio non comprensibile	2		2
		Ripetitivo		2	
		Mancata comprensione dell'elaborato		6	3
		Indicazioni imprecise	4		
	Contenuti	Informazioni scollegate		3	
		Mancanza di esempi		5	
		Assenza di spiegazioni	8	10	7
		Mancanza suggerimenti	13	5	17
		Incoerente rispetto alla traccia		7	2
		Distante dalla realtà scolastica		5	
	Atteggiamento	Eccessivamente lodevole			2
		Demotivante			2
		Giudizio personale	3		
		Giudizio severo	4		14
		Accondiscendente		3	
		Contradditorio		3	

Tab. 4: Categorie analisi qualitativa

5. Discussioni

Attraverso le analisi svolte è possibile rispondere alle domande di ricerca. Per quanto riguarda la domanda di ricerca generale, è possibile affermare che gli studenti futuri insegnanti, partecipanti allo studio, hanno percepito l'efficacia dei tre tipi di *feedback* (IAG, pari e insegnanti esperti) in modo differente, evidenziando e mettendo in luce le specificità di ciascun commento sul proprio compito.

La declinazione delle sottodomande aiuta a comprendere maggiormente gli aspetti relativi alle diverse dimensioni. Rispetto alla percezione di efficacia dei *feedback* nel fornire informazioni utili (RQ1), dai risultati quantitativi e qualitativi, è emerso come pari e docenti esperti riescano a mettere a disposizione consigli utili per migliorare le progettazioni, attraverso un linguaggio chiaro, appropriato e rispettoso. L'IAG, seppur svolga un lavoro di analisi molto dettagliato, in alcune situazioni ha dimostrato di produrre *feedback* incoerenti rispetto alla traccia degli studenti, evidenziando una problematica emersa anche in ulteriori studi (Dai et al., 2023; Zhang et al., 2026).

Proseguendo sullo stimolo alla crescita professionale (RQ2), i feedback dei pari e dell'IAG si sono dimostrati validi. In particolare, il pari viene percepito come un punto di vista offerto da un collega e, quindi, capace di fornire indicazioni precise e specifiche; come sostiene la letteratura in materia, quando uno studente produce e riceve feedback dai propri pari, la qualità dello scambio tende ad aumentare, poiché i partecipanti condividono un linguaggio, un livello di comprensione e un'esperienza simile rispetto al compito. Ciò più probabile che le osservazioni siano pertinenti, mirate e immediatamente applicabili (Huisman et al., 2018; Liu & Carless, 2006) In quest'area, inoltre, è emersa una difficoltà relativa alla distanza fra le osservazioni suggerite dai valutatori e la possibilità che diventino concrete. In accordo con la letteratura in materia di valutazione formativa e feedback, infatti, giungere ad individuare soluzioni realizzabili per migliorare il proprio lavoro richiede, da parte degli studenti, la capacità di mobilitare competenze e abilità metacognitive (Hattie & Timperley, 2007).

Per quanto riguarda il sostegno all'apprendimento (RQ3), essa si è rivelata come un'area critica per tutti e tre i feedback ed è interessante sottolineare, in particolare, come in quello degli esperti venga apprezzata la capacità di sostenere e promuovere rinforzo e motivazione; invece, il sostegno allo sviluppo di strategie metacognitive risulta più carente. La letteratura dimostra come lo sviluppo di strategie metaco-

gnitive richieda lunghe e ripetute attività di scambio di feedback, in modo che possa essere considerata significativa per gli studenti (Li & Grion, 2019; Parmigiani et al., 2025).

Infine, rispetto allo sviluppo dell'autoregolazione (RQ4), i risultati dimostrano come i partecipanti abbiano percepito efficace il feedback dei pari, mentre risulta carente quello degli esperti e dell'IAG, in modo particolare, rispetto alla regolazione affettiva. Nonostante diversi studi dimostrino come i chatbot siano in grado di ridurre gli ostacoli emotivi (Jasin et al., 2023; Neo, 2022; Zhan et al., 2025), nello studio è emerso come i feedback prodotti da agenti umani (pari e docenti esperti), riescano maggiormente a favorire il rinforzo e la motivazione.

6. Conclusioni e implicazioni didattiche

Dallo studio è emerso come le tre tipologie di fonti - pari, docenti esperti e IAG - contribuiscano in modo diverso a sostenere i futuri insegnanti nel migliorare compiti di progettazione didattica, suggerendo alcuni aspetti da porre all'attenzione nella riflessione pedagogico-didattica. Un primo elemento significativo riguarda l'incoerenza di alcuni feedback generati dall'IAG. Nonostante la capacità dello strumento di svolgere analisi rapide e dettagliate, in diversi casi le risposte non risultano pienamente allineate alle tracce fornite dagli studenti. Questa criticità invita a riflettere sull'importanza di sviluppare, nei futuri insegnanti, una competenza critica verso l'IAG: la capacità di riconoscerne i limiti, verificare l'affidabilità delle informazioni e saper gestire eventuali errori o bias. Tale prospettiva è coerente con le indicazioni del DigCompEdu e del Quadro Unesco, che insistono sulla necessità che gli educatori sappiano selezionare e validare strumenti basati sull'IAG, comprendendone i principi di funzionamento e gli eventuali rischi legati alla trasparenza e alla qualità dei dati (Cosgrove & Cachia, 2025; UNESCO, 2024).

Lo studio, inoltre, mette in luce come i feedback dei pari risultino essere una risorsa preziosa, grazie alla condivisione di un linguaggio comune e di un livello simile di comprensione del compito. I docenti esperti si distinguono per la capacità di offrire un sostegno motivazionale ed emotivo che risulta essenziale per chi si sta formando alla professionalità docente. Tuttavia, sia per i pari sia per i docenti esperti, emerge una difficoltà comune: trasformare le osservazioni in suggerimenti operativi chiari e spendibili per migliorare la progettazione. Riuscire a utilizzare un *feedback* per rielaborare il proprio lavoro richiede, infatti, la capacità di attivare e mobilitare processi metacognitivi complessi. Questa considerazione conduce ad una questione decisiva: la necessità di rendere sistematiche le pratiche di feedback. Si suggerisce di costruire percorsi didattici in cui il *feedback* sia integrato in modo ricorrente e intenzionale, offrendo agli studenti futuri insegnanti occasioni per migliorare il proprio apprendimento e le proprie competenze professionali.

Le diversità emerse tra i tre tipi di *feedback*, le potenzialità e le criticità di ciascuno, evidenziano la complessità e la multidimensionalità del fenomeno. È opportuno considerare la necessità di sviluppare ricerche sull'elaborazione di *feedback* ben strutturati, specialmente in relazione allo sviluppo repentino delle tecnologie digitali, che propongono continue sfide e implicazioni rispetto all'impiego di sistemi di IAG nella formazione degli insegnanti.

7. Limiti dello studio

Sebbene lo studio offra indicazioni rilevanti sul contributo di tre diverse tipologie di feedback, è necessario riconoscere alcune limitazioni. In primo luogo, tutti gli studenti partecipanti provenivano dallo stesso insegnamento all'interno di un unico corso di studi. Tale omogeneità limita la trasferibilità dei risultati ad altri contesti formativi e a popolazioni studentesche con caratteristiche differenti. Inoltre, la sperimentazione ha richiesto un'organizzazione complessa; questo potrebbe ridurre la replicabilità dello studio in contesti differenti. Un'ulteriore limitazione riguarda la scelta dello specifico strumento di intelligenza artificiale generativa utilizzato. Gli strumenti di IAG variano per modello, interfaccia e tipo di interazione, l'uso di altri *tool* potrebbe produrre risultati differenti. Studi futuri potrebbero coinvolgere partecipanti provenienti da corsi o istituzioni differenti, esplorare formati di intervento più facilmente replicabili e includere diversi strumenti di IAG per verificare la robustezza e la possibilità di generalizzare i risultati.

Bibliografia

Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and Learning*, *10*(1), 15–42. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8

Benigno, V., Chiffari, A., & Chiorri, C. (2014). Adottare le tecnologie a scuola: Una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *TD Tecnologie Didattiche*, *22*(2), 59–62.

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

Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental design for research*. New York: Rand McNally.

Capperucci, D. (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli.

Cavalcanti, A. P., Barbosa, A., Carvalho, R., Freitas, F., Tsai, Y.-S., Gaševi , D., & Mello, R. F. (2021). Automatic feedback in online learning environments: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100027. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100027

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: Sage.

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.

Corbin, T., Tai, J., & Flenady, G. (2025). Understanding the place and value of GenAI feedback: A recognition-based framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *50*(5), 718–731. https://doi.org/10.1080/-02602938.2025.2459641

Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European digital competence framework—Fifth edition*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149

Creswell, J. W. (2019). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.

Dai, W., Lin, J., Jin, H., Li, T., Tsai, Y.-S., Gaševi , D., & Chen, G. (2023). Can large language models provide feedback to students? A case study on ChatGPT. *2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 323–325. https://doi.org/10.1109/ICALT58122.2023.00100

Doria, B., Foschi, L. C., Raffaghelli, J. E., & Grion, V. (2025). University students' perceptions and experiences of teacher, peer and automatic feedback. *Italian Journal of Educational Research*, (34), 135–149. https://doi.org/-10.7346/sird-012025-p135

Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, *20*(4), 304–315. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007

Grainger, P. (2020). How do pre-service teacher education students respond to assessment feedback? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *45*(7), 913–925. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1096322

Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *30*(8), 821–835. https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821

Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erikson.

Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.

Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: Percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, *14*(31), 38–55.

Hansen, R., Prilop, C. N., Alsted Nielsen, T., Møller, K. L., Frøhlich Hougaard, R., & Büchert Lindberg, A. (2025). The effects of an AI feedback coach on students' peer feedback quality, composition, and feedback experience. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, *17*(31). https://doi.org/10.7146/lom.v17i31.148831

Hattie, J., & Clark, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. London: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hu, Y.-H., Fu, J. S., & Yeh, H.-C. (2023). Developing an early-warning system through robotic process automation: Are intelligent tutoring robots as effective as human teachers? *Interactive Learning Environments*. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2160467

Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & Van Den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(6), 955–968. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318

Jasin, J., Ng, H. T., Atmosukarto, I., Iyer, P., Osman, F., Wong, P. Y. K., Pua, C. Y., & Cheow, W. S. (2023). The implementation of chatbot-mediated immediacy for synchronous communication in an online chemistry course. *Education and Information Technologies*, *28*(8), 10665–10690. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11602-1

Kaliisa, R., Misiejuk, K., López-Pernas, S., & Saqr, M. (2025). How does artificial intelligence compare to human feedback? A meta-analysis of performance, feedback perception, and learning dispositions. *Educational Psychology*, 1–32. https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2553639

Lee, S. S., & Moore, R. L. (2024). Harnessing generative AI (GenAI) for automated feedback in higher education: A systematic review. *Online Learning*, *28*(3). https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.4593

Li, L. (2011). How do students of diverse achievement levels benefit from peer assessment? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *5*(2). https://doi.org/10.20429/ijsotl.2011.050214

Li, L., & Grion, V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *11*(2).

Liu, N.-F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, *11*(3), 279–290. https://doi.org/10.1080/13562510600680582

Mao, J., Chen, B., & Liu, J. C. (2024). Generative artificial intelligence in education and its implications for assessment. *TechTrends*, *68*(1), 58–66. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00911-4

Ndoye, A. (2017). Peer/self assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *29*(2), 255–269.

Neo, M. (2022). The Merlin project: Malaysian students' acceptance of an AI chatbot in their learning process. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *23*(3), 31–48. https://doi.org/10.17718/tojde.1137122

Nielsen, T., Dammeyer, J., Vang, M. L., & Makransky, G. (2018). Gender fairness in self-efficacy? A Rasch-based validity study of the general academic self-efficacy scale (GASE). *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(5), 664–681. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306796

Parmigiani, D., Nicchia, E., Pario, M., Murgia, E., Radovi , S., & Ingersoll, M. (2025). Learning with peers in higher education: Exploring strengths and weaknesses of formative assessment. *Trends in Higher Education*, *4*(3), 48. https://doi.org/10.3390/higheredu4030048

Rossi, P. G., Pentucci, M., Fedeli, L., Giannandrea, L., & Pennazio, V. (2018). From the informative feedback to the generative feedback. *Education Sciences & Society*, (2). https://doi.org/10.3280/ess2-2018oa7102

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*(2), 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Lecce: Pensa Multimedia.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. London: Sage.

Teng, M. F., & Huang, J. (2025). Incorporating ChatGPT for EFL writing and its effects on writing engagement. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, *15*(1), 1–21. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.367874

Trinchero, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*. https://doi.org/10.17471/2499-4324/1013

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.

UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers*. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

Usher, M. (2025). Generative AI vs. instructor vs. peer assessments: A comparison of grading and feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *50*(6), 912–927. https://doi.org/10.1080/-02602938.2025.2487495

Venter, J., Coetzee, S. A., & Schmulian, A. (2025). Exploring the use of artificial intelligence (AI) in the delivery of effective feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *50*(4), 516–536. https://doi.org/-10.1080/02602938.2024.2415649

White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre-service teacher education students on practicum. *Teaching Education*, *18*(4), 299–311. https://doi.org/10.1080/10476210701687591

Zhan, Y., Boud, D., Dawson, P., & Yan, Z. (2025). Generative artificial intelligence as an enabler of student feedback engagement: A framework. *Higher Education Research & Development*, *44*(5), 1289–1304. https://doi.org/-10.1080/07294360.2025.2476513

Zhang, K., Li, S., & Huang, Y. (2026). Generative AI-driven feedback in higher education: A scoping review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–18. https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2617157

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Governance educativa territoriale e *Design Research*: il ruolo delle *conjecture maps* nella fase progettuale

Territorial educational governance and *Design Research*: the role of *conjecture maps* in the design phase

Ilaria Ravasi
Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy)
Renata Maria Viganò
Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Ravasi, I., & Viganò, R.M. (2026). Governance educativa territoriale e Design Research: il ruolo delle conjecture maps nella fase progettuale. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 228-239.
https://doi.org/10.7346/sird-012026-p228

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: March 14, 2025
Accepted: April 14, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p228

Abstract
This paper is situated within the field of Design Research and examines the design phase using conjecture maps as proposed by Sandoval (2014), here understood as a systemic modelling device for complex educational contexts. The aim is to discuss the methodological affordances of this tool during the pre-implementation phase, that is, prior to iterative cycles and empirical validation, through the analysis of an illustrative case concerning territorial educational governance. Drawing on documentary analysis related to the *Scuole Aperte* project in the city of Bergamo, four recurrent critical nodes were identified: school leadership, renewal of parent committees, financial stability, and polycentric educational governance. These issues were subsequently reformulated in transformative terms and formalized into four conjecture maps. The mapping process made it possible to articulate the *high-level conjectures*, translate them into organizational *embodiment* choices, and distinguish between observable mediated processes and expected outcomes.
The findings highlight both the epistemic and methodological function of conjecture maps: they make the internal coherence of the design explicit, transform operational problems into structural system variables, and render visible the interdependencies across the micro-, meso-, and macro-levels of the educational context. The paper can therefore be framed as methodological research focused on prototypical modelling and proposes an extension of conjecture mapping to the logical construction phase of design, opening perspectives for future implementations and for further developments in the field of territorial educational policy.

Keywords: educational governance, design research, conjecture maps, planning.

Riassunto
Il contributo si situa nell'àmbito della *Design Research* e approfondisce la fase progettuale con l'impiego delle *conjecture maps* proposte da Sandoval (2014), qui assunte come dispositivo di modellizzazione sistemica per contesti educativi complessi. Obiettivo è discutere le potenzialità metodologiche di tale strumento nella fase pre-implementativa ossia in assenza di cicli iterativi di sperimentazione e di validazione empirica, per il tramite dell'analisi di un caso illustrativo riferito alla *governance* educativa territoriale.
Movendo da un'analisi documentale relativa al progetto *Scuole Aperte* nella città di Bergamo, sono stati individuati quattro nodi critici ricorrenti: *leadership* scolastica, rinnovo dei comitati genitori, stabilità finanziaria e policentrismo formativo. Tali criticità sono poi rielaborate in chiave trasformativa e formalizzate con l'ausilio di quattro *conjecture maps*. La costruzione delle mappe ha permesso di esplicitare le *high-level conjectures*, tradurle in scelte di *embodiment* organizzativo e distinguere i processi mediati osservabili e gli esiti attesi.
I risultati mettono in luce la funzione epistemica e metodologica dello strumento: le *conjecture maps* rendono controllabile la coerenza interna del *design*, trasformano criticità operative in variabili strutturali di sistema e rendono visibili le interdipendenze tra livelli micro, meso e macro del contesto educativo. Il contributo si configura pertanto come ricerca metodologica centrata sulla modellizzazione prototipale e propone un'estensione dell'uso delle *conjecture maps* alla fase di costruzione logica del *design*, aprendo prospettive per successive implementazioni e per ulteriori sviluppi nel campo delle politiche educative territoriali.

Parole chiave: governance educative, design research, conjecture maps, progettazione.

1. Introduzione

Il presente contributo si situa nell'àmbito della *Design Research* e assume come *focus* specifico la fase progettuale, interrogandosi sul ruolo che le *conjecture maps* di Sandoval (2014) possono svolgere non solo come strumento di accompagnamento ai cicli iterativi di implementazione ma anche come dispositivo di esplicitazione logica e di modellizzazione sistemica nella costruzione iniziale del *design*.

In questo quadro, il lavoro qui presentato assume come oggetto specifico il ruolo delle *conjecture maps* nella fase progettuale della *Design Research*, interrogandone la funzione come dispositivo di modellizzazione sistemica applicabile ai processi di *governance* educativa territoriale.

La questione è affatto secondaria. Nella letteratura internazionale, infatti, la ricerca sul *design* educativo è stata definita in modi differenti – *design experiments*, *design-based research*, *design research* – e ha conosciuto sviluppi teorici e metodologici non del tutto sovrapponibili (Brown, 1992; Collins, 1992; Barab & Squire, 2004; Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004; Pellerey, 2005). Di là dalle differenze terminologiche permane tuttavia un nucleo condiviso: l'idea che la ricerca non si limiti a osservare i fenomeni educativi ma intervenga intenzionalmente nella loro configurazione, mettendo in relazione produzione di conoscenza, progettazione di artefatti e trasformazione dei contesti.

In contesti educativi territoriali, infatti, la progettazione riguarda sia la definizione di azioni o dispositivi operativi sia la costruzione di assetti di *governance* capaci di connettere livelli istituzionali differenti, attori plurali e responsabilità distribuite (Voléry, 2008).

In questa prospettiva, la fase progettuale non va relegata a mero momento applicativo. Essa costituisce invece uno snodo epistemico denso in cui si intrecciano analisi del problema, assunzioni teoriche, ipotesi trasformative, decisioni organizzative e anticipazioni relative ai processi attesi. La qualità della progettazione incide pertanto in modo decisivo sulla tenuta complessiva della ricerca: un *design* scarsamente esplicitato, internamente incoerente o concettualmente debole rischia di compromettere non solo la rilevanza dell'intervento ma anche la possibilità di produrre conoscenza trasferibile.

Sulla base di tale premessa il contributo propone una formalizzazione metodologica dell'uso delle *conjecture maps* nella fase progettuale della *Design Research* e ne pone in chiaro potenzialità, limiti e condizioni di applicabilità, con l'analisi di un caso illustrativo riguardante la *governance* educativa territoriale. Nello specifico, si sostiene che le mappe possano svolgere una funzione saliente già nella fase pre-implementativa, rendendo visibili le relazioni tra criticità emerse dall'analisi, congetture teoriche, scelte di *design*, processi mediati ed esiti attesi. In questa chiave, esse non operano ancora come strumenti di validazione empirica bensì come dispositivi di costruzione logica del prototipo progettuale.

2. Design Research

2.1 La Design Research come ricerca orientata alla trasformazione

In generale, la *Design Research* (McKenney & Reeves, 2019) è definita nei termini di approccio interventista, iterativo e *theory-informed*, orientato alla progettazione e allo studio di artefatti, ambienti o dispositivi educativi in contesti reali. La sua specificità consiste nella conciliazione di due esigenze che nella ricerca educativa faticano a integrarsi: da un lato la natura pratica e contestuale dell'intervento, dall'altro la produzione di conoscenza scientifica, teoricamente fondata e potenzialmente trasferibile.

Secondo una schematizzazione consolidata tale approccio si articola in tre macro-fasi tra loro connesse: analisi ed esplorazione del problema, progettazione e sviluppo dell'intervento, valutazione e riflessione sui risultati (McKenney & Reeves, 2019). Nella prima fase sono identificati bisogni, vincoli, opportunità e criticità del contesto; nella seconda si costruiscono prototipi o interventi fondati su conoscenze teoriche e pratiche; nella terza si esaminano gli effetti dell'intervento e si rielaborano criticamente sia il *design* sia i presupposti che lo hanno orientato.

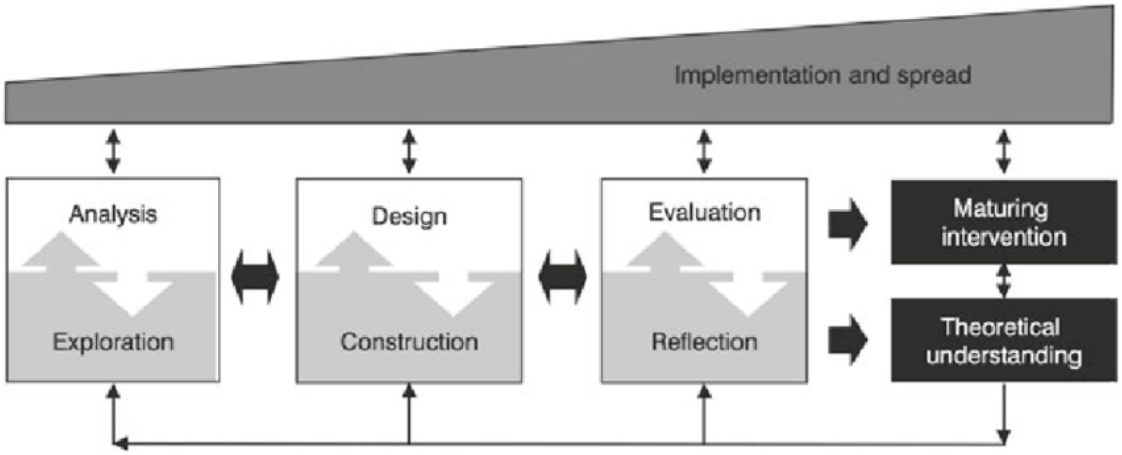


Fig.1: Fasi della Design Research (McKenney & Reeves, 2019)

Va sottolineato che tali fasi non si dispongono secondo una logica rigidamente lineare. La *Design Research* è connotata da un andamento ricorsivo nel quale implementazione, osservazione e revisione alimentano cicli successivi di affinamento. Tale dimensione iterativa è stata spesso assunta come tratto distintivo dell'approccio. Tuttavia, pur se la validazione e il perfezionamento del *design* si attuano nell'interazione con il contesto, nondimeno tale processo postula una fase progettuale robusta sul piano logico e teorico. L'iterazione infatti può correggere, migliorare o ridefinire il *design* ma non sostituire il lavoro di chiarificazione che ne fonda la plausibilità iniziale.

2.2 La fase progettuale tra design e construction

Nell'àmbito della *Design Research* la fase progettuale può essere letta come l'intreccio di due dimensioni integrate: *design* e *construction*. Riprendendo la distinzione proposta da Van den Akker (1999) poi sistematizzata da McKenney e Reeves (2019), il *design* concerne l'elaborazione dell'intervento a livello macro: definizione dei principii progettuali, esplicitazione delle assunzioni teoriche, chiarificazione degli obiettivi e dei meccanismi di cambiamento ipotizzati. La *construction* riguarda invece la traduzione di tali assunti nella configurazione concreta di un prototipo, dispositivo o artefatto atto a essere implementato, osservato e progressivamente rivisto.

Il nesso tra queste due dimensioni è decisivo. Nella loro integrazione si realizza la mediazione fra teoria e pratica: le ipotesi teoriche non rimangono enunciati astratti ma sono incorporate in un assetto intenzionalmente costruito; viceversa le scelte operative costituiscono non una mera risposta pragmatica al contesto bensì lo sviluppo applicativo argomentato di una determinata lettura del problema e delle sue possibili trasformazioni.

In questa prospettiva la fase progettuale rappresenta un processo di elevata densità metodologica ed epistemologica. Essa richiede di esplicitare non solo cosa si intenda fare ma anche perché, in base a quali assunzioni e in forza di quali mediazioni si presume che un certo assetto possa attivare determinati processi e non altri. Precisamente entro questo spazio le *conjecture maps* possono assumere particolare valore.

2.3 Le conjecture maps: struttura e logica

Le *conjecture maps* elaborate da Sandoval (2014) sono state introdotte come strumento vòlto a rendere sistematico il rapporto tra assunzioni teoriche, configurazione del *design*, processi osservabili e risultati attesi nell'ambito della ricerca educativa orientata al *design*. La loro struttura si articola in quattro componenti principali: *high-level conjecture*, *embodiment*, *mediating processes* e *outcomes*.

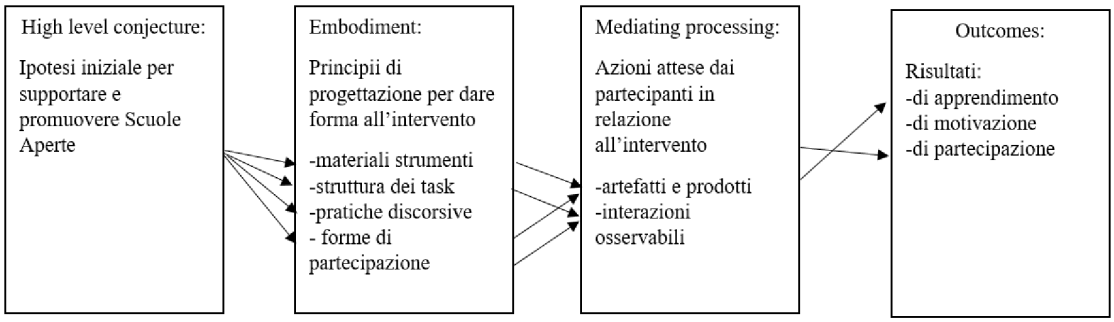


Fig. 2: Esemplificazione della struttura delle Mappe di Sandoval (Sandoval, 2014 rielaborato dagli autori)

La *high-level conjecture* esprime l'assunzione teorica generale che orienta il progetto: chiarisce quale idea di apprendimento, cambiamento o trasformazione del contesto sostenga l'intervento. In sostanza, è l'ipotesi di fondo che rende il *design* teoricamente sensato e metodologicamente plausibile. L'*embodiment* consiste nella traduzione operativa di tale assunzione in una specifica configurazione progettuale: struttura dei *task*, strumenti e materiali, ruoli dei partecipanti, pratiche discorsive e dispositivi organizzativi. I *mediating processes* riguardano i processi osservabili che si presume possano emergere dall'interazione tra soggetti, artefatti e condizioni predisposte. Infine, gli *outcomes* rappresentano gli esiti attesi, riletti alla luce del quadro teorico e del funzionamento ipotizzato del *design*.

Ciò che rende la mappa metodologicamente feconda non è solo la presenza di questi elementi ma anche la possibilità di esplicitare i nessi tra di loro. Le frecce che collegano le diverse componenti non indicano rapporti meccanici di causalità; nei contesti educativi infatti i processi si sviluppano all'interno di sistemi complessi, connotati da interdipendenze, contingenze e dinamiche emergenti. Le mappe hanno perciò la funzione di rendere visibili e discutibili le congetture che legano assunzioni teoriche, scelte progettuali e processi attesi.

2.4 Oltre l'implementazione: una funzione metodologica nella fase pre-implementativa

In letteratura le *conjecture maps* sono per lo più impiegate per accompagnare dispositivi iterativi e collaborativi di *Educational Design Research*, spesso in contesti ove ricercatori e professionisti dell'educazione co-progettano, osservano e ridefiniscono progressivamente l'intervento (Boelens et al., 2020; Deister, Garzetti, & Schlauch, 2022; Wozniak, 2015). In tali casi, la mappa sostiene tanto la progettazione quanto l'analisi riflessiva delle iterazioni.

Il presente contributo si sofferma invece su una questione meno esplorata: il possibile impiego delle *conjecture maps* in una fase precedente, nella quale ancora non si è giunti all'implementazione sul campo né alla validazione empirica del prototipo. Come è evidente, in questa fase la mappa non può essere assunta come strumento di verifica degli effetti; può però assumere una funzione metodologica diversa non meno rilevante: chiarire la plausibilità teorica del *design*, controllarne la coerenza interna, distinguere livelli concettuali altrimenti sovrapposti e trasformare intenzioni generali in una struttura progettuale logicamente argomentata.

Tale uso appare particolarmente pertinente nei contesti educativi territoriali in cui intervengono molteplici attori, diversi livelli decisionali, vincoli normativi, condizioni organizzative e risorse non sempre allineate. In situazioni di questo tipo, la progettazione non può limitarsi alla definizione di attività o procedure ma richiede una modellizzazione in grado di mettere in relazione la complessità del sistema con ipotesi di cambiamento fondate e discutibili. In questo senso le *conjecture maps* possono essere reinterpretate come dispositivo di modellizzazione sistemica già nella fase di costruzione logica del *design*.

3. Metodo

3.1 Il contesto e il disegno della ricerca

La riflessione proposta prende forma da un caso illustrativo collocato nel contesto della città di Bergamo. La selezione del caso è avvenuta con campionamento ragionato (Viganò, 1995) e ha riguardato i nove istituti comprensivi pubblici statali presenti nel territorio comunale. L'attenzione si è concentrata sul progetto *Scuole Aperte*[1], con specifico riferimento alla configurazione delle alleanze educative tra istituzioni scolastiche, amministrazione comunale e altri attori territoriali, assumendo l'Ente Locale quale soggetto capofila.

Il caso è qui assunto non con finalità di generalizzazione empirica bensì come contesto analiticamente denso che si presta a indagare il valore metodologico dello strumento in una situazione reale di *governance* educativa territoriale.

L'interesse del contributo risiede dunque primariamente non nella descrizione del progetto bergamasco in sé ma nella possibilità di indicare, per il suo tramite, come le *conjecture maps* possano essere impiegate nella traduzione delle criticità emerse dall'analisi in una modellizzazione progettuale coerente.

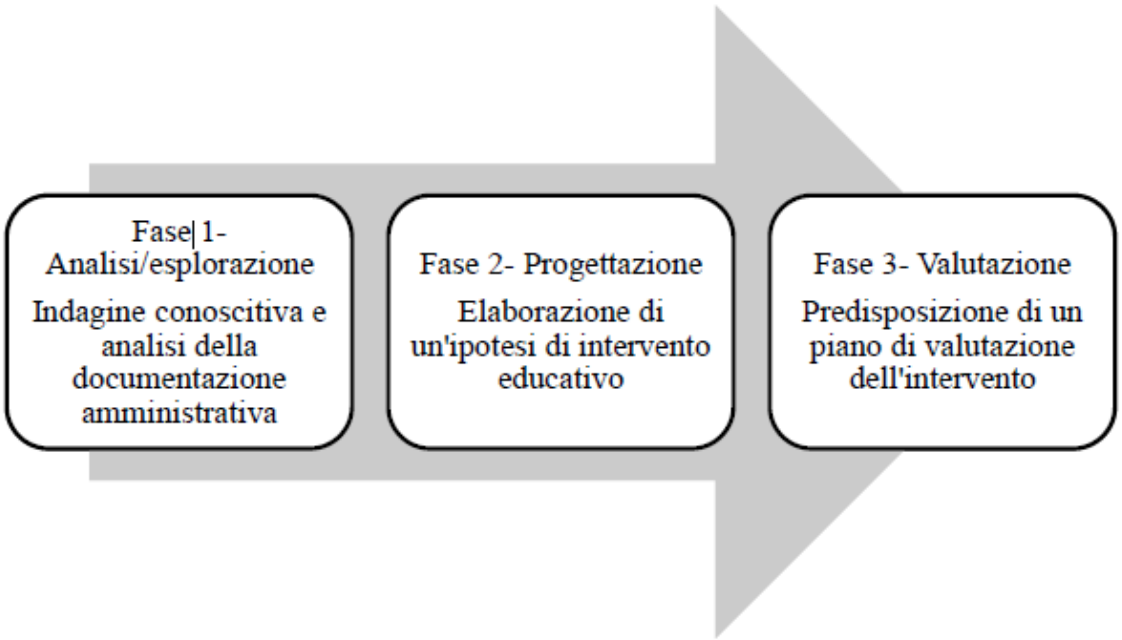


Fig. 3: articolazione del disegno di ricerca nel contesto selezionato (elaborazione degli autori)

3.2 Corpus documentale e analisi

Nella fase di analisi ed esplorazione sono stati esaminati documenti prodotti sia dall'Ente Locale sia dagli istituti scolastici coinvolti. Riguardo all'amministrazione comunale, sono state analizzate 21 delibere di giunta, selezionate sulla base di criteri definiti a priori: a) periodo temporale di riferimento, dal 2014 – anno di avvio del progetto *Scuole Aperte* – al 2024; b) tipologia documentale, includendo delibere di giunta e di consiglio comunale, verbali delle commissioni afferenti all'assessorato all'istruzione e alle politiche giovanili, determine dirigenziali e avvisi pubblici; c) presenza, nell'oggetto o nel testo, di parole chiave come *scuola aperta* e/o *piano per il diritto allo studio*.

1 Il progetto Scuole Aperte si inscrive nel quadro normativo delineato dal DPR 275/1999 (Autonomina Scolastica), e dalla Legge 107/2015, le quali promuovono l'ampliamento dell'offerta formativa e la co-progettazione con il territorio. In particolare il caso del Comune di Bergamo si distingue per un modello di governance in cui l'Ente Locale assume il ruolo di soggetto capofila, coordinando interventi rivolti al primo ciclo di istruzione. Per un approfondimento sulla struttura del progetto: https://bambiniegenitori.bergamo.it/scuola/scuole-aperte

Per gli istituti scolastici sono stati presi in esame i documenti strategici relativi a due trienni, 2022-2025 e 2025-2028, analizzando PTOF, RAV e Rendicontazione sociale, per un totale di 31 documenti. La scelta di estendere l'osservazione a un arco di sei anni risponde all'esigenza di cogliere elementi relativamente stabili della *vision* e della *mission* scolastica, nonché di osservare eventuali permanenze o ricorrenze nella formalizzazione delle alleanze educative.

L'intero *corpus* è stato sottoposto a un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006), condotta prevalentemente a livello semantico, così da mantenere un ancoraggio stretto ai significati esplicitamente presenti nei documenti. L'approccio ha combinato processi deduttivi e induttivi: da un lato, alcuni riferimenti teorici e concettuali hanno orientato l'attenzione verso categorie rilevanti; dall'altro, la codifica ha lasciato emergere nuclei problematici ricorrenti non completamente predeterminati. A supporto del processo analitico è stato utilizzato il *software* MAXQDA, utile per la codifica progressiva del *corpus*, l'organizzazione delle categorie e la produzione di memo riflessive sulle decisioni interpretative assunte nel corso del lavoro (Pagani, 2020).

3.3 Dall'analisi del problema alla costruzione delle conjecture maps

Le categorie tematiche emerse dall'analisi documentale hanno permesso di individuare alcuni nodi critici ricorrenti nella configurazione territoriale del progetto *Scuole Aperte*. Questi sono stati interpretati, in termini progettuali, come fattori strutturali che ostacolano la costruzione e la stabilizzazione delle alleanze educative tra scuole, amministrazione comunale e attori del territorio.

In una fase successiva, tali criticità sono state riformulate in chiave trasformativa così da volgerle da problemi da descrivere a questioni da tradurre in obiettivi di *design*. Questo passaggio ha segnato il transito dall'analisi del contesto alla modellizzazione del possibile intervento. In questo spazio di traduzione si è scelto di adottare la struttura delle *conjecture maps* (Sandoval, 2014) intese come dispositivo capace di porre in relazione criticità, assunzioni teoriche e configurazione operativa del *design*.

In particolare il passaggio dall'analisi alla progettazione è avvenuto in virtù di quattro movimenti concatenati: identificazione delle criticità strategiche, riformulazione trasformativa dei problemi, formulazione delle *high-level conjectures*, operazionalizzazione dei componenti della mappa. Le criticità ricorrenti sono state ricondotte a quattro nuclei principali: a) ruolo della *leadership* scolastica, b) rinnovo dei comitati genitori, c) stabilità delle risorse economiche, d) policentrismo formativo e gestionale del territorio.

4. Risultati: quattro *conjecture maps* per la governance educativa territoriale

La sezione presenta i risultati della fase di modellizzazione progettuale, vale a dire la formalizzazione di quattro *conjecture maps* corrispondenti alle criticità emerse nell'analisi documentale. Più che restituire in forma analitica il dettaglio di ciascun documento esaminato merita qui mostrare come la struttura della mappa abbia permesso di trasformare problemi ricorrenti del contesto in ipotesi progettuali argomentate.

4.1 Leadership scolastica

Un primo nodo critico emerso dall'analisi concerne la *leadership* scolastica. I documenti restituiscono infatti un quadro eterogeneo nella capacità degli istituti di assumere il progetto entro una logica di sviluppo strategico, dando evidenza di una prevalente formalizzazione procedurale dei rapporti con soggetti terzi non sempre accompagnata da una chiara strutturazione progettuale condivisa.

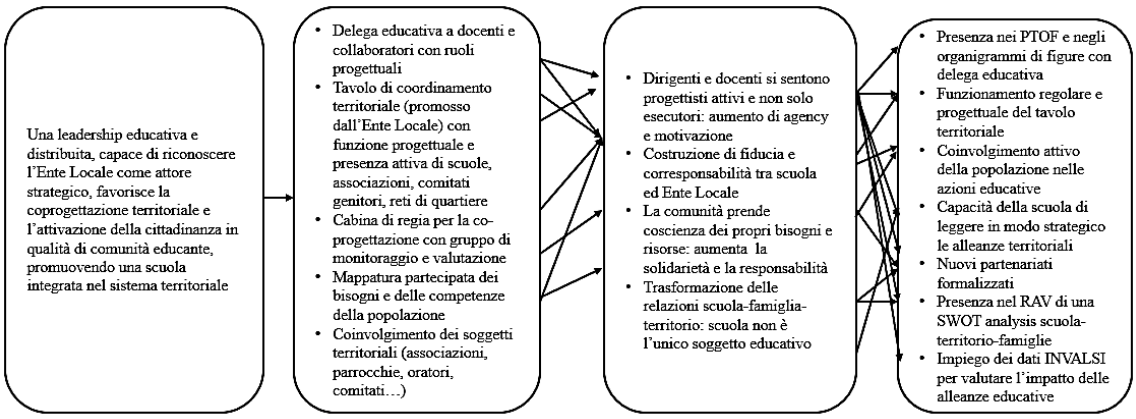


Fig. 4: Mappa delle congetture leadership distribuita (elaborazione degli autori)

La relativa *high-level conjecture* assume che una *leadership* distribuita possa svolgere una funzione di mediazione tra livelli sistemici differenti, orientando la costruzione di alleanze educative stabili. Tale assunzione si colloca in coerenza sia con il modello ecologico di Bronfenbrenner (2007), sia con il quadro normativo dell'autonomia scolastica (DPR 275/1999), nella misura in cui la scuola è chiamata a esercitare una responsabilità progettuale che eccede la mera gestione amministrativa.

La traduzione della congettura nel piano dell'*embodiment* rende necessario ipotizzare una redistribuzione intenzionale delle responsabilità progettuali, la generazione di spazi stabili di coordinamento inter-istituzionale e l'introduzione di dispositivi di monitoraggio atti a sostenere continuità e leggibilità delle azioni. In questo passaggio, la mappa permette di distinguere con nettezza ciò che appartiene alla configurazione organizzativa del *design* da ciò che attiene alla dinamica trasformativa attesa.

Anche la formulazione dei *mediating processes* risulta metodologicamente rilevante poiché obbliga a distinguere processi organizzativi osservabili – p.es. l'attivazione di tavoli o organi di coordinamento – da dinamiche relazionali come la qualità delle interazioni e la distribuzione reale della responsabilità. L'*outcome* coincide pertanto non con una generica idea di "migliore *leadership*" ma con una configurazione documentabile di responsabilità, processi decisionali e strumenti valutativi, suscettibile di produrre ricadute anche sulla qualità della pianificazione scolastica.

4.2 Rinnovo dei comitati genitori

Una seconda criticità riguarda il rinnovo e il posizionamento dei comitati genitori. Dai documenti esaminati emerge il riconoscimento della loro rilevanza simbolica ma altresì una collocazione spesso incerta nei processi decisionali e progettuali, non di rado limitata a funzioni consultive o formali.

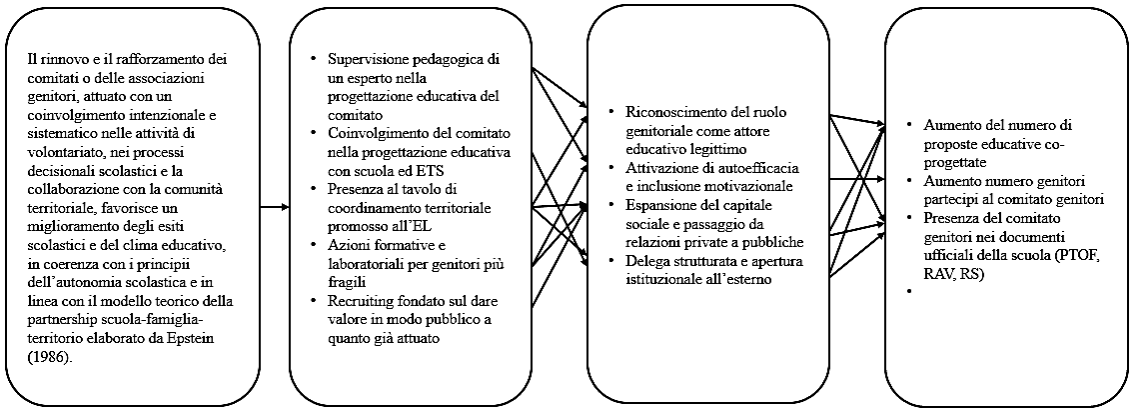


Fig. 5: Mappa delle congetture rinnovo comitato genitori (elaborazione degli autori)

Movendo dalla teoria di Epstein (1987) la *high-level conjecture* formulata assume che l'integrazione strutturata dei genitori nei processi di volontariato, *decision making* e collaborazione con la comunità possa rafforzare il raccordo tra scuola e territorio, generando condizioni favorevoli alla stabilità delle alleanze educative. Il punto qualificante consiste nell'assumere non più una mera concezione quantitativa del rinnovo – inteso come incremento dei partecipanti – a favore di una ridefinizione del ruolo pedagogico e progettuale dei comitati.

Nel piano dell'*embodiment* tale assunzione si traduce nella previsione di dispositivi organizzativi specifici: partecipazione dei rappresentanti dei genitori a tavoli inter-istituzionali, percorsi formativi orientati alla coprogettazione, supervisione pedagogica delle iniziative e strutture di raccordo capaci di dare continuità alla loro presenza. La mappa permette così di trasformare un'affermazione di principio – la centralità della partecipazione delle famiglie – in una configurazione progettuale più precisa e osservabile.

La definizione dei *mediating processes* aiuta inoltre a distinguere tra continuità della partecipazione, corresponsabilità decisionale, assunzione condivisa di obiettivi e formalizzazione di compiti e incarichi. L'*outcome* atteso riguarda pertanto la riconfigurazione dei comitati genitori come dispositivo riconoscibile di coordinamento e co-progettazione, visibile non solo nelle pratiche ma anche nei documenti strategici delle scuole.

4.3 Stabilità finanziaria

L'analisi documentale, letta anche alla luce del quadro normativo relativo agli Enti Locali (TUEL n. 267/2000[2]; D.lgs. 118/2011[3]), ha lumeggiato la sostenibilità economica come criticità strutturale del progetto *Scuole Aperte*. La documentazione esaminata mostra infatti una frammentazione nelle modalità di gestione delle risorse e, in alcuni casi, una debole integrazione tra pianificazione finanziaria e progettazione pedagogica.

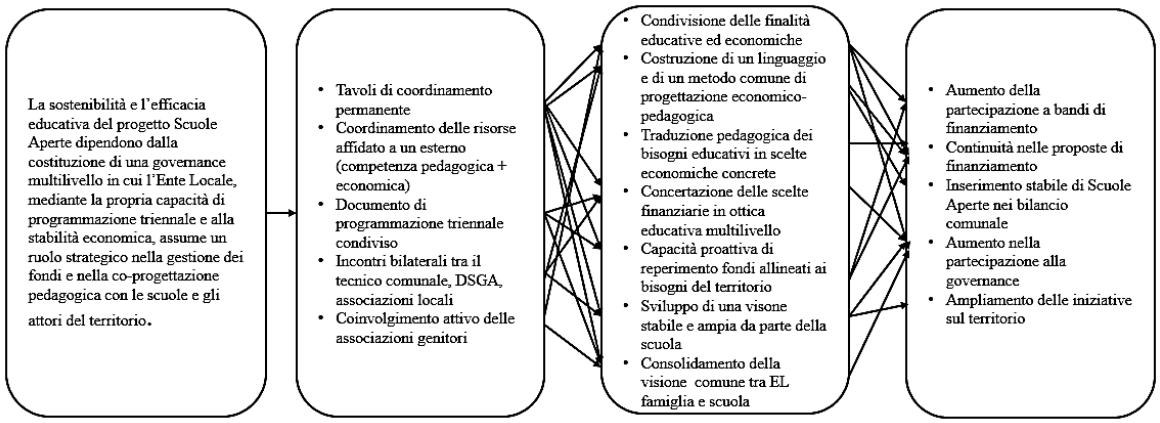


Fig. 6: Mappa delle congetture stabilità finanziaria (elaborazione degli autori)

La *high-level conjecture* elaborata assume che l'Ente Locale possa svolgere un ruolo strategico in una *governance* multilivello, a condizione che la programmazione triennale delle risorse sia integrata con la coprogettazione pedagogica attuata insieme agli istituti scolastici. In tale prospettiva la sostenibilità economica è intesa nei termini non della mera disponibilità di fondi ma dell'allineamento tra obiettivi educativi, strumenti di programmazione e condizioni di continuità dell'intervento.

Sul piano dell'*embodiment* ciò implica l'introduzione di una funzione di raccordo tecnico-strategico adatta a leggere congiuntamente la dimensione economica e quella progettuale, nonché la strutturazione di occasioni sistematiche di confronto tra amministrazione comunale e Direttori dei servizi generali e am-

2 https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2000-08-18;267
3 https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2011-06-23;118~art11-com4

ministrativi dei singoli istituti. La mappa rende così visibile che la questione finanziaria, lungi dall'essere un aspetto solo tecnico, costituisce un elemento interno alla qualità stessa del *design*.

I *mediating processes* permettono di distinguere tra processi organizzativi osservabili – armonizzazione dei format progettuali, pianificazione condivisa dei capitoli di spesa, maggiore coerenza tra obiettivi dichiarati e allocazione delle risorse – e dinamiche relazionali, per esempio lo sviluppo di una capacità congiunta di accesso ai bandi o l'assunzione condivisa di responsabilità nella gestione dei fondi. L'*outcome* atteso riguarda quindi l'integrazione strutturale del progetto entro il bilancio comunale e l'aumento della capacità di reperire finanziamenti esterni in forma coordinata.

4.4 Policentrismo formativo e gestionale

Il quarto nodo critico riguarda il policentrismo formativo e gestionale del territorio, inteso come compresenza di più centri decisionali e progettuali non sempre coordinati. Tale configurazione riflette la pluralità fisiologica degli attori che abitano lo spazio educativo territoriale ma può generare frammentazione, sovrapposizioni e difficoltà di raccordo.

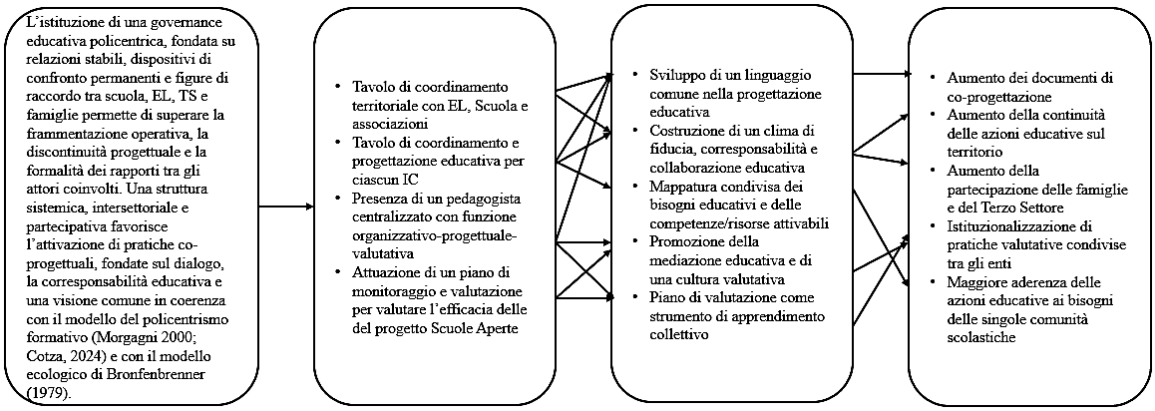


Fig. 7: Mappa delle congetture policentrismo formativo (elaborazione degli autori)

In linea con il modello di policentrismo formativo delineato da Morgagni (2000) e con la prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (2007) la relativa *high-level conjecture* assume che, in sistemi strutturalmente policentrici, la coerenza educativa consegua non dalla centralizzazione delle decisioni bensì dalla costruzione di dispositivi di raccordo in grado di mettere in relazione livelli e soggetti differenti. In questa lettura, la *governance* policentrica nulla ha a che vedere con la dispersione delle responsabilità e rappresenta invece una struttura relazionale regolata.

Configurare tale congettura nel piano dell'*embodiment* ha indotto a ipotizzare l'introduzione di una figura pedagogica con compiti specifici di coordinamento progettuale e monitoraggio valutativo, incaricata di connettere i tavoli di coordinamento locale e territoriale. È una scelta significativa poiché rende esplicita la necessità di una mediazione professionale competente per presidiare la qualità pedagogica del raccordo interistituzionale.

I *mediating processes* permettono di distinguere tra adozione di strumenti condivisi di valutazione, costruzione di repertori comuni di lettura dei bisogni, sviluppo di fiducia interistituzionale e accresciuta coerenza tra azioni. L'*outcome* consiste pertanto in un sistema policentrico non sommativo ma regolato da dispositivi documentabili di coordinamento, pianificazione e valutazione.

5. Discussione

Pur elaborate con riferimento a un unico contesto urbano, le quattro *conjecture maps* abilitano a formulare alcune considerazioni che eccedono la dimensione locale del caso e risultano rilevanti sul piano metodo-

logico e teorico. In questo senso, merita ricordare che il presente contributo ha come oggetto specifico non la mera applicazione delle *conjecture maps* a un contesto territoriale ma la proposta di un loro uso esplicito nella fase pre-implementativa della *Design Research* come dispositivo di costruzione logica del *design* prima dell'avvio dei cicli iterativi.

Un primo aspetto riguarda la connotazione sistemica della modellizzazione prodotta. Sebbene ciascuna mappa origini da un nodo critico specifico la loro lettura integrata mostra che *leadership* scolastica, partecipazione dei genitori, sostenibilità economica e policentrismo formativo non costituiscono variabili indipendenti. In realtà, esse rinviano a manifestazioni diverse di una medesima questione: la necessità di costruire una *governance* educativa territoriale capace di mettere in relazione attori, livelli decisionali, vincoli organizzativi e intenzionalità pedagogiche. In questo senso, le *conjecture maps* rendono possibile il passaggio da una lettura frammentata delle criticità a una loro interpretazione come variabili strutturali di un unico sistema.

Da quest'angolo di visuale, il riferimento al modello ecologico di Bronfenbrenner (2007) svolge una funzione non meramente illustrativa bensì offre una chiave interpretativa utile a comprendere il valore della mappa. Il dispositivo permette infatti di rendere visibili le interdipendenze tra i livelli micro delle istituzioni scolastiche, meso delle relazioni territoriali e macro dei quadri normativi e finanziari. La mappa non riduce artificialmente la complessità ma la organizza in una forma argomentabile e progettualmente trattabile.

Un secondo snodo concerne la funzione epistemica delle *conjecture maps* nella fase prototipale. Nel caso qui discusso l'assenza di implementazione empirica e di cicli iterativi impedisce di attribuire allo strumento una funzione validante. Proprio per questo emerge nitida la sua funzione di esplicitazione logica. Le mappe costringono infatti il ricercatore a separare livelli che nelle formulazioni discorsive generiche tendono a sovrapporsi: le assunzioni teoriche non coincidono con le attività previste; le attività non si confondono con i processi che si presume possano generare; i processi non sono indicati come gli esiti attesi. Questa articolazione ha un rilievo metodologico non secondario poiché rende controllabile la tenuta interna del *design* prima ancora della sua sperimentazione.

Un terzo aspetto riguarda il passaggio da una grammatica dichiarativa a una operativa. Dall'analisi documentale emergevano formulazioni ricorrenti relative a collaborazione, integrazione, partecipazione e corresponsabilità. Tali lessici, se non tradotti in assetti operativi, rischiano di rimanere sul piano dell'enunciazione di principio. Le *conjecture maps* hanno agito, in questo senso, come dispositivo di traduzione, inducendo a domandarsi quali ruoli, dispositivi, pratiche discorsive, processi osservabili e indicatori possano corrispondere a quelle dichiarazioni. Il contributo metodologico dello strumento consiste anche in questa capacità di rendere più rigoroso il passaggio dalle intenzioni alle configurazioni.

In questa prospettiva la *governance* educativa territoriale va interpretata non come cornice amministrativa dell'azione pedagogica ma come sua condizione strutturante. La qualità del raccordo tra attori, livelli decisionali e dispositivi di coordinamento incide infatti sulla possibilità stessa di tradurre intenzioni educative condivise in configurazioni progettuali coerenti e sostenibili.

Da tale lettura integrata emerge inoltre un modello implicito di *governance* policentrica regolata. Non è un sistema centralizzato né la mera sommatoria di autonomie locali bensì una configurazione in cui la pluralità degli attori è assunta come dato strutturale, sostenuta da dispositivi espliciti di coordinamento, mediazione e valutazione. In tal senso il lavoro suggerisce che la progettazione educativa territoriale richiede non solo accordi tra soggetti ma un'architettura di *governance* definita e pedagogicamente orientata.

Occorre tuttavia mantenere chiara la delimitazione del contributo. La modellizzazione proposta non permette di inferire la fattibilità effettiva del prototipo né di stimarne gli effetti sul piano delle pratiche e delle relazioni. L'assenza di iterazioni, di osservazione sul campo e di coprogettazione con i professionisti dell'educazione colloca il presente lavoro entro una fase propriamente pre-implementativa della *Design Research*. È una formalizzazione teorico-metodologica che prepara la possibilità di successive verifiche ma non le sostituisce.

Tale delimitazione non costituisce tuttavia una debolezza del disegno di ricerca poiché consegue a una scelta metodologica coerente con l'obiettivo del contributo, vòlto a esplicitare la funzione delle *conjecture maps* nella costruzione logica del *design* prima della sua implementazione.

6. Conclusioni

Il contributo ha inteso discutere l'impiego delle *conjecture maps* nella fase progettuale della *Design Research*, assumendole non solo come supporto ai cicli iterativi di implementazione ma anche come dispositivo di modellizzazione sistemica utile già nella costruzione logica del *design*. Con l'ausilio di un caso illustrativo inerente il progetto *Scuole Aperte* nella città di Bergamo, si è posto in luce come la struttura proposta da Sandoval (2014) permetta di trasformare criticità emerse dall'analisi documentale in ipotesi progettuali argomentate, rendendo espliciti i nessi tra assunzioni teoriche, scelte organizzative, processi mediati ed esiti attesi.

Il lavoro dà così risalto ad almeno tre aspetti di rilievo. In primo luogo, le *conjecture maps* favoriscono il controllo della coerenza interna del *design*, distinguendo livelli concettuali che spesso tendono a essere confusi nella progettazione educativa. In secondo luogo, esse permettono di trattare criticità apparentemente operative come variabili strutturali di sistema, restituendo una lettura più densa delle interdipendenze tra livelli micro, meso e macro. In terzo luogo, lo strumento mostra una particolare fecondità nei contesti di *governance* educativa territoriale ove la pluralità degli attori e dei centri decisionali richiede dispositivi di raccordo capaci di integrare autonomia, coordinamento e intenzionalità pedagogica.

Sotto questo profilo, il contributo propone un'estensione dell'uso delle *conjecture maps* rispetto a impieghi più frequentemente documentati in letteratura, per lo più riferiti alla validazione di interventi didattici o alla riflessione su *design* già implementati. Esse sono invece qui avvalorate come strumento di formalizzazione teorico-prototipale nella fase pre-implementativa. Tale spostamento è non solo tecnico ma anche epistemologicamente significativo: riconosce che nella *Design Research* la progettazione è non un passaggio preparatorio subordinato alla sperimentazione bensì uno spazio di costruzione della conoscenza nel quale si definiscono le condizioni della ricerca.

Resta tuttavia necessario delimitare con precisione la portata del lavoro. L'assenza di implementazioni empiriche, di iterazioni sul campo e di processi di coprogettazione impedisce di valutare la fattibilità operativa del modello e la sua sostenibilità relazionale nei contesti reali. Le mappe elaborate vanno quindi intese come prototipi logici e metodologici, suscettibili di essere successivamente discussi, adattati e messi alla prova.

Proprio in questa direzione si collocano i possibili sviluppi futuri. Una prosecuzione della ricerca potrebbe consistere nella validazione progressiva delle mappe in forza di processi di confronto con i professionisti coinvolti, sperimentazioni locali e successivi cicli di revisione del *design*. In tal modo sarà possibile mettere alla prova sia la plausibilità teorica del modello sia la sua capacità di sostenere processi reali di *governance* educativa territoriale.

In tale ottica la formalizzazione concettuale rappresenta un momento preliminare non di natura tecnica ma una componente costitutiva del lavoro di ricerca giacché permette di dare forma argomentata alla progettazione, di anticiparne i nodi critici e di orientare con consapevolezza metodologica i successivi processi di implementazione e revisione.

Bibliografia

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of theLearning Sciences*, *13*(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U. (2007). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.

Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, *2*(2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2

Collins, A. (1992). Toward a Design Science of Education. In E. Scanlon & T. O'Shea (A cura di), *New Directions in Educational Technology* (pp. 15–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9_2

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, *13*(1), 15–42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2

Epstein, J. L. (1987). Toward a Theory of Family—School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann, & F. Lösel (eds.), *Social Intervention* (pp. 121-136). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110850963.121

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (Second edition). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315105642

Morgagni, E. (2000). Dalla crisi del modello scuolacentrico al sistema formativo policentrico integrato. In *Il governo del sistema scolastico-formativo italiano in trasformazione*. CLUEB. https://doi.org/10.1400/31845

Pagani, V. (2020*). Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Edizioni Junior.

Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: La ricerca basata su progetti (Design Based-Research). *Orientamenti Pedagogici*, *52*(5), 721–737.

Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, *23*(1), 18–36. https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204

Van Den Akker, J., Branch, R. M., Gustafson, K., Nieveen, N., & Plomp, T. (A cura di) (1999). *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7

Viganò, R. (1995). *Pedagogia e sperimentazione: Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Vita e Pensiero.

Voléry, I. (2008). Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale: le cas d'un contrat éducatif local. *Revue française de science politique, 58*(5), 743–771.

Wozniak, H. (2015). Conjecture Mapping to Optimize the Educational Design Research Process. *Australasian Journal of Educational Technology, 31*(5), 597–612.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Un primo approccio allo studio delle misconcezioni scientifiche in biologia delle acque interne nella scuola dell'infanzia e primaria

A first approach to preschool and primary school scientific misconceptions investigation in inland water biology

Alessandro Cortese, Greca Camedda, Claudia Congia, Antonella Luisa Conti, Maria Ignazia Dessì, Rosalba Fois, Raffaela Loddo, Patrizia Ignazia Marongiu, Francesca Piras, Anna Debora Pisanu, Alessandra Sedda
San Vero Milis Public Comprehensive Institute, San Vero Milis (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Cortese, A., et al. (2026). Un primo approccio allo studio delle misconcezioni scientifiche in biologia delle acque interne nella scuola dell'infanzia e primaria. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 240-259.
https://doi.org/10.7346/sird-012026-p240

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: January 31, 2025
Accepted: May 23, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p240

Abstract
The work analyzed misconceptions of preschool and elementary school children of the San Vero Milis Comprehensive Institution. The study aimed to study the existence, nature, origin of misconceptions, their presence possible correlations to learning achieved levels in the classroom.A set of standard questions has been drawn up for the various participating nursery and primary school clusters, divided into three questionnaires focusing respectively on water, watercourses and aquatic organisms (fish), Responses were analyzed using mixed methods approach, identifying misconceptions and by frequency and correlation analysis of the overall data by questionnaire type and assigned evaluation judgment.The main findings show that there are numerous misconceptions, particularly regarding water and, to a lesser extent, fish, whereas responses concerning watercourses are almost entirely negative. The work is a first contribution to the identification of misconceptions and the preparation of corrective interventions from the early stages of the first cycle of education as well as to the social function of teaching in inland water biology according to the citizen science approach.

Keywords: misconceptions, water, streams, freshwater fishes.

Riassunto
Il lavoro ha inteso analizzare le misconcezioni dei bambini della scuola dell'infanzia e primaria dell'istituito comprensivo di San Vero Milis (Oristano), secondo uno studio sull'esistenza, la natura, l'origine delle misconcezioni che sulle inferenze tra la presenza di misconcezioni e i livelli di apprendimento raggiunti nelle classi.Gli strumenti sono stati tre semplice questionari inerenti l'acqua, i corsi d'acqua e i pesci dulcicoli utilizzati in un format di domande comuni per i diversi plessi partecipanti. Le risposte sono state analizzate con l'approccio dei metodi misti, con l'identificazione delle idee errate e l'analisi delle frequenze e della correlazione dei dati globali per tipologia di questionario e per giudizio di valutazione assegnato. I risultati principali dimostrano come plurime risultino le idee errate in misura maggiore sull'acqua e in parte sui pesci, dei quali il bambino ha alcune conoscenze per esperienza o attrattività, rispetto ai corsi d'acqua per i quali le risposte sono pressochè negative. Il lavoro costituisce un primo contributo di settore per l'identificazione delle misconcezioni e l'approntamento di interventi correttivi sin dalle fasi iniziali del primo ciclo di istruzione oltre che per la funzione sociale della didattica in biologia delle acque interne secondo l'approccio citizen science.

Keywords: misconcezioni, acqua, corsi d'acqua, pesci dulcicoli.

1. Introduzione

Le ricerche più recenti indicano che il pensiero del bambino non sia limitato al concreto ma si estenda ad altre informazioni preliminari (Gelman, 2009) da connettersi scientificamente con quelle successive per un apprendimento significativo. La possibilità di individuare misconcezioni nella fase iniziale del percorso scolastico del primo ciclo di istruzione italiano assicura un intervento correttivo precoce a vantaggio della riduzione di fattori mediatori (Thompson & Logue, 2006; Dispezio, 2010; Şaban & Ela, 2017) che ostacolano il processo di riqualificazione dell'apprendimento.

2. Presupposti teoretici del lavoro

Gli alunni di scuola infanzia e primaria sono considerati portatori di teorie ingenue (Pine et al., 2001) sull'ambiente acquatico e sugli organismi che lo popolano, costruite sulla base dell'esperienza quotidiana e del linguaggio comune.

La ricerca si colloca in una prospettiva interpretativa dell'apprendimento scientifico che assume l'esistenza di una realtà educativa descrivibile attraverso variabili osservabili e misurabili con orientamento che valorizza l'uso integrato di metodi quantitativi e qualitativi in funzione delle domande di ricerca in un disegno mixed-methods.

In coerenza con la definizione teorica adottata, il quadro concettuale ha riguardato tre argomenti oggetto di interesse, l'acqua, i corsi d'acqua e gli organismi d'acqua dolce (pesci), articolati in tre format di domande, le cui risposte sono state analizzate per l'identificazione delle misconcezioni e sottoposte alla valutazione.-

Nel quadro concettuale adottato, la presenza, la natura, l'origine di idee errate e la loro correlazione con i livelli di valutazione per classe e plesso sono considerati esiti principali dell'intervento. Le domande a risposta aperta sono finalizzate a esplorare i processi attraverso cui le misconcezioni si manifestano e vengono esplicitate dagli alunni.

La scelta delle domande è stata dettata dal criterio della massima semplicità, comprensibilità e immediatezza nella comprensione del quesito, in relazione al limitato impegno che esse comportano nella raccolta delle informazioni, soprattutto nella fase di elicitazione basata sulle tecniche di richiamo concettuale (Imhof & Kübler, 2025). Lo studio a metodi misti (Trinchero & Robasto, 2019), è stato previsto secondo un disegno con fasi sequenziali con un primo studio esplorativo di tipo qualitativo volto a ricostruire l'esperienza dei partecipanti con il fenomeno sotto esame e un secondo studio quantitativo volto a rilevare possibili relazioni con il quadro qualitativo emerso nella prima fase.

Studi precedenti (Bahar, 2003; Annisa et al., 2018) hanno messo in evidenza numerose concezioni ingenue relative agli argomenti in studio, differenziabili per tipologia di scuola e di questionario. Gli studi su bambini dell'Infanzia tendono a concentrarsi su concetti idrologici elementari (pioggia, ciclo dell'acqua) prerequisito cognitivo per la comprensione dei corsi d'acqua e dei pesci (Saçkes, et al., 2010; Villarroel & Ros, 2013). Al contrario la letteratura sui bambini della fascia di età della primaria annovera numerosi lavori per gli argomenti acqua (Saçkes et al. 2010; Villarroel & Ros, 2013; Brody, 1993; Barrutia et al., 2021; Cardak, 2009; Kambouri, 2011), corsi d'acqua (Dove, 2000; Dove et al., 1999; Ladrera et al., 2020; Feio et al., 2022; Glettler & Torkar, 2021; Kärkkäinen et al. 2024), organismi di acqua dolce (Brody 1993; Ballantyne, 2004; Bosnjak et al. 2024; Feio et al., 2022; Chrzanowskia et al., 2015; Fabre et al., 2024; Mitchell n.d.).

3. Materiali e metodi

Il lavoro è iniziato partendo dall'analisi delle diverse definizioni di misconcezione presenti in letteratura (Patil, 2019) per definire quella più adeguata alla natura epistemologica della ricerca. Considerata l'età degli alunni si è deciso di lavorare sin dal principio sulle cosiddette misconcezioni "inevitabili" (D'Amore, Sbaragli S., 2005; Sbaragli, 2005). Al fine di omogeneizzare l'applicazione della metodologia di indagine

e le successive azioni di ordine valutativo è stato utile un confronto preliminare con il gruppo di ricerca circa la definizione di misconcezione.

La ricerca ha coinvolto un campione di 28 su un totale di 161 alunni dell'Infanzia e di 234 su un totale di 390 alunni della primaria nell'anno scolastico 2020/2021. Il totale delle risposte per l'Infanzia è risultato pari a 1428 suddiviso in 420, 308 e 700, mentre per la primaria pari 11.724 suddiviso in 3510, 2664 e 5550, rispettivamente per i questionari acqua, corsi d'acqua e pesci.

3.1 Procedura di Ricerca

La ricerca è stata condotta in scuole del territorio dei comuni di San Vero Milis, Milis, Narbolia, Nurachi e Baratili San Pietro, coinvolgendo gli alunni cinquenni delle sezioni dell'infanzia e delle classi prima (una), seconda (quattro), terza (quattro), quarta (quattro) di scuola primaria.

3.1.1 Problema, obiettivi, domande di ricerca

Il lavoro qualitativo intende studiare l'esistenza, la natura e l'origine delle misconcezioni, il lavoro quantitativo intende ricercare possibili inferenze tra la presenza di misconcezioni e i livelli di apprendimento raggiunti nelle classi. Le domande di ricerca sono la ricerca di informazioni sulle possibili relazioni tra le misconcezioni e le classi in cui si registrano, i livelli di conoscenza stimati nella specifica classe, in tutti i gruppi classe a parità di età e in tutti i gruppi classe anche di età diverse. Le ipotesi del lavoro sono di natura non direzionale, secondo cui la presenza di misconcezioni potrebbe essere associata alla tipologia di questionario, alla classe oppure alla valutazione delle risposte e, nell'ipotesi di una qualche direzionalità, che possa essere correlata inversamente al livello di conoscenza raggiunto, in virtù del loro ruolo ostativo all'apprendimento.

Le variabili indipendenti sono individuate nella tipologia di questionario, nei plessi e classi di frequenza, le variabili dipendenti nella presenza di misconcezioni e nel livello di conoscenza acquisito.

3.1.2 Disegno di ricerca e procedura di campionamento

Nel disegno di ricerca analitico correlazionale sequenziale l'ipotesi dell' analisi statistica è che la presenza di misconcezioni sia associata al livello di conoscenza raggiunto, in base al principio, avvalorato in letteratura, per cui le misconcezioni siano di ostacolo all'apprendimento scientifico e che unitamente ai livelli di conoscenza possano essere comunque dipendenti dalle classi o dai plessi dal momento in cui non è possibile escludere che l'effetto scuola abbia contribuito ad una loro ristrutturazione oppure a migliorare il livello di conoscenza degli argomenti.

Per la procedura di campionamento la popolazione teorica di riferimento è costituita da tutti gli alunni di scuola primaria dell'istituto scolastico. Il campione è stato scelto in funzione del criterio della rappresentatività di tutte le classi di scuola primaria, l'unità del campione è la classe. Il disegno sperimentale quantitativo ha previsto l'individuazione delle classi partecipanti secondo un campionamento per convenienza in base all'adeguatezza del contesto classe intesa come presenza di condizioni ritenute dai docenti adeguate alla somministrazione dei questionari, tuttavia il numero totale di partecipanti pari a 234 ovvero il 60% del totale della popolazione pari a 390 alunni, rende il campione numericamente ampio con generalizzabilità dei risultati limitata al contesto studiato (Etikan & Bala, 2017; Etikan et al., 2016; Lohr, 2019).

3.2 Costruzione e validazione degli strumenti

Per la costruzione degli strumenti si è fatto riferimento per il questionario acqua a quelli già testati da altri (Miner, 1992). I questionari corsi d'acqua e pesci sono stati invece costruiti secondo il criterio di semplicità e immediatezza similmente a quello del questionario acqua e pesci.

È stato elaborato un format di domande comuni per i diversi plessi partecipanti di scuola dell'infanzia

e primaria, articolate in tre questionari incentrati rispettivamente sull'acqua, sui corsi d'acqua e sugli organismi acquatici (pesci) riportati nella tabella 1 sulla base dell'esperienza di Miner (Miner, 1992) per il ciclo dell'acqua, mentre per i questionari sui corsi d'acqua e sugli organismi duclcicoli si è fatto riferimento a precedenti contributi (Allen, 2020; Miner, 1992; Feio et al., 2022; Fox & Lee, 2013).

Il criterio di definizione dei diversi livelli di valutazione (completa/parziale/nulla/nessuna risposta), considerata la natura esplorativa e propedeutica della ricerca, è stato esclusivamente quello di apprezzare una differenza nei livelli di apprendimento senza categorizzarla con indicatori.

La validità di contenuto degli strumenti è stata verificata mediante un esame da parte di un piccolo gruppo di insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria che hanno valutato la pertinenza e la copertura degli item rispetto agli obiettivi dell'indagine (Haynes et al., 1995; Lynn, 1986; De Leeuw et al., 2004; Willis, 2005; Hallgren, 2012; Rea & Parker, 1992).

3.3 Rilevazione dati

Si è proceduto con modalità basate sulle seguenti metodiche di indagine differenziate per ordine di scuola.

Per i bambini della scuola dell'infanzia, sulla base del format di domande articolato nei tre questionari tematici, è stata utilizzata l'elicitazione, finalizzata a far emergere in modo non direttivo le loro concezioni spontanee, consentendo di raccogliere dati qualitativi articolati sulle rappresentazioni dei bambini, evitando nel contempo di sovraccaricarli dal punto di vista linguistico e metacognitivo. In coerenza con l'età dei partecipanti, si è scelto un formato di tipo conversazionale, supportato da materiali iconici. La metodica dell'elicitazione è stata utilizzata per la scuola dell'infanzia mediante interviste a gruppi di bambini cinquenni per stimolare la memoria usando esempi del vissuto del bambino per aumentare l'affidabilità delle risposte secondo una metodologia ampiamente sperimentata (Miner, 1992; Smolleck & Hershberger, 2011). Ogni bambino è stato coinvolto a gruppi in un colloquio guidato condotto dall'insegnante nel contesto della sezione. Le risposte verbali sono state annotate in forma sintetica su una scheda di rilevazione e, in alcuni limitati casi, ai bambini è stato anche chiesto di realizzare, come ulteriore canale di espressione, alcuni disegni che sono stati successivamente analizzati in rapporto ai contenuti emersi nel colloquio (Ehrlén, 2008).

Per gli alunni della scuola primaria è stato predisposto un questionario di auto completamento a risposta aperta, pensato per essere compilato in autonomia dagli alunni, con un linguaggio adeguato all'età e consegne chiare. I questionari sono stati somministrati in forma cartacea in orario curricolare, alla presenza dell'insegnante. La metodica dell'elicitazione è stata utilizzata per la scuola primaria, solo su richiesta dei singoli alunni, a supporto degli esercizi scritti di autocompletamento con domande a risposta aperta in analogia a precedenti lavori (Taufiq & Hindarto, 2011). Le risposte sono state successivamente analizzate mediante una procedura di codifica che ha previsto, in primo luogo, l'attribuzione di un livello di conoscenza secondo diversi livelli di comprensione (completa, parziale, confusione totale/risposta bizzarra/nulla "non lo so", assenza di risposta) e, in secondo luogo, l'identificazione delle misconcezioni presenti.

Tutti i questionari sono stati sottoposti alla valutazione da parte dei docenti dei diversi plessi. I dati sono stati estrapolati, raccolti anonimizzati e organizzati in formato analizzabile su foglio elettronico con utilizzo di apposito software di calcolo.

3.4 Analisi qualitativa dei dati

La valutazione si è sviluppata in due fasi distinte. Nella prima fase le risposte sono state valutate qualitativamente procedendo a individuare le possibili misconcezioni. Nella seconda fase sono state definite le misconcezioni attraverso un lavoro di confronto con i diversi docenti per procedere ad una selezione funzionale al riconoscimento. Le misconcezioni sono state riportate in tabella 2 suddivise per i tre questionari e differenziate per ordine di domanda, plesso e classe; in tabella 3, le sole misconcezioni della sola scuola primaria che sia stato possibile attribuire ad una determinata classe, sono state riportate con analoga suddivisione e differenziazione in rapporto ai valori assoluti e percentuali dei livelli di valutazione attribuiti alle singole risposte, rispettivamente nella singola classe in cui sono state rilevate (prima colonna da destra),

in tutte le classi dello stesso anno di ciclo (seconda colonna da destra), in tutte le classi del campione (terza colonna da destra). Non si è ritenuto necessario riportare la quarta colonna relativa alla frequenza della valutazione di mancata risposta perché il dato, ottenibile per differenza, rileva interesse solo per alcune domande per le quali è stato indicato (n° 12, 18, 25 questionario pesci).

3.5 Analisi quantitativa dei dati

Sono state calcolate le frequenze osservate e attese, i totali per i singoli questionari, i differenti livelli valutativi rispetto ai plessi e alle classi (tabella 4), al fine di comprendere l'esistenza e quantificare l'intensità di possibili associazioni tra le variabili.

L'analisi statistica, per analizzare le differenze tra le percentuali, ha previsto l'esecuzione dei seguenti test di ipotesi di indipendenza (tabella 4 e 5):

- test di indipendenza chi-quadro normalizzato
- p-value assoluto e percentualizzato
- indice di Cramer (V)

Per rapportare i valori dell'indice di Cramer con una scala qualitativa descrivente la forza dell'associazione delle variabili come valore osservato e percentualizzata come riferimento della forza del legame rispetto al massimo teorico, semplificando in analogia a precedenti contributi (Kotrlik et al, 2011; Rea & Parker, 1992), è stata utilizzata la seguente scala qualitativa:

- Molto debole (o trascurabile): 0 V<0,10
- Debole: 0,10 V<0,20
- Medio: 0,20 *V*<0,40
- Forte: 0,40 *V*<0,60
- Molto forte: V 0,60

Per ciascuna tabella di contingenza è stato applicato il test χ^2 di indipendenza, interpretando il p-value come probabilità di ottenere una differenza almeno altrettanto marcata tra le frequenze osservate e quelle attese se l'ipotesi nulla di indipendenza fosse vera. I risultati con p 0,05 sono stati considerati statisticamente significativi al 5%, comportando il rifiuto dell'ipotesi nulla. L'ampiezza del legame tra le variabili è stata stimata tramite l'indice di Cramer V, interpretato secondo predette soglie convenzionali. Il ^{2} normalizzato, corrispondente al quadrato di V (V^2), è stato utilizzato come stima della percentuale di interdipendenza realizzata rispetto al massimo teoricamente possibile.

Si è proceduto alla tabulazione dei risultati sulla base delle valutazioni dei test dei tre questionari, differenziate per plesso scolastico per la scuola dell'infanzia, per plesso scolastico e per classe per la scuola primaria come da tabelle 4 e 5. Nella tabella 4 per i tre questionari sono state riportate le frequenze osservate e quelle attese nei livelli di valutazione per plesso e per classe, intendendo per frequenze attese i valori nell'ipotesi per cui non vi sia relazione tra le variabili. Nelle Tabella 4 e 5 sono stati riportati i valori del chi quadro, in parentesi il valore normalizzato e percentualizzato, i valori assoluti e percentualizzati dell'indice di Cramer e del p-value, rispettivamente per i singoli questionari e per i quattro livelli di valutazione.

3.6 Trattamento dei dati

L'analisi è stata effettuata da 12 valutatori singolarmente. Le risposte agli item aperti sono state trascritte e organizzate per plesso scolastico e per classi, annotando, a discrezione del docente, la possibile presenza di specifiche tipologie di misconcezioni. I dati sono stati poi aggregati per plesso scolastico e per classi al fine di ottenere le tabelle di frequenza e di contingenza (distribuzione dei livelli di conoscenza per plesso scolastico e per classi), utilizzate per le analisi statistiche (frequenze osservate e attese, test χ^2 di indipendenza, calcolo di indice di Cramer).

Le frequenze attese sono state calcolate per i plessi come prodotto delle frequenze osservate per il rapporto tra gli alunni del plesso rispetto al totale del campione, per le classi come prodotto delle frequenze osservate per il rapporto tra gli alunni delle medesime classi rispetto al totale del campione.

I risultati qualitativi e quantitativi sono stati integrati individuando le possibili misconcezioni e sottoponendole ad analisi in presenza di almeno un docente della sezione o della classe e interpretando i risultati statistici alla luce delle informazioni qualitative contenute nelle risposte degli alunni.

3.7 Interpretazione e conclusioni

In conclusione alla luce dei risultati si è cercato di rispondere alle domande di ricerca di informazioni sulle possibili relazioni tra le misconcezioni e le classi in cui si registrano, sui livelli di conoscenza stimati nella specifica classe, in tutti i gruppi classe a parità di età e in tutti i gruppi classe anche di età diverse.

Un limite del lavoro è consistito nell'esclusivo ricorso alle interviste (infanzia) o ai questionari (primaria) quali strumenti e tecniche di identificazione delle misconcezioni, con conseguente probabile parziale sottostima delle conoscenze rispetto ad altre esperienze che hanno previsto l'uso combinato di diversi strumenti di rilevazione (Brody, 1993; Nagyová et al., 2021)

Acqua 1.Hai mai visto cadere la pioggia? 2. Cosa pensi che sia la pioggia? 3. Da dove pensi che venga la pioggia?4. Come pensi che sia fatta la pioggia? 5. Dove pensi che vada la pioggia dopo che cade a terra? 6. Quali cose sono fatte dalle gocce di pioggia? 7. Dove pensi che vada l'acqua quando le pozzanghere l'acqua sul terreno si asciuga? 8. Hai mai visto una nuvola prima? 9. Di cosa pensi siano fatte le nuvole? 10. Come penetra l'acqua tra le nuvole? 11. Hai mai notato che le nuvole sembrano diverso in alcuni giorni? 12. In che modo le nuvole sembrano diverse quando piove? 13. Cosa accadrebbe se non piovesse? 14. Per quali altri motivi potremmo aver bisogno della pioggia? 15. Potresti dirmi quali altre cose sai sulla pioggia?
Corsi d'acqua 1. Hai mai visto un ruscello/fiume? 2. Cosa pensi che sia un ruscello/fiume? 3. Da dove pensi che venga l'acqua del ruscello/fiume ?4. Dove pensi che vada l'acqua che scorre nel ruscello? 5. Quanti tipi di ruscelli/fiumi hai mai visto o attraversato? 6.Che cosa c'è dentro un ruscello/fiume 7. Hai mai notato che i ruscelli/fiumi sono diversi d'inverno? 8.In che modo i ruscelli/fiumi sono diversi quando piove 9.Che cosa accade al ruscelli/fiumi se non piove per molto tempo? 10A che cosa servono i ruscelli/fiumi? 11 Potresti dirmi altre cose che sai sui ruscelli/fiumi? 12.Quali organismi vivono dentro i ruscelli/fiumi?
Organismi di acqua dolce (i pesci) 1.Hai mai visto un pesce? 2Che cosa pensi sia un pesce?3. Da dove pensi che vengano i pesci?4. Come pensi che siano fatti i pesci?5. Dove pensi che vadano i pesci dopo che li hai visti? 6. Quanti tipi di pesci hai mai visto? 7Che cosa c'è dentro un pesce? 8 Hai mai notato i pesci dei ruscelli/fiumi?9 Quali altri organismi vivono nei ruscelli/fiumi (oltre ai pesci)? 10Che cosa accade ai pesci se non piove per molto tempo (nel ruscello)? 11A che cosa servono i pesci? 12 Potresti dirmi altre cose che sai sui pesci? 13 I pesci sono organismi viventi? 14 I pesci sono animali? 15 Quali altri animali dei ruscelli conosci ?16 I pesci sono vertebrati? 17 Quali altri vertebrati dei ruscelli conosci? 18Che cosa mangiano i pesci del torrente (piante, animali, ogni cosa, fai un esempio….)? 19. Da chi sono mangiati i pesci del fiume? 20. Cosa ricopre il corpo dei pesci? 21.Che cosa respirano i pesci? 22. Come si muovono i pesci nell'acqua? 23.Come sentono i pesci? 24.Come vedono i pesci (nell'acqua e fuori)? 25.Come si riproducono i pesci?

Tab. 1: Format domande

4. Risultati

4.1 Analisi qualitativa

Appare di immediata lettura nella tabella 2 la prevalenza del questionario organismi d'acqua dolce con trentaquattro misconcezioni, seguito dal questionario acqua con ventisei e dal questionario corsi d'acqua con solo una, per un totale di n° 61.

Le sole misconcezioni associabili alle specifiche classi della scuola primaria, riportate in tabella 3, sono esclusivamente n° 13 per il questionario acqua, n° 22 per il questionario pesci, per un totale di n° 35. Nel complesso le misconcezioni nelle classi prime sono n° 2 pari al 6%, nelle seconde n° 12 pari al 34%, nelle terze n° 13 pari al 37%, nelle quarte n°6 pari al 17%, nelle quinte n° 2 pari al 6%, per un totale globale di 35 (100%). Da questi dati si desume che l'88% delle misconcezioni si concentra nelle classi seconde, terze quarte, rispetto al rimanente 12% delle classi prima e quinta della scuola primaria.

Si riscontrano rispettivamente per il questionario acqua n°26 misconcezioni, di cui n° 9 all'Infanzia e n° 17 alla Primaria, per il questionario corsi d'acqua n° 1 misconcezione all'Infanzia di Baratili S.P., per il questionario pesci n°34 misconcezioni, di cui n° 8 all'Infanzia e n° 26 alla Primaria.

La distribuzione delle misconcezioni rispetto ai plessi è sostanzialmente omogenea, considerati i bassi effettivi poco significativi dal punto di vista statistico, ad eccezione del plesso della primaria di Milis con un totale di 18 misconcezioni in classi diverse; in altri plessi (San Vero Milis, Nurachi) misconcezioni simili tra loro compaiono nella stessa classe, delineando un quadro quantitativo più equilibrato.

Le risposte a conoscenza nulla sono circa il 10% per il questionario acqua, il 15 % per il questionario corsi d'acqua e salgono fino al 19% per il questionario pesci. Le mancate risposte sono pari a circa il 3% per il questionario acqua, il 4% per il questionario corsi d'acqua, oltre il 5% per il questionario pesci.

In generale idee non corrette risultano sia negli alunni dell'infanzia che della primaria, per questi ultimi in numero superiore in funzione di effettivi superiori del campione pari a 234, ovvero il 60% su un totale di circa 390 alunni rispetto all'infanzia il cui campione è di soli 28 alunni, ovvero il 17%, su un totale di 161, pertanto di significatività decisamente inferiore. Le misconcezioni compaiono esplicitamente in tutte le classi di età, dalla scuola dell'infanzia sino al termine della primaria, ad eccezione della quinta e ultima classe di corso, diversamente in quantità sono molto più frequenti nelle classi seconda e terza primaria rispetto alle restanti. In 13 domande, misconcezioni simili compaiono in diverse classi, tra le quali cambia il grado di ibridazione con elementi scientifici, accrescendosi con il progredire dell'età.

4.1.1 Questionario acqua

Nel complesso le domande n° 2, n° 3, n° 4, n° 6, n° 9, n° 14 hanno più di tutte risposte riferibili all'immaginazione fantastica derivante dal tentativo strumentale di fornire una risposta derivante dall'associazione non corretta di e tra parole indicanti una realtà esterna (le nuvole, i fulmini, Dio) con altre di oggetti o materiali di uso quotidiano (cotone, lana, zucchero, batuffoli, i liquidi, ecc…) oppure con la propria corporeità (lacrime, pianto) e vita (regali). Le risposte dall'Infanzia fino ad alcuni casi della quarta classe primaria sono riferibili al vissuto quotidiano, alla realtà domestica, a conoscenze incomplete dei bambini, a spiegazioni dei genitori con il probabile intento di dare risposta ad una osservazione corretta del bambino (la pioggia cade dal cielo ove vi sono le nuvole), in pochi casi ad aspetti emersi nel corso di lezioni ("dal fumo che esce dalle fabbriche", "per respirare") a cui si è fermato il pensiero del bambino, a causa di un intervento didattico non adeguatamente calibrato e potenzialmente misconcezionante.

Più agevole è risultato individuare nella domanda n° 7 e n° 10 espressioni solo parzialmente legate a misconcezioni, soprattutto negli alunni di maggiore età, per i quali le risposte evidenziano espressioni non corrette di concetti comunque presenti nella mente del bambino e appresi in precedenza riguardanti il ciclo dell'acqua ("va via con il sole", "fori e calamite tra le nuvole"), la rotazione terrestre (luna), mediante i quali il bambino fornisce una spiegazione sulla base dell'esperienza quotidiana. In analogia con altri contributi diversi precedentemente indicati, i bambini non rispondono circa la presenza di acqua nell'aria faticando a concettualizzare lo stato gassoso dell'acqua. Anche le risposte di alcuni alunni alla domanda n° 2 ("mare che rinasce") o n° 4 ("di nuvole") rivelano una associazione con il ciclo dell'acqua non espressa correttamente ma rivelatrice di una concettualizzazione avvenuta. Nelle risposte alle domande n° 5 e n° 7 solo pochi bambini riconoscono il ruolo del sole come elemento legato alla pioggia, una nozione non ovvia, per la quale la vita quotidiana offre scarse evidenze percettive immediate, a differenza di altre ricerche in cui la maggior parte lo menziona esplicitamente (Villarroel & Ros, 2013).

Infine l'utilizzo di spiegazioni teologiche sul ciclo dell'acqua potrebbe essere legato all'assenza di concetti scientifici quale fenomeno ben noto in letteratura (Christidou & Hatzinikita, 2005), dimostratosi valido anche in presenza di alunni con esperienze quotidiane di vita a contatto con l'acqua (Assaraf et al., 2012).

4.1.2 Questionario corsi d'acqua

Le risposte ("il fiume Tirso") di molti alunni alla domanda n° 1 riflettono l'esperienza dell'attraversamento del maggior fiume della Sardegna (fiume Tirso) in prossimità della città di Oristano, esclusivamente alla quale i bambini richiamano la loro idea di fiume.

Le risposte alle domande, in particolare alla n° 2, n° 5, n° 7, n° 8, denotano una pressoché nulla conoscenza ed esperienza personale che rende difficile una formulazione di senso anche errata. La sola risposta misconcezionale ("secondo me un fiume è un lago") di un bambino dell'infanzia alla domanda n°2, deriva dal vissuto territoriale del contesto del comune di ubicazione della scuola (Baratili San Pietro) in cui la morfometria fluviale assume caratteristiche degli ambienti lentici.

Diversamente nella risposta ("le sardine", "gli squali") alla domanda n° 12, il bambino più facilmente si ritrova in un alveo di informazioni più ampio (organismi viventi) e quindi noto, rispetto al quale l'esigenza prestazionale di fornire una risposta trova nel proprio vissuto (visione di documentari ad esempio) dei punti di riferimento (le sardine, gli squali), quali fonti di misconcezioni ampiamente riconosciute in letteratura.

4.1.3 Questionario organismi di acqua dolce

Considerazioni analoghe al questionario corsi d'acqua valgono anche per le risposte alla domanda n° 5, n° 12, n°15, n° 19. Molti alunni non hanno mai visto pesci di acqua dolce, secondo le risposte alla domanda n° 8 e n° 4, altri (domanda n° 9) hanno una conoscenza derivante dal vissuto riferibile all'ambiente marino (famiglie di pescatori residente presso la marina di San Vero Milis), domestico acquacolturale (domanda n° 18) o dalla attribuzione di tratti caratteriali umani agli animali (domanda n° 12, n° 23).

Le risposte alla domanda n° 10, anche se non misconcezionali, non sono riconducibili semplicemente alla mancanza di consapevolezza del ruolo della articolazione degli habitat fluviali in rapporto alla scarsità di acqua e di come le conseguenti variazioni dei parametri chimico fisici influenzino il comportamento dei pesci. Infatti, diverse risposte evidenziano comunque attinenze al reale regime idrologico di magra o secca e la loro incompatibilità con la vita dei pesci, aspetto naturale che costituisce una situazione peculiare di molti corsi d'acqua della Sardegna.

Di particolare interesse sono le risposte alla domanda n° 21 essenzialmente riconducibili a tre tipologie misconcezionali, di cui due ("acqua", "ossigeno e acqua", "anidride carbonica", "aria dentro l'acqua") relative alla comprensione di "qualche cosa" presente nell'acqua o al vissuto in analogia all'uomo con l'aria, in cui si riscontra una qualche forma di concettualizzazione scientificamente accettabile, da approfondire con successive interviste ai bambini per verificarne la correttezza. Una terza (aria) è da considerarsi riferibile al vissuto personale trasposto nel mondo animale anche se non è da escludere che i bambini abbiano assistito al boccheggiamento del pesce per l'ossigenazione, in occasione delle frequenti crisi eutrofiche degli ambienti lagunari in cui molti di essi essi vivono.

Analogamente le risposte alle domande n° 23 e n° 25 sono state intese quali misconcezione associando sia le branchie alla funzione uditiva nei pesci in analogia alla morfologia umana, sia la riproduzione all'immagine dell'uovo come alimento o regalo o come esperienza con il mondo avicolo.

Le risposte alla domanda n. 19 e n° 15 potrebbero riferirsi alla somiglianza per dimensioni dell'aquila al cormorano ("dall'aquila reale che li vede dall'alto e scende"), che invece rappresenta una problematica sociale vissuta pertanto anche in famiglia oppure ("dagli orsi cattivi", "coccodrilli") dalla convinzione errata che animali noti attraverso documentari siano presenti sul territorio.

Diversamente da quanto riportato in letteratura, i pesci sono in genere riconosciuti come viventi dotati di squame espressamente nominate fin dalla prima classe di scuola primaria, gli aspetti morfologici e fisiologici, pur espressi in termini non precisi, sono concettualmente riconosciuti come organici o funzionali alla vita acquatica ed espressi con modalità sempre più appropriate con l'aumentare dell'età, evidenziando chiaramente in tal modo gli effetti degli apprendimenti scolastici.

4.2 Analisi quantitativa

La metodologia di indagine per l'infanzia non ha consentito approfondimenti quantitativi dei singoli alunni, registrando solo i dati globali emergenti dalle risposte dei gruppi, per i quali l'analisi statistica e la conseguente tabulazione dei risultati non è stata ritenuta di rilievo. Per il questionario acqua la percentuale globale di risultati si limita alla conoscenza completa e parziale, pari rispettivamente al 60% e 40%, per il questionario corsi d'acqua alla sola conoscenza parziale (100%), mentre più articolati sono i risultati per il questionario organismi di acqua dolce, con conoscenza completa al 32%, parziale al 56%, nulla al 8%, mancata risposta al 4%.

Per la primaria i totali delle frequenze sono stati calcolati mediante arrotondamento standard per eccesso se superiori o pari a 05, per difetto se inferiori a 0,5. Il dato globale più evidente nelle tabelle n° 4 e n° 5 è la prevalenza dei risultati percentuali globali sia rispetto ai plessi che alle classi a conoscenza completa del questionario acqua (53%), rispetto ai questionari corsi d'acqua (45%) e pesci (44%), all'inverso la prevalenza dei risultati percentuali globali di conoscenza nulla del questionario pesci (20%), rispetto ai questionari corsi d'acqua (15%) e acqua (10%); decisamente più allineati sono i valori percentuali di conoscenza parziale (33%, 37%, 31%) e di mancata risposta (4%, 3%, 5%) in tutti i questionari.

Dal confronto tra i dati dell'Infanzia e della Primaria si evincono solo alcuni aspetti di relativa omogeneità per il questionario acqua, relativi alla valutazione di conoscenza completa (60% e 53%), parziale (40% e 33%) e di mancata risposta (0% e 4%). Per il questionario corsi d'acqua la conoscenza parziale è pari al 100% all'Infanzia e al 37% alla Primaria. Per il questionario pesci l'articolazione valutativa secondo i quattro livelli previsti emerge sia all'Infanzia che alla Primaria, evidenziando una maggiore famigliarità del bambini con l'argomento pesci in generale, tuttavia con dati poco confrontabili, se non di mancata risposta (4% all'Infanzia e 5% alla Primaria), giustificabili con la possibilità che nel 56% di conoscenza parziale dell'infanzia siano comprese anche valutazioni diverse non emerse per le medesime motivazioni del questionario corsi d'acqua, nel momento in cui si propone ai bambini lo specifico dell'ittiofauna dulcicola. Anche in tale caso, infatti, è plausibile che all'interno della categoria valutazione parziale siano confluite, in modo prudenziale, situazioni che con strumenti analitici più raffinati avrebbero potuto essere classificate come conoscenza completa o nulla.

4.2.1Totali per questionario e totali per valutazione

L'ipotesi nulla è scartata rispetto ai plessi per le tutte le valutazioni del questionario corsi d'acqua e per le valutazioni nulle di tutti i questionari, in entrambi i casi con associazione tra le variabili molto forte, superiore al 60%, con interdipendenza del 40% e del 37%, probabilità di casualità del 0,14% e 3,7%, elevata significatività statistica. Infatti, la conoscenza dei corsi d'acqua e la valutazione nulla sono fortemente dipendente dai diversi plessi che ne giustificano rispettivamente il 40% e il 37% delle differenze, a conferma della validità delle osservazioni del rapporto tra frequenze osservate e attese per i plessi di Narbolia e Milis.

Sul questionario pesci, pur rimanendo non accettabile l'ipotesi nulla per i plessi, l'interdipendenza rispetto alle classi (24%), per le quali l'ipotesi nulla è accettabile, è superiore rispetto ai plessi (15,8%) a indicare un possibile effetto scuola tendente a livellare le iniziali differenze tra i plessi legate alla rispettiva differente distribuzione e vocazione territoriale. La distribuzione delle valutazioni dipende dal plesso in modo statisticamente significativo spiegando una fetta sensibile delle differenze nelle valutazioni (circa 16%), in termini educativi dipendendo dal contesto la capacità di influenzare gli esiti valutativi. Il dato inoltre conferma la significatività del rapporto tra frequenze osservate e attese per le classi seconde e quarte, avvalorando l'ipotesi della rilevanza dell'effetto scuola nel corso della primaria. L'indice di Cramer indicherebbe un'associazione forte, corrispondente a circa il 24% di interdipendenza, ma tale effetto non è supportato dalla significatività statistica, probabilmente a causa della numerosità campionaria o della struttura dei dati, pertanto, questo risultato va interpretato con molta prudenza.

In tutti i restanti casi l'ipotesi nulla è accettabile, la probabilità di casualità è superiore al 69%,ad eccezione della valutazione completa in rapporto ai plessi con probabilità pari solo al 6,5%, comunque superiore al 5%, evidenziando una tendenza verso la dipendenza (8,6% paragonabile ad altri casi), rispetto ai restanti dati.

4.2.2 Misconcezioni e valutazione

Sono state analizzate 35 risposte analizzate su 61 totali per le quali erano individuabili le classi di riferimento. Su un totale di 35 misconcezioni analizzate, in 17 la valutazione nulla di classe e in altre 10 la valutazione parziale di classe, in altre 3 la valutazione nessuna risposta di classe (pari rispettivamente a 68,7%,49,9%,56,2% in tabella 3 calcolabili per differenza), hanno frequenza percentuale maggiore di tutte le classi dello stesso anno di ciclo e di tutte le classi del campione, per un totale di 30 risposte pari a oltre il 85% del totale del campione. Fanno eccezione solo le altre valutazioni delle risposte alle domande (n°2 e n°10 questionario acqua, n°21,23 questionario pesci) in cui la valutazione completa di classe ha frequenza percentuale maggiore di tutte le classi dello stesso anno di ciclo e di tutte le classi del campione, per un totale di 4 risposte, pari a circa il 11% del totale del campione. Un caso parzialmente differente riguarda le risposte dell'unica classe prima del campione (Milis) per la quale è possibile solo il confronto con i totali di tutte le classi (domanda n° 14 questionario acqua - n° 18 questionario pesci) ricomprese nei casi precedenti. Una sola risposta (domanda n° 4 questionario pesci) non rientra in nessuna delle precedenti tipologie di classificazione. Sia la valutazione nulla che quella parziale delle risposte hanno frequenza percentuale maggiore di tutte le classi dello stesso anno di ciclo e di tutte le classi del campione in 5 domande (n° 3, 9, 10, 14 questionario acqua e n° 12 questionario pesci), pari al 14% del totale (5/35).

QUESTIONARIO ACQUA				
DOMANDA	PLESSO	RISPOSTA (la cifra indica il numero in caso sia superiore all'unità)		
		INFANZIA	PRIMARIA	(classe)
2	San Vero Milis		"mare che rinasce" "regalo dalle nuvole"	4
2	Nurachi		"la pioggia è il pianto delle nuvole"	
2	Narbolia		"Neve che si scioglie"	2
3	San Vero Milis	"la pioggia arriva dall'Africa e le nuvole vengono dall'Africa verso la Sardegna"	"penso che la pioggia venga dal cielo"	2
3	Nurachi		"nel cielo quando Dio lava i piatti l'acqua scende da noi nella terra"	
3	Baratili San Pietro		"dalla luna"	2/3p
4	San Vero Milis		"insieme di liquidi"	4
4	Nurachi		"penso che la pioggia sia fatta di acqua non potabile"	
4	Narbolia		"di nuvole"	2
6	Zeddiani	"le lacrime"		
7	San Vero Milis	"va via con il sole"		
9	San Vero Milis	"di zucchero filato"	" di persone che vanno in cielo"	2
9	San Vero Milis		"zucchero filato"	3
9	Milis	"di fulmini" "di cotone"		
9	Nurachi		"l'acqua tra le nuvole arriva dal vento forte", "di batuffoli bianchi" ,"di gas"	
9	Baratili San Pietro		"di cotone", "Dal fumo che esce dalle fabbriche"	2/3p
9	Zeddiani	"acqua"		
9	Tramatza	"di cotone"		
10	Baratili San Pietro		" tramite la luna che è bagnata"	2/3p
10	San Vero Milis		"attraverso fori tra le nuvole" "le nuvole hanno una calamita che attira l'acqua"	4
10	Milis	"quando si arrabbiano fanno acqua"		
10	Zeddiani	"il cotone è morbido e fa i buchini e l'acqua cade per terra"		
14	San Vero Milis		"per respirare"	4
14	Milis		"per innaffiare le piante"	1
TOTALE	26	9	17	

QUESTIONARIO CORSI ACQUA				
DOMANDA	PLESSO	RISPOSTA (la cifra indica il numero in caso sia superiore all'unità)		
		INFANZIA	PRIMARIA	(classe)
2	Baratili San Pietro	"secondo me un fiume è un lago"		
TOTALE	1	1	0	

QUESTIONARIO ORGANISMI DI ACQUA DOLCE				
DOMANDA	PLESSO	RISPOSTA (la cifra indica il numero in caso sia superiore all'unità)		
		INFANZIA	PRIMARIA	(classe)
4	San Vero Milis	"i pesci sono animali marini che hanno la coda e le pinne, la pelle è tutta squamosa e hanno la coda che serve per farli nuotare dove vogliono andare. Poi so che quando c'è un pericolo, tipo per la trota, nella cascata, alza le pinne della schiena per scappare, respirano l'ossigeno dalle branchie"		
4	Milis		"dalle squame per nuotare"	5
5	Milis		"dentro le bottiglie di plastica	3
5	San Vero Milis		"in cielo dopo che li mangio"	3
7	Nurachi		"le ossa"	
9	Zeddiani	"balena piccola, cavallucci marini e stelle marine"		
9	Milis		"lana bianca"	2
12	Nurachi		"alcuni sono veloci, ciechi, lenti, furbi, ecc…", "molti pesci come la trota risalgono il fiume per deporre le uova".	
12	Milis		"certi sono monelli"	2
12	Milis		"le sardine", "gli squali	3
15	Milis		"coccodrilli"	3
15	Milis		"coccodrilli,","ippopotami"	4
18	Milis		"il mangime dei pesci", "cibo che gli danno le persone"	1
18	Milis		"il mangime per pesci"	3
19	San Vero Milis	"dall'aquila reale che li vede dall'alto e scende"		
19	Tramatza	"dalle balene		
19	Milis		"dagli orsi cattivi"	2
21	San Vero Milis	"l'aria" "l'acqua" "l'ossigeno dell'acqua con le branchie"		
21	Narbolia		"acqua"	2
21	Narbolia		"l'aria che c'è nell'acqua"	3
21	Nurachi		"respirano l'acqua"	
21	Zeddiani	"acqua" "aria"	"acqua"	4
21	Milis		"acqua"	2
21	Milis		"l'acqua"	3
21	Milis		"aria", "ossigeno e acqua" "acqua" "anidride carbonica"	4
21	Milis		"l'aria nell'acqua"	5
23	Milis	"non sentono"		
23	Nurachi		"i pesci sentono con le orecchie, i pesci sentono con la bocca" "i pesci sentono con il naso"	
23	Narbolia		"con le orecchie", "con le branchie"	2
23	Narbolia		"tramite le squame"	3
23	Milis		"con le orecchie"	2
25	Baratili San Pietro	"depongono le uova", "la mamma depone le uova", "la mamma fa le uova"		
25	Milis		"dalle uova della mamma" "con la mamma"	2
25	Milis		"costruendosi da soli" "si preparano per andare a scuola"	3
TOTALE	34	8	26	

Tab. 2: Misconcezioni

QUESTIONARIO ACQUA												
DOMANDA	PLESSO	RISPOSTE										
		classe	% Valutazione delle domande di tutte le classi			% Valutazione delle domande medesime classi di tutti i plessi			% Valutazione delle domande delle classi uguali del plesso			Tipo
			Complete	Partial	Nothing	Complete	Partial	Nothing	Complete	Partial	Nothing	
2	San Vero Milis	4	199 85%	15 6,4%	17 7,2%	52 85,2 %	4 6,6%	5 8,2%	19 79%	0	5 21%	3
2	Narbolia	2	199 85%	15 6,4%	17 7,2%	52 85%	4 6,6%	5 8,2%	15 94%	0	1 6%	1
3	San Vero Milis	2	161 68,8%	64 27,4%	7 3%	49 83%	5 8,5%	4 6,8%	7 77,8%	1 10,1%	1 10,1%	3
3	Baratili San Pietro	2/3p	161 68,8%	64 27,4%	7 3%	84 66,7 %	34 27%	6 4,8%	3 25%	4 33,3%	3 25%	3
4	San Vero Milis	4	151 64,6%	63 27%	19 8,1%	46 75%	7 11,5%	8 13%	19 79%	0	5 21%	3
4	Narbolia	2	151 64,6%	63 27%	19 8,1%	41 71,1%	13 22%	3 5%	9 56,3%	7 43,7%	0	2
9	San Vero Milis	2	30 13%	168 72%	32 14%	9 15%	40 66,7%	10 17%	3 33,3%	2 22,2%	4 44,5%	3
9	San Vero Milis	3	30 13%	168 72%	32 14%	12 18%	44 66,7%	10 15%	0	19 82,6%	4 17,4%	3
9	Baratili San Pietro	2/3p	30 13%	168 72%	32 14%	21 16,6%	84 66,7%	20 16%	4 33,3%	3 25%	5 41,7%	3
10	Baratili San Pietro	2/3p	58 24,8%	86 36,8%	62 26,5%	39 31%	41 33%	35 28%	11 92%	0	0	1
10	San Vero Milis	4	58 24,8%	86 36,8%	62 26,5%	9 14,7%	38 62,3%	10 16,3%	0	16 66,7%	8 33,3%	3
14	San Vero Milis	4	60 25,6%	128 54,7%	28 12%	9 14,7%	42 69%	8 13%	0	19 79%	5 21%	3
14	Milis	1	60 25,6%	128 54,7%	28 12%	0	9 75%	3 25%	0	9 75%	3 25%	3
TOT 13												

QUESTIONARIO PESCI DI ACQUA DOLCE												
DOMANDA	PLESSO	RISPOSTA										
		classe	% Valutazione delle domande di tutte le classi			% Valutazione delle domande medesime classi di tutti i plessi			% Valutazione delle domande delle classi uguali del plesso			Tipo
			Completa	Parziale	Nulla	Completa	Parziale	Nulla	Completa	Parziale	Nulla	n
4	Milis	5	90 40,5%	87 39,2%	36 24,9%	6 17,1%	24 68,6%	4 11,4%	6 27,3%	13 59%	2 9,1%	nc
5	Milis	3	76 34,2%	103 46,4%	37 16,7%	12 18,8%	35 54,7%	13 20,3%	2 12,5%	3 18,8%	7 43,8%	3
5	San Vero Milis	3	76 34,2%	103 46,4%	37 16,7%	12 18,8%	35 54,7%	13 20,3%	0	22 95,7%	1 4,3%	2
9	Milis	2	38 17,1%	121 54,6%	46 20,7%	18 36%	20 40%	8 16%	0	9 75%	0	2
12	Milis	2	43 19,4%	93 41,9%	70 31,5%	20 40%	7 14%	19 38%	0	3 5%	6 50%	3
12	Milis	3	43 19,4%	93 41,9%	70 31,5%	10 15,6%	32 50%	11 17,2%	0	2 12,5%	3 18,8%	4 (68,7%)
15	Milis	3	43 19,4%	90 40,5%	76 34,2%	10 15,6%	28 43,8%	19 29,7%	0	2 12,5%	7 43,8%	3
15	Milis	4	43 19,4%	90 40,5%	76 34,2%	10 16,15	35 57,3%	15 24,6%	0	9 47,3%	9 47,3%	3
18	Milis	1	70 31,5%	96 43,2%	43 19,4%	0	10 83,3%	2 16,7%	0	10 83,3%	2 16,7%	2
18	Milis	3	70 31,5%	96 43,2%	43 19,4%	33 51,6%	15 24,3%	8 12,5%	0	5 31,3%	3 18,8%	4 (49,9%)

19	Milis	2	103 46,4%	79 35,6%	29 13%	22 44%	13 26%	11 22%	0	7 58%	2 16,7%	2
21	Narbolia	2	50 22,5%	111 50%	50 22,5%	5 10%	27 54%	14 28%	0	10 62,5%	6 37,5%	3
21	Narbolia	3	50 22,5%	111 50%	50 22,5%	18 28,1%	26 40,6%	13 20,3%	0	10 100%	0	2
21	Milis	2	50 22,5%	111 50%	50 22,5%	5 10%	27 54%	14 28%	0	7 58,3%	2 16,7%	2
21	Milis	3	50 22,5%	111 50%	50 22,5%	18 28,1%	26 40,6%	13 20,3%	0	9 56,3%	0	2
21	Milis	4	50 22,5%	111 50%	50 22,5%	14 23%	36 59%	11 18%	5 26,3%	6 31,6%	8 42,1%	3
21	Milis	5	50 22,5%	111 50%	50 22,5%	13 37.15%	13 37,15%	9 25,7%	13 59,1%	4 18,2%	5 22,7%	1
23	Narbolia	2	25 11,3%	66 29,7%	117 52,7%	5 10%	16 32%	24 48%	0	16 100%	0	2
23	Narbolia	3	25 11,3%	66 29,7%	117 52,7%	10 15,6%	8 12,5%	38 59,4%	10 100%	0	0	1
23	Milis	2	25 11,3%	66 29,7%	117 52,7%	5 10%	16 32%	24 48%	0	0	8 66,7%	3
25	Milis	2	157 70,7%	5 2,2%	46 20,7%	20 40%	4 8%	21 42%	0	4 33,3%	4 33,3%	2
25	Milis	3	157 70,7%	5 2,2%	46 20,7%	44 68,8%	0	11 17,2%	4 25%	0	3 18,8%	4 (56,2%)
TOT 22												
Legenda												
N Tipo	Descrizione											
1	Valutazione di classe completa maggiore di tutte le classi dello stesso anno di ciclo e di tutte le classi del campione											
2	Valutazione di classe parziale maggiore di tutte le classi dello stesso anno di ciclo e di tutte le classi del campione											
3	Valutazione di classe nulla maggiore di tutte le classi dello stesso anno di ciclo e di tutte le classi del campione											
4	Valutazione di classe mancata risposta maggiore di tutte le classi dello stesso anno di ciclo e di tutte le classi del campione (frequenza percentuale)											
nc	Non classificata											

Tab. 3: Misconcezioni scuola primaria e valutazione delle risposte

ACQUA	SV %	B %	NU %	M %	NA %	TOT %	2	V	%
Complete	12,11 (12,76)	2,48 (2,73)	11,40 (11,39)	16,07 (18,45)	11,25 (7,97)	53	9,11 (0,087) (8,7%)	0,294	29
Parziali	8,03 (7,96)	1,42 (1,71)	7,41 (7,11)	13,08 (11,52)	3,33 (4,98)	33			
Nulle	3,59 (2,37)	0,48 (0,51)	2,56 (2,11)	2,88 (3,42)	0,37 (1,48)	10		p value	69,4
Assente	0,20 (0,84)	0,51 (0,18)	0,00 (1,22)	2,82 (1,22)	0,00 (0,53)	4		0,694	
ACQUA	I %	II %	III %	IV %	V %	TOT%	2	V	%
Complete	2,39 (2,72)	13,99 (13,35)	14,36 (15,16)	14,99 (13,81)	7,24 (7,92)	53	1,85 (0,017) (1,7%)	0,13	13
Parziali	1,88 (1,70)	7,12 (8,35)	10,20 (9,49)	8,49 (8,64)	5,44 (4,96)	33			
Nulle	0,43 (0,53)	3,48 (2,63)	3,08 (2,98)	2,11 (2,72)	1,34 (1,56)	10		p value	99,9
Assente	0,43 (0,18)	0,71 (0,88)	0,94 (1,00)	0,51 (0,91)	0,88 (0,52)	4		0,999	

CORSI D'ACQUA	SV%	B%	NU%	M%	NA%	TOT%	2	V	%
Complete	14,23 (11,34)	0,00 (0,00)	7,51 (10,13)	10,25 (16,41)	12,99 (7,09)	45	32,03 (0,400) (40%)	0,633	63,30
Parziali	8,56 (8,97)	0,00 (0,00)	5,86 (8,01)	19,48 (12,97)	2,67 (5,61)	37			
Nulle	2,44 (3,89)	0,00 (0,00)	9,16 (3,48)	3,72 (5,63)	0,11 (2,43)	15		p value	0,14
Assente	0,00 (0,77)	0,00 (0,00)	0,00 (0,68)	3,04 (1,11)	0,00 (0,48)	3		0,00137	
CORSI D'ACQUA	I %	II %	III %	IV %	V %	TOT %	2	V	%
Complete	1,31 (2,31)	9,65 (11,34)	13,48 (12,88)	14,53 (11,72)	6,01 (6,73)	45	8,69 (0,109) (10,9%)	0,3297	32,97
Parziali	3,38 (1,82)	6,46 (8,97)	8,82 (10,18)	10,85 (9,27)	7,06 (5,32)	37			
Nulle	0,23 (0,80)	5,52 (3,92)	5,22 (4,45)	1,99 (4,05)	2,48 (2,32)	15		p value	72,9
Assente	0,49 (0,16)	0,68 (0,77)	1,54 (0,87)	0,11 (0,79)	0,23 (0,45)	3		0,729	

PESCI DULCICOLI	SV %	B %	NU %	M %	NA %	TOT %	2	V	%
Complete	15,12 (11,21)	0,00 (0,00)	4,27 (10,01)	12,58 (16,22)	12,49 (7,01)	44	26,3 (0,158) (15,8%)	0,397	39,7
Parziali	7,32 (7,75)	0,00 (0,00)	9,03 (6,92)	12,72 (11,21)	1,66 (4,84)	31			
Nulle	2,18 (4,90)	0,00 (0,00)	9,23 (4,37)	6,54 (7,08)	1,46 (3,06)	20		p value	0,97
Assente	0,61 (1,37)	0,00 (0,00)	0,00 (1,22)	4,65 (1,98)	0,16 (0,86)	5		0,0097	
PESCI DULCICOLI	I %	II %	III %	IV %	V %	TOT %	2	V	%
Complete	1,50 (2,24)	8,86 (11,03)	13,06 (12,52)	14,45 (11,40)	5,86 (6,54)	44	4,43 (0,24) (24%)	0,49	49
Parziali	2,72 (1,60)	5,95 (7,88)	7,68 (8,95)	8,88 (8,15)	6,04 (4,68)	31			
Nulle	1,19 (1,00)	6,18 (4,94)	4,99 (5,61)	3,68 (5,11)	3,55 (2,93)	20		p value	97,4
Assente	0,05 (0,28)	1,50 (1,37)	3,24 (1,55)	0,31 (1,41)	0,32 (0,81)	5		0,974	

Legenda	
Plesso	Descrizione
SV	San Vero Milis
B	Baratili San Pietro
NU	Nurachi
M	Milis
NA	Narbolia
Classi	Descrizione
I	Prima Primaria
II	Seconda Primaria
III	Terza Primaria
IV	Quarta Primaria
V	Quinta Primaria

Tab. 4: Frequenze totali per questionario scuola primaria (Per i plessi e le classi in parentesi le frequenze attese)

COMPLETA	SV %	B %	NU %	M %	NA %	TOT %	2	V	%
Acqua	12,11 (12,76)	2,48 (2,73)	11,40 (11,39)	16,07 (18,45)	11,25 (7,97)	53	20.10 (0,086) (8,6%)	0,29	29
Corsi d'acqua	14,23 (11,34)	0,00 (0,00)	7,51 (10,13)	10,25 (16,41)	12,99 (7,09)	45			
Pesci	15,12 (11,21)	0,00 (0,00)	4,27 (10,01)	12,58 (16,22)	12,49 (7,01)	44		p value 0,065	6,5
COMPLETE	I %	II %	III %	IV %	V %	TOT %	2	V	%
Acqua	2,39 (2,72)	13,99 (13,35)	14,36 (15,16)	14,99 (13,81)	7,24 (7,92)	53	3,31 (0,014) (1,4%)	0,12	12
Corsi d'acqua	1,31 (2,31)	9,65 (11,34)	13,48 (12,88)	14,53 (11,72)	6,01 (6,73)	45			
Pesci	1,50 (2,24)	8,86 (11,03)	13,06 (12,52)	14,45 (11,40)	5,86 (6,54)	44		p value 0,993	99,3

PARZIALE	SV %	B %	NU %	M %	NA %	TOT %	2	V	%
Acqua	8,03 (7,96)	1,42 (1,71)	7,41 (7,11)	13,08 (11,52)	3,33 (4,98)	33	8,98 (0,038) (3,8%)	0,20	20
Corsi d'acqua	8,56 (8,97)	0,00 (0,00)	5,86 (8,01)	19,48 (12,97)	2,67 (5,61)	37			
Pesci	7,32 (7,75)	0,00 (0,00)	9,03 (6,92)	12,72 (11,21)	1,66 (4,84)	31		p value 0,705	70,5
PARZIALE	I %	II %	III %	IV %	V %	TOT %	2	V	%
Acqua	1,88 (1,70)	7,12 (8,35)	10,20 (9,49)	8,49 (8,64)	5,44 (4,96)	33	5,14 (0,09) (9%)	0,30	30
Corsi d'acqua	3,38 (1,82)	6,46 (8,97)	8,82 (10,18)	10,85 (9,27)	7,06 (5,32)	37			
Pesci	2,72 (1,60)	5,95 (7,88)	7,68 (8,95)	8,88 (8,15)	6,04 (4,68)	31		p value 0,953	95,3

NULLA	SV %	B %	NU %	M %	NA %	TOT %	2	V	%
Acqua	3,59 (2,37)	0,48 (0,51)	2,56 (2,11)	2,88 (3,42)	0,37 (1,48)	10	22,07 (0,37) (37%)	0,61	61
Corsi d'acqua	2,44 (3,89)	0,00 (0,00)	9,16 (3,48)	3,72 (5,63)	0,11 (2,43)	15			
Pesci	2,18 (4,90)	0,00 (0,00)	9,23 (4,37)	6,54 (7,08)	1,46 (3,06)	20		p value 0,037	3,7
NULLA	I %	II %	III %	IV %	V %	TOT %	2	V	%
Acqua	0,43 (0,53)	3,48 (2,63)	3,08 (2,98)	2,11 (2,72)	1,34 (1,56)	10	3,68 (0,06) (6%)	0,25	25
Corsi d'acqua	0,23 (0,80)	5,52 (3,92)	5,22 (4,45)	1,99 (4,05)	2,48 (2,32)	15			
Pesci	1,19 (1,00)	6,18 (4,94)	4,99 (5,61)	3,68 (5,11)	3,55 (2,93)	20		p value 0.99	99

ASSENTE	SV %	B %	NU %	M %	NA %	TOT %	2	V	%
Acqua	0,20 (0,84)	0,51 (0,18)	0,00 (1,22)	2,82 (1,22)	0,00 (0,53)	4	6,71 (0,11) (11%)	0,34	34
Corsi d'acqua	0,00 (0,77)	0,00 (0,00)	0,00 (0,68)	3,04 (1,11)	0,00 (0,48)	3			
Pesci	0,61 (1,37)	0,00 (0,00)	0,00 (1,22)	4,65 (1,98)	0,16 (0,86)	5		p value 0,876	87,6
ASSENTE	I %	II %	III %	IV %	V %	TOT %	2	V	%
Acqua	0,43 (0,18)	0,71 (0,88)	0,94 (1,00)	0,51 (0,91)	0,88 (0,52)	4	4,69 (0,08) (8%)	0,28	28
Corsi d'acqua	0,49 (0,16)	0,68 (0,77)	1,54 (0,87)	0,11 (0,79)	0,23 (0,45)	3			
Pesci	0,05 (0,28)	1,50 (1,37)	3,24 (1,55)	0,31 (1,41)	0,32 (0,81)	5		p value 0,968	96,8

Legenda	
Plesso	Descrizione
SV	San Vero Milis
B	Baratili San Pietro
NU	Nurachi
M	Milis
NA	Narbolia
Classi	Descrizione
I	Prima Primaria
II	Seconda Primaria
III	Terza Primaria
IV	Quarta Primaria
V	Quinta Primaria

Tab. 5: Frequenze totali per valutazione scuola primaria

5. Discussione

Il numero differente di misconcezioni rilevate per i tre questionari, in particolare solo una per i corsi d'acqua, evidenzia che esse si radicano nel momento in cui il soggetto vive un'esperienza diretta o mediata che elabora cognitivamente.

Le risposte, in generale tecnicamente più corrette con l'avanzamento delle classi del percorso scolastico e quindi con l'aumentare dell'età, confermano le osservazioni riportate in letteratura, a parziale eccezione dei questionari corsi d'acqua e pesci in cui emergono maggiormente le difficoltà di completezza, spesso sostituite da restituzioni estremamente sintetiche oppure dalla loro completa assenza.

Questo quadro è confermato dal confronto tra i dati dell'Infanzia e della Primaria. Se emergono elementi di sostanziale omogeneità per il questionario acqua, diverso è il quadro per il questionario corsi d'acqua e pesci, per i quali all'Infanzia, il dato del 100% e 56% di parziale conoscenza va verosimilmente interpretato anche come effetto della combinazione fra la maggiore complessità dell'argomento e i limiti nell'elicitare e discriminare le idee dei bambini più piccoli.

In base all'analisi quantitativa per la primaria, la prevalenza dei risultati a conoscenza completa del questionario acqua (circa il 53%), rispetto ai questionari corsi d'acqua (45%) e pesci (44%), conferma la sussistenza di una conoscenza più effettiva e sedimentata derivante dall'esperienza extrascolastica. D'altro verso le percentuali totali di conoscenza completa pressoché paragonabili dei questionari corsi d'acqua e pesci rivelano una conoscenza più limitata derivante dalla netta prevalenza dei vissuti personali o famigliari, rispetto a quelli scolastici.

I dati di conoscenza parziale dell'Infanzia (100%) e della Primaria (36%) per il questionario corsi d'acqua suggeriscono la concreta possibilità che nel dato dell'Infanzia siano comprese anche valutazioni diverse non emerse, legate ai vissuti alquanto limitati dei bambini.

Analizzando le frequenze osservate rispetto alle frequenze attese per tipologia di questionario di non semplice interpretazione sono le differenze osservate, tra le quali emerge il plesso di Narbolia per la conoscenza completa in tutti i questionari rispetto ad altre quali Milis e Nurachi di tendenza opposta anche se non generalizzabile a tutti i dati.

I risultati quantitativi dei totali per questionario e dei totali per valutazione mostrano un quadro coerente in cui la variabile plesso è talora associata in modo marcato agli esiti, mentre la variabile classe, a parità di plesso, non raggiunge mai la significatività statistica, pur presentando in alcuni casi indici di effetto non trascurabili.

Per il questionario acqua né le valutazioni per plesso né quelle per classe risultano significative al 5%, osservando solo una tendenza a un'associazione di ampiezza media con il plesso, ma i dati disponibili non consentono di escludere che le differenze siano attribuibili al caso. Al contrario, nel questionario corsi d'acqua l'associazione tra valutazioni e plesso è statisticamente molto robusta, indicando una dipendenza forte e didatticamente rilevante in cui quasi metà della variazione osservata è coerente con differenze tra plessi. Per le classi, invece, il p-value elevato segnala l'assenza di significatività, pur in presenza di un effetto di ampiezza media. Nel questionario "pesci" si conferma un ruolo del plesso, con legame medio–forte e significativo, mentre le differenze tra classi non risultano statisticamente supportate, benché l'effetto potenziale sia forte.

L'analisi aggregata per tipologia di valutazione rafforza questo quadro. Per la valutazione completa si osserva una tendenza all'associazione con il plesso non ancora significativa al 5% e un sostanziale disaccoppiamento dalle classi. La valutazione parziale non risulta significativamente associata né al plesso né alle classi, sebbene gli indici di effetto restino nell'ordine del debole medio. Più netto è il quadro per la valutazione nulla, dove il plesso mostra un'associazione molto forte e significativa mentre il fattore classe resta non significativo. Le mancate risposte, infine, non mostrano associazioni statisticamente significative con nessuna delle due variabili organizzative, pur con valori dell'indice di Cramer di ampiezza media.

In diversi domini (corsi d'acqua, pesci, risposte nulle) in cui i bambini mostrano maggiori difficoltà, la variabile plesso è fortemente associata alla distribuzione delle risposte. Un'interpretazione coerente con i dati proverebbe che almeno parte rilevante delle misconcezioni derivi dal vissuto locale e che l'insegnamento non intervenga a modificarle in modo sostanziale.

La distribuzione delle valutazioni, considerando il campione nel suo complesso, conferma una configurazione nettamente sbilanciata verso i livelli bassi, risultante più marcata rispetto alle singole classi dello

stesso anno di ciclo e rispetto all'intero campione, più di metà degli alunni della scuola primaria mostrano prestazioni che lasciano spazio a fraintendimenti, lacune anche notevoli, indicando, una tendenza strutturale coerente con la presenza diffusa di misconcezioni.

Il fatto che misconcezioni simili per classi diverse emergano in numerose domande e in classi con diversi livelli di prestazione di classe suggerisce l'ipotesi che esse siano radicate in un patrimonio di esperienze e rappresentazioni "non scolastiche" che l'azione didattica, così come è attualmente configurata, non riesce ancora a modificare in profondità, almeno per tutti gli alunni.

6. Conclusioni

Pur migliorando gli apprendimenti con l'aumentare dell'età questo, i risultati suggeriscono che le misconcezioni continuino a permanere nel corso del ciclo scolastico indipendentemente e in forma differenziata rispetto alle classi, ai plessi e alle valutazioni attribuite, confermando l'osservazione per cui queste ultime ne vengano notevolmente influenzate.

Sembra emergere la conferma del carattere generalizzato delle misconcezioni, indipendentemente dal territorio o dall'età degli studenti, evidenziando inequivocabilmente come la maggior parte degli studenti conosca i concetti solo a livello di conoscenza spontanea oppure mista e come ogni affermazione sia legata ad un sistema specifico di spiegazioni, interpretazioni dei fenomeni e processi mentali, tale da richiedere interventi didattici di ristrutturazione accuratamente progettati in forma individualizzata. Invece la possibilità che i plessi contribuiscano a determinare le valutazioni dei questionari corsi d'acqua e pesci, così come le valutazioni nulle, rafforza l'ipotesi del ruolo del territorio nel differenziare le competenze in argomenti connessi a vissuti locali molto meno ordinari rispetto all'acqua. Di conseguenza le considerazioni sul rapporto tra presenza di misconcezioni e plessi non possono che rimanere a livello di ipotesi meritevoli di approfondimento.

Ringraziamenti

Si ringraziano tutti i docenti della scuola dell'Infanzia e Primaria che a vario titolo hanno collaborato a consentire l'effettuazione della ricerca e l'ufficio amministrativo dell'istituto comprensivo di San Vero Milis per il supporto organizzativo.

Bibliografia

Allen, M. (2020). *Misconceptions in primary science* (3rd ed.). Open University Press.

Annisa, M., Yulinda, R., & Kartini, K. (2018). Identifying the misconceptions of natural science (IPA) using CRI (Certainty of Response Index) at the primary school students in Tarakan. *JIPF (Jurnal Ilmu Pendidikan Fisika), 2*(2), 54–59.

Apostolopoulou, E., & Adams, W. M. (2017). Biodiversity offsetting and conservation: Reframing nature to save it. *Oryx, 51*(1), 23–31.

Assaraf, O. B.-Z., Eshach, H., Orion, N., & Alamour, Y. (2012). Cultural differences and students' spontaneous models of the water cycle: A case study of Jewish and Bedouin children in Israel. *Cultural Studies of Science Education, 7*, 451–477.

Bahar, M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice, 3*(1), 55–64.

Ballantyne, R. (2004). Young students' conceptions of the marine environment and their role in the development of aquaria exhibits. *GeoJournal, 60*(2), 159–163.

Barrutia, O., Ruíz-González, A., Villarroel, J. D., & Díez, J. R. (2021). Primary and secondary students' understanding of the rainfall phenomenon and related water systems: A comparative study of two methodological approaches. *Research in Science Education, 51*(Suppl. 2), 823–844.

Bosnjak, S. M., Mari i , O., Pešut, N., Bala , S., & Kozoderovic, G. (2024). Primary students' alternative ideas about water. *Slavonic Pedagogical Studies Journal, 13*(1), 2–12.

Brody, M. J. (1993, August). Student misconceptions of ecology: Identification, analysis and instructional design. In J. D. Novak (Ed.), *Proceedings of the third international seminar on misconceptions and educational strategies in science and mathematics*. Cornell University.
Cardak, O. (2009). Science students' misconceptions of the water cycle according to their drawings. *Journal of Applied Sciences, 9*(5), 865–873.
Chrzanowska, M. M., Cieszy ska, A., & Ostrowska, B. (2015). Communication during science classes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 174*, 496–502.
Christidou, V., & Hatzinikita, V. (2005). Preschool children's explanations of plant growth and rain formation: A comparative analysis. *Research in Science Education, 36*, 187–210.
D'Amore, B., & Sbaragli, S. (2005). Analisi semantica e didattica dell'idea di "misconcezione". *La matematica e la sua didattica, 2*, 139–163.
de Leeuw, E., Borgers, N., & Smits, A. (2004). Pretesting questionnaires for children and adolescents. In S. Presser, J. M. Rothgeb, M. P. Couper, J. T. Lessler, E. Martin, J. Martin, & E. Singer (Eds.), *Methods for testing and evaluating survey questionnaires* (pp. 409–429). Wiley.
Dispezio, M. (2010). Misconceptions in the science classroom. *Science Scope, 34*(1), 16.
Dove, J. E. (2000). The urban child's conception of a river. *Education 3–13, 28*(2), 52–56.
Dove, J. E., Everett, L. A., & Preece, P. F. W. (1999). Exploring a hydrological concept through children's drawings. *International Journal of Science Education, 21*(5), 485–497.
Ebner, B. C., Morgan, D. L., Kerezsy, A., Hardie, S., Beatty, S. J., Seymour, J. E., McAllister, R. R., & others. (2016). Enhancing conservation of Australian freshwater ecosystems: Identification of freshwater flagship fishes and relevant target audiences. *Fish and Fisheries, 17*(4), 1134–1151.
Ehrlén, K. (2008). Drawings as representations of children's conceptions. *International Journal of Science Education, 31*(1), 41–57.
Etikan, I., & Bala, K. (2017). Sampling and sampling methods. *Biometrics & Biostatistics International Journal, 5*(6), 215–217.
Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5*(1), 1–4.
Fabre, N., Maté, C., & Vinyoles, D. (2024). Encouraging children's learning and curiosity towards fish: The importance of outdoor science experiences and the inclusion of didactic activities. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 1–19.
Feio, M. J., Mantas, A. I., Serra, S. R., Calapez, A. R., Almeida, S. F., Sales, M. C., & Moreira, F. (2022). Effect of environmental education on the knowledge of aquatic ecosystems and reconnection with nature in early childhood. *PLOS ONE, 17*(4), e0266776.
Fox, J. E., & Lee, J. (2013). When children draw vs when children don't: Exploring the effects of observational drawing in science. *Creative Education, 4*(7), 11–14.
Gelman, S. A. (2009). Learning from others: Children's construction of concepts. *Annual Review of Psychology, 60*(1), 115–140.
Glettler, C., & Torkar, G. (2021). First-year pre-service primary school teachers' conceptual structure of ecosystem ecology concepts. *Action Research and Innovation in Science Education, 4*(1), 25–31.
Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 8*(1), 23–34.
Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment, 7*(3), 238–247.
Imhof, A. L., & Kübler, M. (2025). How to reliably diagnose children's concepts in learning science? Using the water cycle as an example. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education, 21*(2), e2509.
Kambouri, M. (2011). Children's misconceptions and the teaching of early years' science: A case study. *The Journal of Emergent Science, 2*, 7–16.
Kotrlik, J. W., Williams, H. A., & Jabor, M. K. (2011). Reporting and interpreting effect size in quantitative agricultural education research. *Journal of Agricultural Education, 52*(1), 132–142.
Kärkkäinen, S., Havu-Nuutinen, S., Kontkanen, S., & Waltzer, K. (2024). Finnish primary school students' perceptions on water systems: Exploring sources and usage at home and in society. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20*(5), em2434.
Ladrera, R., Rodríguez-Lozano, P., Verkaik, I., Prat, N., & Díez, J. R. (2020). What do students know about rivers and their management? Analysis by educational stages and territories. *Sustainability, 12*(20), 8719.
Lohr, S. L. (2019). *Sampling: Design and analysis* (2nd ed.). Chapman and Hall/CRC.
Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research, 35*(6), 382–385.
Miner, J. T. (1992). *An early childhood study of the water cycle*. University of Nevada, Las Vegas.

Mitchell, I. (n.d.). *Children's alternative conceptions in science*. Monash University.

Nagyová, S., Čonková, P., & Nagy, T. (2021). Metódy a prostriedky na zis ovanie miskoncepcií vo vyu ovaní prírodovedných predmetov. *Biológia, Ekológia, Chémia, 25*(3).

Patil, S. J., Chavan, R. L., & Khandagale, V. S. (2019). Identification of misconceptions in science: Tools, techniques & skills for teachers. *Aarhat Multidisciplinary International Education Research Journal (AMIERJ), 8*(2), 466–472.

Pine, K., Messer, D., & St. John, K. (2001). Children's misconceptions in primary science: A survey of teachers' views. *Research in Science & Technological Education, 19*(1), 79–96.

Rea, L. M., & Parker, R. A. (1992). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. Jossey-Bass.

Şaban, A., & Ela, A. K. (2017). Content analysis of the misconception studies in elementary science education. *Journal of Theory and Practice in Education, 13*(2), 232–260.

Saçkes, M., Flevares, L. M., & Trundle, K. C. (2010). Four- to six-year-old children's conceptions of the mechanism of rainfall. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 536–546.

Sbaragli, S. (2005). Misconcezioni "inevitabili" e misconcezioni "evitabili". *La matematica e la sua didattica, 1*, 57–71.

Smolleck, L., & Hershberger, V. (2011). Playing with science: An investigation of young children's science conceptions and misconceptions. *Current Issues in Education, 14*(1).

Taufiq, M., & Hindarto, N. (2011). Students' science misconceptions concerning the state changes of water and their remediation using three different learning models in elementary school. *Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia, 7*(2), 74–79.

Thompson, F., & Logue, S. (2006). An exploration of common student misconceptions in science. *International Education Journal, 7*(4), 553–559.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education.

Villarroel, J. D., & Ros, I. (2013). Young children's conceptions of rainfall: A study of their oral and pictorial explanations. *International Education Studies, 6*(8), 1–15.

Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Sage.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Il progetto formativo "DIS-CARE"

The "DIS-CARE" training project

Desirè Siviglia
Occupational Therapist, Sapienza University of Rome, Rome (Italy)
Andrea Avellino
Adjunct Professor, Sapienza University of Rome, Rome (Italy

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Siviglia, D., & Avellino, A. (2026). Il progetto formativo "DIS-CARE". *Italian Journal of Educational Research*, 36, 260-272. https://doi.org/10.7346/sird-012026-p260

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: January 26, 2025
Accepted: June 12, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p260

Abstract
This study analyzes the perception, knowledge and approach to disability among health professions students and professionals, with the twofold purpose of investigating empirical data through tailored questionnaires and, consequently, designing an innovative pedagogical model. The "DIS-CARE" training project bridges the gap between theory and practice, promoting health education based on inclusion and the biopsychosocial model. Two online questionnaires were administered to a convenience sample of 250 participants (100 professionals and 150 students). Based on the quantitative and qualitative outcomes, an integrated training program was developed, divided into three modules: theoretical training, practical experience and supervised reflection. The project promotes communicative, relational and reflective skills through active and interprofessional methodologies, fostering a cultural change towards truly inclusive and person-centered healthcare.

Keywords: disability, healthcare education, ICF, interprofessional education.

Riassunto
Il presente studio analizza la percezione, le conoscenze e l'approccio alla disabilità tra studenti e professionisti delle professioni sanitarie, con l'obiettivo di individuare bisogni formativi e proporre un modello didattico innovativo e inclusivo. Il progetto formativo "DIS-CARE" nasce dall'esigenza di colmare il divario tra teoria e pratica, promuovendo un'educazione sanitaria fondata sull'inclusione e sul modello biopsicosociale.
Sono stati somministrati due questionari *online* a un campione di convenienza complessivo di 250 partecipanti (100 professionisti e 150 studenti delle professioni sanitarie). Sulla base dei risultati è stato elaborato il programma formativo integrato "DIS-CARE", articolato in tre moduli: formazione teorica, esperienza pratica e riflessione supervisionata.
Il progetto "DIS-CARE" favorirebbe lo sviluppo di competenze comunicative, relazionali e riflessive attraverso metodologie attive e interprofessionali. Lo studio propone un approccio formativo innovativo che integra conoscenza teorica, esperienza pratica e riflessione critica, promuovendo un cambiamento culturale verso una sanità realmente inclusiva e centrata sulla persona.

Parole chiave: disabilità, formazione sanitaria, ICF, educazione interprofessionale.

1. Introduzione

La disabilità interessa milioni di persone nel mondo, con profonde implicazioni sia a livello individuale sia collettivo. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), oltre un miliardo di persone convive con una forma di disabilità, rappresentando circa il 15% della popolazione globale (WHO, 2011). L'evoluzione della percezione della disabilità ha determinato cambiamenti significativi nelle politiche sanitarie e nelle strategie di assistenza, trasformando il ruolo degli operatori sanitari e il modo in cui vengono erogati i servizi di cura e riabilitazione (National Disability Authority, 2025; Shakespeare, 2017).

La disabilità è un concetto multidimensionale e in continua evoluzione (Shakespeare, 2017; WHO, 2020). La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'OMS costituisce uno strumento adottato a livello internazionale per descrivere e classificare la disabilità, basato sul principio che le menomazioni e le barriere ambientali possono influenzare il funzionamento della persona, limitandone le attività quotidiane e la partecipazione sociale (National Disability Authority, 2025; WHO, 2020). Le persone con disabilità possono avere difficoltà fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali, che, combinate a barriere sociali, culturali o ambientali, ne limitano la piena partecipazione alla società (Banks et al., 2017; Shakespeare, 2017).

In Italia, la formazione dei professionisti sanitari include percorsi universitari, master, corsi di aggiornamento e attività formative offerte da associazioni specializzate, con contenuti che spaziano dalla comunicazione aumentativa alla gestione delle patologie neurologiche, dall'accessibilità ambientale all'inclusione sociale. L'integrazione di nuove tecnologie assistive, l'adozione di approcci innovativi alla comunicazione e alla gestione della salute mentale e il coinvolgimento attivo delle persone con disabilità nei percorsi formativi rappresentano elementi strategici per garantire una formazione coerente con le esigenze reali delle persone assistite.

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità sottolinea l'importanza di riconoscerle come soggetti attivi, titolari del diritto di partecipare alle decisioni che incidono sulla loro vita attraverso il consenso libero e informato. Ciò richiede un cambiamento culturale profondo, superando una visione assistenzialistica e promuovendo il riconoscimento delle persone con disabilità come cittadini a pieno titolo, portatori di diritti e responsabilità (ONU, 2025).

Negli ultimi decenni, i modelli di intervento nelle professioni sanitarie si sono evoluti da un approccio esclusivamente medico e riabilitativo, focalizzato sulla correzione della disabilità, a modelli integrati e centrati sulla persona. Questo cambiamento paradigmatico riflette una comprensione più ampia della disabilità come fenomeno complesso e multidimensionale.

2. Approcci multidisciplinari e interdisciplinari

La complessità dei bisogni delle persone con disabilità richiede interventi che coinvolgano più figure professionali. L'approccio multidisciplinare combina competenze di medici, fisioterapisti, terapisti occupazionali, psicologi, logopedisti, infermieri e assistenti sociali, ciascuno con ruoli specifici ma coordinati (Bronstein, 2003). Tuttavia, senza un reale coordinamento, la multidisciplinarità rischia di ridursi a una somma di interventi paralleli. L'approccio interdisciplinare, invece, promuove la progettazione condivisa degli obiettivi terapeutici e un coordinamento efficace, centrato sulla persona, migliorando la continuità assistenziale e gli esiti di salute, soprattutto nei casi di disabilità complesse (Hall, 2005; Reeves et al., 2017). In Italia, l'esigenza di *équipe* multidisciplinari si è consolidata nelle strutture riabilitative e territoriali, dove medici specialisti, fisioterapisti, terapisti occupazionali, neuropsicologi e assistenti sociali lavorano insieme in modo integrato, elaborando interventi personalizzati basati sulla condizione clinica, sulle menomazioni, sulle limitazioni funzionali e sulle barriere ambientali (Negrini & Ferriero, 2020).

3. Il ruolo dell'équipe sanitaria e della formazione

L'équipe sanitaria costituisce il fulcro della realizzazione pratica dei modelli di cura centrati sulla persona, coinvolgendo non solo gli aspetti clinici, ma anche la famiglia e la rete sociale, riconoscendo l'importanza

del contesto di vita della persona con disabilità (Ndoro, 2014). La formazione rappresenta un elemento cruciale nello sviluppo delle competenze tecnico-professionali, nella maturazione della sensibilità etica e nell'acquisizione di abilità comunicative efficaci, tutte dimensioni essenziali per garantire un'assistenza competente, empatica e rispettosa della persona nella sua globalità.

Le università italiane e internazionali hanno progressivamente integrato nei curricula dei corsi di laurea contenuti specifici sulla disabilità, sui diritti umani e sull'inclusione sociale. I programmi affrontano sia le forme cliniche e riabilitative della disabilità sia aspetti etici, comunicativi e sociali, con l'obiettivo di formare professionisti consapevoli della complessità della disabilità e capaci di rispondere ai bisogni globali della persona (Fiorucci, 2019).

Al fine di indagare l'efficacia della formazione e la prontezza operativa, il presente contributo persegue un obiettivo integrato: analizzare i dati empirici raccolti attraverso due questionari specifici per poi delineare e strutturare la proposta metodologica del training project "DIS-CARE". Questo approccio permette di chiarire la relazione diretta tra l'analisi dei bisogni sul campo e la successiva progettazione dell'intervento formativo.

4. Metodi

Ai fini della presente ricerca, sono stati ideati e sviluppati appositamente due questionari distinti, strutturati *ex novo* per esplorare in modo mirato le conoscenze, le percezioni e gli atteggiamenti nei confronti dei concetti di disabilità e di *handicap* all'interno delle professioni sanitarie.

Il primo questionario "L'evoluzione del concetto di disabilità ed *handicap* nelle professioni sanitarie" era rivolto a professionisti già attivi nel settore sanitario (fisioterapisti, logopedisti, terapisti occupazionali e altre figure affini), mentre il secondo "Conoscenza, percezione e approccio alla disabilità tra gli studenti delle professioni sanitarie" era destinato a studenti universitari dei corsi di laurea triennale nelle professioni sanitarie. Entrambi i questionari erano articolati in due sezioni principali, per un totale di 15 item ciascuno (14 a risposta chiusa su scala a scelta multipla e 1 a risposta aperta, quest'ultima finalizzata a raccogliere riflessioni qualitative e suggerimenti propositivi da parte dei partecipanti.

La prima parte raccoglieva dati anagrafici e formativi: età, genere, qualifica professionale o corso di laurea, anni di esperienza (per i professionisti) o anno di corso (per gli studenti), nonché eventuale formazione pregressa sulla gestione della disabilità.

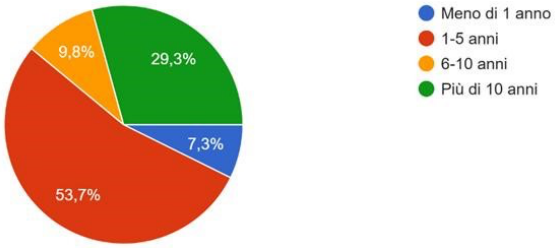
La seconda sezione, invece, era focalizzata sulla dimensione conoscitiva e percettiva, includendo domande sia a risposta chiusa che aperta, finalizzate a esplorare la familiarità con il modello ICF, la distinzione concettuale tra disabilità e *handicap*, l'importanza attribuita all'approccio biopsicosociale, la partecipazione ad esperienze inclusive (es. tirocini, progetti, interventi clinici), e la percezione di adeguatezza della formazione ricevuta in merito alla gestione delle persone con disabilità. Entrambi i questionari affrontavano inoltre il tema delle barriere, sia materiali (architettoniche) che immateriali (pregiudizi, scarsa formazione, difficoltà di comunicazione), che ostacolano l'accesso delle persone con disabilità al sistema sanitario. La raccolta dei dati è avvenuta in forma anonima mediante la distribuzione *online* di link diretti a moduli Google (Google Moduli), condivisi tramite canali digitali professionali e accademici nel periodo compreso tra marzo e giugno 2025. È stato reclutato un campione di convenienza (non probabilistico) composto da 250 rispondenti totali: 100 professionisti sanitari e 150 studenti universitari. Sebbene la natura non probabilistica del campionamento richieda cautela nella generalizzazione dei risultati, l'eterogeneità dei partecipanti ha offerto una panoramica ricca ed esplorativa, utile a confrontare la prospettiva accademica con quella clinicoprofessionale.

5. Risultati primo questionario

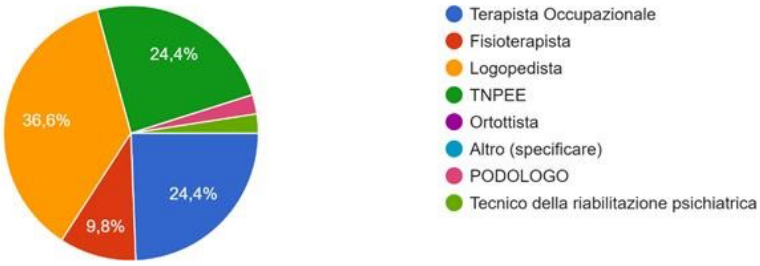
L'analisi dei dati emersi dal questionario intitolato *"L'evoluzione del concetto di disabilità ed handicap nelle professioni sanitarie"* offre una prospettiva sul livello di consapevolezza, formazione e percezione che i professionisti sanitari hanno nei confronti del tema della disabilità.

I destinatari della ricerca sono prevalentemente operatori sanitari, con un'età compresa tra i 25 e i 35

anni e in maggioranza di genere femminile, include soprattutto logopedisti, terapisti occupazionali e terapisti della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva, con un'esperienza professionale compresa tra uno e dieci anni (Grafico 1 e Grafico 2).

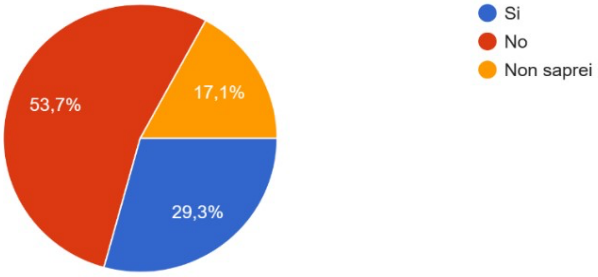


Graf. 1: Anni di esperienza degli intervistati



Graf. 2: Tipologia professionale intervistati

Dall'analisi emerge che quasi tutti i partecipanti hanno ricevuto una formazione specifica sui temi della disabilità e dell'*handicap*. Tuttavia, la percezione generale è che nei percorsi accademici e professionali venga dedicato uno spazio insufficiente all'approfondimento di tali argomenti (Grafico 3). Questa discrepanza tra formazione dichiarata e formazione realmente percepita rappresenta un dato rilevante, che evidenzia la necessità di potenziare l'offerta formativa e di integrare in modo più strutturato la riflessione teorico-pratica sul tema della disabilità all'interno dei curricula sanitari.



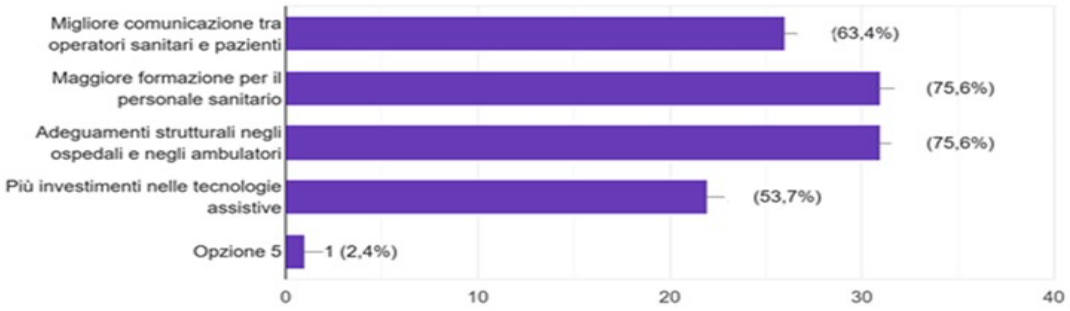
Graf. 3: Formazione specifica sui temi ricevuta

Un ulteriore elemento di interesse riguarda la conoscenza della classificazione ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. La maggioranza dei rispondenti afferma di conoscerla, mentre una parte dichiara di averne solo sentito parlare. L'ICF, che rappresenta il modello di riferimento internazionale per la valutazione e la descrizione della salute e della disabilità, si configura come un punto di svolta nella visione multidimensionale della persona. Il dato suggerisce l'importanza di una maggiore diffusione e applicazione pratica di tale classificazione nei contesti formativi e professionali, poiché essa permette di superare un approccio solamente clinico e di promuovere una visione integrata che tenga conto dei fattori ambientali e sociali.

La quasi totalità dei partecipanti condivide infatti l'idea che il concetto di disabilità si sia profondamente

evoluto negli ultimi decenni, spostandosi da una prospettiva strettamente medica a un approccio biopsicosociale, centrato sulla persona e sul contesto di vita. Tale cambiamento culturale e concettuale viene percepito come fondamentale per garantire un'assistenza realmente inclusiva, personalizzata e rispettosa delle differenze individuali. Riguardo alla distinzione tra disabilità e *handicap*, la maggior parte dei professionisti ha dimostrato di saper operare una corretta differenziazione: la disabilità è intesa come una condizione funzionale della persona, mentre *l'handicap* è riconosciuto come il risultato delle barriere sociali, culturali e ambientali che ne limitano la piena partecipazione. Nonostante ciò, alcune risposte mostrano che persiste ancora una certa confusione terminologica, segno che la chiarezza concettuale non è ancora del tutto consolidata.

Sul versante dell'inclusione lavorativa e dell'accesso ai servizi sanitari, circa la metà degli intervistati dichiara di aver partecipato ad azioni o progetti dedicati. Le principali barriere individuate sono riconducibili alle difficoltà strutturali e organizzative, come la presenza di barriere architettoniche, la scarsa formazione del personale e i pregiudizi ancora diffusi. In misura minore vengono citate anche le difficoltà economiche, che possono incidere sull'accesso continuativo alle cure. Quando invitati a valutare il proprio livello di preparazione nella gestione di pazienti con disabilità, la maggioranza dei partecipanti si è attribuita un livello "medio", segnalando quindi la consapevolezza di possedere competenze di base ma anche la necessità di ulteriori approfondimenti e aggiornamenti formativi. Le risposte aperte, infine, hanno offerto spunti preziosi per individuare possibili strategie di miglioramento (Grafico 4). Tra le proposte più ricorrenti si evidenziano la necessità di rafforzare la formazione specifica e la pratica clinica attraverso tirocini mirati, di abbattere le barriere architettoniche e di migliorare la comunicazione tra operatori sanitari e pazienti. Sono stati inoltre sottolineati l'importanza della semplificazione burocratica, del potenziamento dei fondi per caregiver e assistenza domiciliare, dell'integrazione tra sistema sanitario, sociale e previdenziale e dell'utilizzo di tecnologie assistive.



Graf 4: Strategie di miglioramento

Nel complesso, l'indagine evidenzia un quadro di crescente consapevolezza ma anche di bisogni formativi ancora aperti. I professionisti sanitari riconoscono l'importanza di un approccio centrato sulla persona e multidisciplinare, ma avvertono la mancanza di strumenti e conoscenze adeguate ad applicare tale visione in pratica quotidiana.

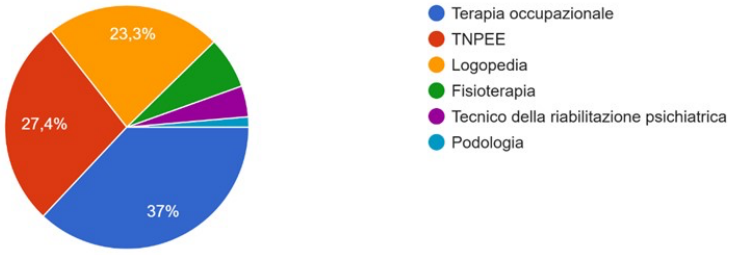
6. Risultati secondo questionario

Al fine di indagare il livello di consapevolezza, il grado di formazione e la percezione del concetto di disabilità tra gli studenti dei corsi di laurea nelle professioni sanitarie, è stato somministrato un questionario *online* dal titolo *"Conoscenza, percezione e approccio alla disabilità tra gli studenti delle professioni sanitarie"*.

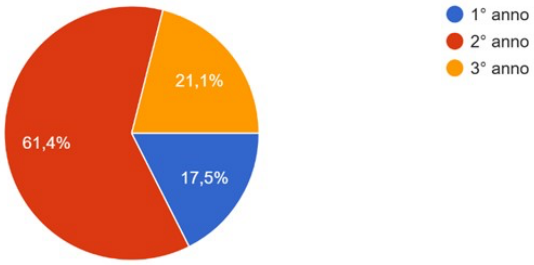
L'indagine ha coinvolto un campione di convenienza eterogeneo di studenti provenienti da diversi corsi di laurea dell'area sanitaria, con l'obiettivo di analizzare come i futuri professionisti della salute comprendano e interpretino la disabilità, non solo come condizione clinica, ma anche come fenomeno sociale, culturale e relazionale.

Dall'analisi dei dati emerge che la fascia d'età più rappresentata è quella compresa tra i 20 e i 30 anni. Si osserva, inoltre, che i rispondenti sono in netta prevalenza del genere femminile.

I percorsi accademici più rappresentati sono quelli in Terapia Occupazionale, Terapia della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva (TNPEE) e Logopedia. La maggior parte dei partecipanti risulta iscritta al secondo anno di corso, fase in cui inizia ad emergere una maggiore integrazione tra teoria e pratica attraverso le prime esperienze di tirocinio (Grafico 5 e Grafico 6).

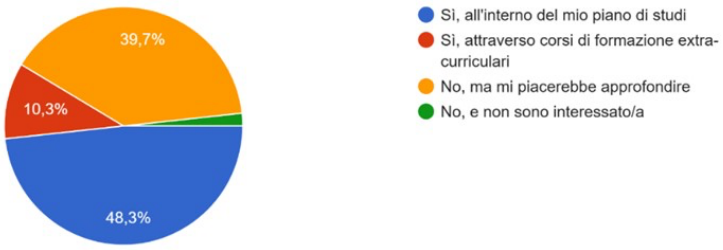


Graf. 5: Tipologia professionale intervistati



Graf. 6: Anno di corso degli intervistati

Un dato particolarmente rilevante riguarda la formazione specifica sulla disabilità e sull'inclusione: il 48% degli studenti dichiara di aver affrontato tali tematiche durante il percorso universitario, mentre un ulteriore 40% manifesta interesse a svilupparle in futuro. Ciò testimonia una sensibilità crescente nei confronti del tema, ma anche una copertura formativa ancora disomogenea, che non garantisce a tutti gli studenti le stesse opportunità di approfondimento e riflessione (Grafico 7).



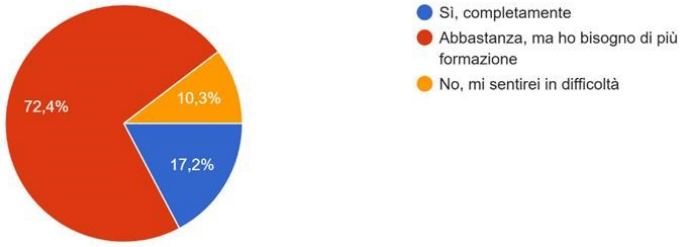
Graf. 7: Formazione specifica

Coerentemente, la conoscenza teorica della classificazione ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità si rivela parziale: soltanto il 29% dei partecipanti dichiara di conoscerla bene, mentre oltre la metà (52%) ne ha una conoscenza superficiale. Analogamente, solo il 34% afferma di comprendere pienamente il modello biopsicosociale della disabilità, mentre il restante 66% non ne conosce i dettagli o non ne è a conoscenza. Questi risultati mettono in luce la necessità di potenziare la diffusione di strumenti concettuali e metodologici che permettano di promuovere un approccio multidimensionale alla persona.

Un elemento interessante è rappresentato dal fatto che l'86% degli studenti percepisce un'evoluzione dell'approccio alla disabilità, riconoscendo che oggi essa è considerata in un'ottica più inclusiva e attenta

ai fattori ambientali e sociali. Tale dato suggerisce che le nuove generazioni di professionisti sanitari si stanno progressivamente orientando verso una visione più moderna e rispettosa della complessità della persona.

L'analisi delle risposte relative al tema dell'inclusione conferma questa tendenza positiva: la maggior parte degli studenti afferma che tali argomenti vengono trattati con una certa rilevanza durante il percorso di studi. Tuttavia, il dato che emerge con maggiore forza riguarda il livello di preparazione pratica nella gestione di pazienti con disabilità, solo il 17% degli studenti si dichiara pienamente preparato, mentre il 72% ritiene di possedere competenze parziali, ma da consolidare attraverso esperienze concrete e percorsi formativi aggiuntivi (Grafico 8). Questa discrepanza tra conoscenze teoriche e capacità operative indica la necessità di rafforzare l'integrazione tra formazione accademica e pratica professionale, ponendo maggiore attenzione alla dimensione esperienziale.



Graf. 8: Grado di preparazione sulle tematiche

In tal senso, molti studenti hanno espresso il desiderio di poter affrontare casi clinici reali, simulazioni e tirocini in contesti inclusivi, che consentano di sperimentare direttamente la complessità della presa in carico della persona con disabilità. Nelle risposte aperte al questionario, gli studenti hanno proposto numerosi suggerimenti: anticipare il tirocinio già dal primo anno, introdurre casi pratici durante le lezioni teoriche, coinvolgere persone con disabilità in attività formative e seminari, e rafforzare la formazione sulla componente psicologica e relazionale dell'intervento riabilitativo.

Altri partecipanti hanno sottolineato l'importanza di laboratori interattivi, corsi pratici sull'approccio alla disabilità, attività di sensibilizzazione interdisciplinare estese anche ad altre facoltà universitarie, nonché percorsi di alta formazione post-laurea su temi emergenti, quali la sessualità nelle persone con disabilità, l'inserimento lavorativo, la comunicazione aumentativa e alternativa e l'utilizzo di tecnologie assistive digitali.

Infine, quasi la totalità dei partecipanti riconosce la necessità di una formazione continua rivolta sia agli studenti che ai professionisti sanitari, volta a promuovere un cambiamento culturale profondo, in cui l'inclusione non sia solo un adattamento fisico degli ambienti, ma una vera e propria trasformazione relazionale e sistemica dei contesti di cura.

In conclusione, i risultati del questionario mostrano una buona sensibilità e motivazione da parte degli studenti nei confronti del tema della disabilità, ma evidenziano anche lacune formative e operative che devono essere affrontate attraverso interventi mirati. Ne emerge un bisogno chiaro di percorsi formativi che uniscano conoscenze teoriche, esperienze dirette e riflessione critica, al fine di costruire professionisti realmente capaci di operare in un'ottica inclusiva e centrata sulla persona.

7. Analisi statistica

I dati raccolti tramite i due questionari online sono stati sottoposti a procedure di analisi differenziate in base alla loro natura. I quesiti a risposta chiusa sono stati elaborati mediante foglio di calcolo Excel che ha permesso di tracciare una panoramica quantitativa e confrontabile sul livello di conoscenza della classificazione ICF, sull'adesione al modello biopsicosociale e sull'auto percezione della preparazione pratica ed etico-relazionale dei rispondenti.

Di contro, le risposte aperte – volte a raccogliere suggerimenti, criticità e proposte strategiche per il

miglioramento della didattica inclusiva – sono state esaminate attraverso l'analisi del contenuto di tipo tematico (Attride-Stirling, 2001). Il processo di codifica ha previsto una prima fase di lettura immersiva dei testi per l'identificazione dei nuclei informativi rilevanti, seguita da una categorizzazione in macro-temi e sotto-temi ricorrenti. Questo approccio qualitativo ha permesso di far emergere in modo induttivo i bisogni formativi espressi sia dai partecipanti alla ricerca sia dai professionisti (quali la richiesta di tirocini precoci, laboratori con simulatori e approfondimenti psicologici), traducendo la narrazione dei rispondenti in linee guida operative e stringenti per la successiva progettazione del programma "DIS-CARE".

8. Proposta di progetto formativo per una didattica inclusiva nelle professioni sanitarie

Alla luce dei bisogni formativi, delle lacune conoscitive e delle istanze operative emerse dall'analisi dei questionari somministrati a studenti e professionisti, l'architettura pedagogica e strutturale del modello 'DISCARE' (Disabilità, Inclusione e Cura nella Relazione Educativa) non si configura affatto come una proposta teorica astratta, bensì risponde in modo stringente e biunivoco alle evidenze empiriche raccolte sul campo. In risposta a tale quadro di esigenze, il progetto viene concepito come un percorso formativo strutturato, integrato e fortemente interdisciplinare, espressamente volto a rafforzare ed evolvere le conoscenze, le competenze pratiche e gli atteggiamenti culturali degli studenti in un'ottica autenticamente inclusiva e centrata sulla persona. Proprio al fine di superare la frammentarietà e la rigidità dei percorsi accademici tradizionali diffusamente evidenziata dai rispondenti, l'articolazione interna del programma non segue una logica sequenziale standard; al contrario, ciascun modulo didattico è stato meticolosamente calibrato per tradurre il dato descrittivo e quantitativo emerso in una scelta metodologica mirata e situata (Tabella 1).

Modulo	Titolo	Durata	Metodologia	Obiettivi specifici
1	Fondamenti dell'inclusione in sanità	10 ore	Lezioni frontali, casi studio, video commentati	Fornire basi teoriche su ICF, modelli di disabilità, normativa e inclusione
2	Disabilità in pratica: simulazione e tirocinio	20 ore	Simulazioni, role playing, visite in contesti inclusivi	Applicare strategie inclusive in situazioni simulate e reali
3	Riflessione professionale e restituzione	10 ore	Circle time, scrittura riflessiva, supervisione	Favorire l'integrazione tra teoria, esperienza e consapevolezza personale

Tab. 1: Struttura percorso formativo

Le finalità del percorso sono:

- Promuovere una formazione trasversale, teorico-pratica e riflessiva, consentendo agli studenti di:
  - Acquisire conoscenze aggiornate sul tema della disabilità in ottica biopsicosociale.
  - Sviluppare competenze relazionali e comunicative inclusive.
  - Maturare consapevolezza critica ed etica nei confronti del proprio ruolo professionale. Obiettivi formative del percorso sono declinati in conoscenze, competenze e attitudini.
- Conoscenze:
  - Comprendere i principi della classificazione ICF e del modello biopsicosociale.
  - Conoscere la normativa internazionale e nazionale sui diritti delle persone con disabilità.
  - Identificare barriere architettoniche, comunicative e culturali all'inclusione nei contesti sanitari e socio-assistenziali.
- Competenze:
  - Adattare comunicazione e approccio clinico in base al tipo di disabilità.
  - Collaborare in *équipe* multiprofessionali per garantire percorsi assistenziali inclusivi.
  - Applicare strumenti valutativi coerenti con il funzionamento e la partecipazione della persona.

- Attitudini:
  - Sviluppare atteggiamento critico, empatico e rispettoso delle differenze individuali e sociali.
  - Interiorizzare il valore dell'inclusione come parte integrante della qualità delle cure.
  - Mettere in discussione stereotipi e pregiudizi verso la disabilità.
- Infine, sono individuate come Metodologie didattiche:
  - Didattica attiva: simulazioni, role-playing, analisi partecipata di video di casi reali (Avellino, 2023).
  - Laboratori esperienziali: attività con facilitatori con disabilità, *training* di comunicazione accessibile.
  - Apprendimento riflessivo: diari di bordo, discussione collettiva, tutoraggio individuale
  - Apprendimento situato: osservazione in setting clinici inclusivi e tirocinio breve supervisionato

Per quanto attiene, invece, il contenuto dei singoli moduli, essi saranno così declinati:

Modulo 1

La necessità di implementare questo primo modulo è dettata da precise evidenze empiriche emerse dall'indagine: solo il 29% degli studenti dichiara infatti di conoscere l'ICF e appena il 34% padroneggia il modello biopsicosociale, a cui si aggiunge la persistente confusione terminologica tra disabilità' e *handicap* rilevata tra i professionisti. A livello di contenuto e metodologia, il modulo mira a colmare questo profondo *gap* epistemologico attraverso lezioni frontali, l'analisi partecipata di casi studio e l'utilizzo di video commentati. L'obiettivo fondamentale dell'intervento è scardinare e sradicare i residui del modello puramente biomedico ed assistenziale, storicamente radicato, a favore di un solido inquadramento teorico basato sulla classificazione ICF. In quest'ottica, comprendere la disabilità non più come una menomazione intrinseca, bensì come il risultato dell'interazione dinamica tra le condizioni di salute della persona e le barriere ambientali o culturali del contesto, viene inteso come il prerequisito cognitivo essenziale e imprescindibile prima di consentire ai partecipanti l'accesso a qualsiasi successiva esperienza sul campo."

Modulo 2

La progettazione e la strutturazione del secondo modulo, intitolato 'Esperienza sul campo e simulazioni', rispondono in modo diretto e biunivoco alle evidenze dei dati empirici emersi dall'indagine. Infatti, a fronte dell' 86% dei partecipanti alla ricerca che avverte e coglie una progressiva evoluzione culturale verso l'inclusione, si riscontra specularmente una drammatica carenza sul piano della preparazione pratica. I dati quantitativi evidenziano come appena il 17% dei futuri professionisti si ritenga del tutto pronto a gestire un paziente con disabilità nella quotidianità clinica, mentre il 72% dei rispondenti giudichi le proprie competenze operative come parziali o fragili. Tale percezione di forte insicurezza trova un riscontro simmetrico anche tra i professionisti già avviati nel mondo del lavoro, i quali si attribuiscono in larga maggioranza un livello di preparazione meramente 'medio', denunciando limitazioni strutturali e la stringente necessità di tirocini e aggiornamenti specifici. Proprio per rispondere alla pressante richiesta di 'esposizione a casi reali' emersa in modo chiaro dalle risposte qualitative e dalle riflessioni aperte dei rispondenti, questo modulo costituisce il nucleo più cospicuo ed esteso dell'intero progetto formativo, con un monte orario pari a 20 ore. Sul piano del contenuto e della metodologia didattica, l'intervento si sviluppa attraverso metodologie attive e partecipative quali il role-playing, le simulazioni avanzate condotte con il coinvolgimento diretto di attori e facilitatori con disabilità, e brevi tirocini situati all'interno di contesti clinici e riabilitativi d'eccellenza. Grazie a questa articolazione, gli studenti hanno l'opportunità di sperimentare in prima persona la complessità della presa in carico globale.

L'adozione di un simile approccio basato sull'apprendimento situato permette così di convertire le nozioni teoriche e astratte in competenze relazionali e abilità clinico-adattative concrete, incrementando in modo significativo la self-efficacy e l'autoefficacia professionale dei futuri operatori sanitari.

Dai questionari emerge che le barriere più critiche per l'inclusione non sono esclusivamente architettoniche, ma risiedono nella persistenza di pregiudizi diffusi, stereotipi socioculturali e carenze comunicative tra *l'équipe* sanitaria e l'assistito. Inoltre, sia studenti che professionisti lamentano la difficoltà di tradurre i principi del lavoro multidisciplinare in reali pratiche di progettazione condivisa.

Modulo 3

La strutturazione di questa terza sezione trova la sua precisa giustificazione empirica nelle risposte fornite dai partecipanti alla ricerca. I rispondenti indicano infatti che le barriere più critiche all'inclusione non sono esclusivamente di natura architettonica o strutturale, ma risiedono soprattutto nei pregiudizi latenti, negli stereotipi socioculturali e nelle carenze comunicative che gravano sull'équipe sanitaria, lamentando inoltre la difficoltà diffusa di tradurre i principi del lavoro multidisciplinare in reali pratiche di progettazione condivisa. Per rispondere a queste criticità, sul piano del contenuto e della metodologia, il modulo adotta in modo integrato i paradigmi dell'apprendimento riflessivo e della pedagogia speciale, avvalendosi di dispositivi relazionali complessi quali il circle time e la scrittura guidata di diari di bordo, costantemente supervisionati da psicologi ed educatori. Questa sezione non mira a impartire ulteriori nozioni tecniche o teoriche, bensì a favorire un autentico "apprendimento trasformativo". Sotto la guida dei facilitatori, gli studenti sono condotti a elaborare criticamente il profondo impatto emotivo ed etico derivante dall'esperienza pratica vissuta all'interno del modulo 2. Tale processo riflessivo consente loro di mettere apertamente in discussione i propri bias inconsci e di interiorizzare i valori cardine dell'inclusione e dell'autodeterminazione del paziente; l'obiettivo ultimo è far comprendere come queste dimensioni non rappresentano un mero adempimento formale o burocratico, ma costituiscono una componente intrinseca, strutturale e imprescindibile per garantire la qualità complessiva delle cure e la solidità dell'alleanza terapeutica.

La valutazione del progetto formativo "DIS-CARE" si configura come un processo continuo, multidimensionale e integrato, volto a monitorare l'evoluzione cognitiva, emotiva e comportamentale dello studente. Al fine di verificare l'efficacia del modello, il piano di valutazione prevede tre fasi successive, mirate a rilevare i cambiamenti in termini di autoefficacia clinica e di superamento dei bias latenti.

La fase iniziale prevede la somministrazione di un questionario d'ingresso standardizzato, composto da quesiti a risposta multipla incentrati sui costrutti teorici dell'ICF, sulla normativa vigente e arricchito da scale di atteggiamento verso la disabilità. L'obiettivo è rilevare le preconoscenze e gli orientamenti spontanei degli studenti prima dell'avvio delle attività didattiche, così da stabilire una baseline quantitativa rispetto alla quale parametrare la crescita e l'evoluzione dell'apprendimento al termine dell'itinerario formativo.

La fase intermedia si avvale di un "Diario di Bordo" a compilazione guidata e di colloqui di monitoraggio – individuali o in piccoli gruppi – facilitati da tutor specializzati (psicologi, educatori e professionisti sanitari). Questa fase mira a seguire in tempo reale il processo di elaborazione emotiva e critica scaturito dalle simulazioni e dalle esperienze sul campo del Modulo 2. Il focus è posto sulla capacità di auto-riflessione dello studente, chiamato ad analizzare le proprie reazioni emotive, le difficoltà comunicative incontrate e la progressiva ristrutturazione dei propri schemi relazionali di fronte alla persona con disabilità.

Tra gli strumenti della fase finale, c'è l'integrazione tra un test oggettivo a scelta multipla (volto a verificare il consolidamento delle conoscenze teoriche del Modulo 1 e un colloquio riflessivo strutturato sul modello delle competenze. Tra gli obiettivi c'è la valutazione della maturità critica, relazionale ed etica raggiunta dal partecipante. Durante il colloquio finale, lo studente è chiamato a discutere un caso clinico simulato o reale, argomentando le proprie scelte assistenziali e dimostrando di saper integrare la competenza tecnica con un approccio centrato sull'autodeterminazione e sui diritti dell'assistito.

9. Indicatori di impatto formativo e metodi di verifica

Al fine di rendere oggettivabile, replicabile e scientificamente verificabile l'efficacia del modello "DISCARE", il sistema di valutazione adotta specifici indicatori di impatto. Coerentemente con la natura interprofessionale e trasformativa del progetto, gli indicatori non si limitano a misurare l'acquisizione di nozioni, ma mappano la progressione del partecipante attraverso tre macro-aree descritte nella tabella seguente:

Macro-Area dell'Impatto	Indicatore Specifico	Strumento di Misurazione e Verifica	Target di Successo Atteso
Impatto Cognitivo (Sapere)	1. Incremento delle conoscenze teoriche: Guadagno standardizzato nel punteggio relativo ai costrutti dell'ICF, del modello biopsicosociale e della normativa.	Confronto statistico (T-test per campioni appaiati) tra i risultati del questionario d'ingresso (baseline) e del test oggettivo finale.	Incremento medio del punteggio corretto pari o superiore al 30% rispetto alla baseline iniziale.
Macro-Area dell'Impatto	Indicatore Specifico	Strumento di Misurazione e Verifica	Target di Successo Atteso
Impatto Operativo (Saper Fare)	2. Incremento della Self-Efficacy clinica: Innalzamento della percezione soggettiva di prontezza, sicurezza e competenza pratica nella gestione assistenziale.	Analisi differenziale quantitativa delle scale Likert ex-ante ed ex-post dedicate all'autopercezione operativa.	Riduzione della percentuale di studenti che si dichiarano "parzialmente o non preparati" dall'attuale 72% a una quota inferiore al 15%.
Impatto Relazionale ed Etico (Saper Essere)	3. Decostruzione dei bias latenti e adozione del linguaggio inclusivo: Consapevolezza etica, superamento degli stereotipi e corretta differenziazione terminologica (disabilità/handicap).	Analisi del contenuto di tipo tematico applicata ai Diari di Bordo e griglia valutativa multidimensionale durante il colloquio finale.	Evidenza qualitativa di "apprendimento trasformativo" nell'80% dei Portfolio, caratterizzata dal passaggio da posture assistenziali a logiche di empowerment.

Tab. 2: Indicatori impatto formativo

L'integrazione di questi indicatori garantisce una valutazione olistica del percorso, permettendo di verificare se il modello sia effettivamente in grado di generare non solo un avanzamento tecnico-clinico, ma quel cambiamento culturale verso una sanità inclusiva auspicato dall'intero disegno di ricerca.

10. Discussione

L'integrazione di un percorso formativo come DIS-CARE nei curricula delle professioni sanitarie risponde a un bisogno chiaramente espresso dagli studenti: essere formati non solo come operatori tecnici, ma come professionisti consapevoli, empatici e capaci di operare in contesti complessi, nei quali l'inclusione rappresenta un principio etico imprescindibile. La letteratura scientifica evidenzia come approcci multidisciplinari e interprofessionali favoriscano una presa in carico globale, personalizzata e condivisa, valorizzando la centralità della persona (Oandasan & Reeves, 2005; Reeves et al., 2017).

Un elemento distintivo del progetto è l'adozione della pedagogia speciale come pilastro educativo. Tale approccio consente di riconoscere la persona con disabilità come soggetto attivo, capace di autodeterminarsi e di partecipare attivamente al proprio percorso di cura, promuovendo strategie di empowerment e inclusione

(Canevaro, 2006; D'Alessio, 2011). In questo modo, il programma supera la visione della disabilità come condizione clinica, ponendo il paziente al centro delle decisioni relative alla propria salute.

Parallelamente, DIS-CARE contribuisce a favorire un cambiamento culturale e istituzionale più ampio, mirato a contrastare stereotipi e discriminazioni ancora presenti nella società e a ridurre le barriere architettoniche, comunicative e sociali. Questo approccio sottolinea che l'inclusione non può essere affidata esclusivamente alle competenze individuali dei professionisti, ma richiede un impegno sistemico e multidimensionale (Barnes & Mercer, 2010; Hahn, 1985).

In sintesi, il progetto affronta il divario tra teoria e pratica nella formazione universitaria, integrando competenze cliniche, etiche, comunicative e pedagogiche. L'adozione di metodologie interdisciplinari e interprofessionali, unita a un approccio educativo basato sulla pedagogia speciale e sul riconoscimento attivo della persona con disabilità, promuove lo sviluppo di professionisti capaci di operare con competenza tecnica, consapevolezza etica e sensibilità culturale. In tal modo, il percorso formativo non solo rafforza le

competenze professionali, ma contribuisce a costruire una cultura sanitaria realmente inclusiva, fondata sul rispetto dei diritti, sull'equità e sulla centralità della persona.

11. Conclusioni

La realizzazione del progetto DIS-CARE mira a formare professionisti sanitari competenti, consapevoli ed eticamente responsabili, capaci di operare in contesti complessi e inclusivi. Il percorso formativo proposto costituisce un contributo concreto per costruire una sanità inclusiva, valorizzando la diversità e promuovendo la centralità della persona nella cura e nella relazione educativa.

I dati dell'indagine descrivono un panorama in cui, a fronte di una spiccata sensibilità da parte di studenti e professionisti, persistono una marcata fragilità nell'autopercezione delle competenze pratiche e una conoscenza parziale di strumenti tassonomici come l'ICF. In questo scenario, "DIS-CARE" propone un cambiamento di paradigma pedagogico, considerando la disabilità non più come una sola sfida clinica, ma come una questione di giustizia sociale, equità e diritti civili.

L'integrazione della pedagogia speciale nei curricula sanitari diventa così lo strumento d'elezione per promuovere l'autodeterminazione e l'empowerment del paziente.

La struttura di "DIS-CARE" (Teoria, Pratica Situata, Riflessione) garantisce un'elevata flessibilità e una totale trasferibilità a contesti differenziati. Il modello può essere facilmente esportato oltre i corsi di laurea della riabilitazione in cui è nato (Logopedia, Terapia Occupazionale, TNPEE), estendendosi ad altri percorsi dell'area medica e assistenziale (Medicina, Infermieristica, Servizio Sociale) e ai piani di formazione continua (ECM) di ASL e IRCCS. Per l'adattamento è sufficiente rimodulare i casi studio e le simulazioni sulla base delle competenze *core* della figura professionale di riferimento. In conclusione, il progetto "DISCARE" dimostra che per costruire una sanità realmente inclusiva e centrata sulla persona non basta formare eccellenti tecnici della salute, ma occorre educare professionisti riflessivi dotati di profonda consapevolezza etica, sensibilità culturale e responsabilità civile.

Bibliografia

Avellino, A. (2023). Ripensare la didattica delle professioni sanitarie. *Mizar. Costellazione di pensieri,* 18, pp. 114-127.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), pp. 385-405.

Banks, L. M., Kuper, H., & Polack, S. (2017). Poverty and disability in low- and middle-income countries: A systematic review. *PLOS ONE*, 12(12).

Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring Disability*. Cambridge (UK): Polity press.

Bronstein, L. R. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*, 48(3), pp. 297-306.

Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap.* Milano: Mondadori Bruno.

ONU (2025). *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità: Lavoro e occupazione*.

D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam (NE): Sense publishers.

Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, *7*(2), pp. 271–293.

Hahn, H.. (1985). *Toward a Politics of Disability: Definitions, Disciplines, and Policies*. https://www.independentliving.org/docs4/hahn2.html

Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19 (sup1), pp. 188–196.

National Disability Authority (2025). *Literature review of non-clinical competencies and skill mix required by interdisciplinary teams who support children with disabilities*. Dublin: NDA.

Ndoro, S. (2014). Effective multidisciplinary working: The key to high-quality care. *British Journal of Nursing*, 23(13), pp. 724-727.

Negrini, G., & Ferriero, S. (2020). *European journal of physical and rehabilitation medicine il libro bianco della medicina fisica e riabilitativa in Europa.* Roma*:* Minerva Medica.

Oandasan, I., & Reeves, S. (2005). Key elements of interprofessional education. Part 2: Factors, processes and outcomes. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), pp. 39-48.
World Health Organization (2011). *World Report on Disability*. Geneve (CH): WHO press.
Reeves, S., Pelone, F., Harrison, R., Goldman, J., & Zwarenstein, M. (2017). Interprofessional collaboration to improve professional practice and healthcare outcomes. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, *2018*(8).
Shakespeare, T. (2017). *Disability: The Basics* (1ª ed.). New Tork (NY): Routledge.
WHO Western Pacific (2020). *Disability-inclusive health services toolkit. A Resource for Health Facilities in the Western Pacific Region*. Geneve (CH): WHO press.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Introduzione alle cure palliative nella formazione in fisioterapia: un seminario di didattica attiva

Introducing palliative care into physiotherapy education: an active-learning seminar

Aldana Paola Ercolano
University of Padua, Padua (Italy)
Sabrina Galvan
University of Padua, Padua (Italy)
Antonio Quinci
University of Padua, Padua (Italy)
Veronica Macchi
University of Padua, Padua (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Ercolano, A.P., et al. (2026). Introduzione alle cure palliative nella formazione in fisioterapia: un seminario di didattica attiva *Italian Journal of Educational Research*, 36, 273-286. https://doi.org/10.7346/sird-012026-p273

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: March 14, 2026
Accepted: June 27, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p273

Abstract
Introducing palliative care into undergraduate health professions education is increasingly recognised as important, yet its presence across curricula remains uneven. This paper presents an active-learning seminar developed within a Physiotherapy degree programme and uses it as an opportunity to explore which educational dimensions of palliative care become visible when students and professionals engage with the same narrative stimulus. The online seminar was built around the documentary Quando sei con me and was followed by small-group discussion, brainstorming, and a final plenary debriefing. Fifty-eight participants took part, including 34 students and 24 professionals. The content generated during the group discussions and plenary session was documented through notes independently taken by two notetakers and then examined through a descriptive-exploratory thematic analysis. The findings showed several themes shared by both groups, particularly the centrality of the person and family, the importance of teamwork, and the relational and communicative dimensions of care. At the same time, meaningful differences emerged. Students paid greater attention to the care setting, the presence of family members, and ways of communicating with patients and relatives, whereas professionals more often highlighted the emotional burden of palliative care work, the sustainability of practice, and the importance of mutual support within the team. Overall, the seminar appears to offer a useful entry point for introducing palliative care within physiotherapy education, especially when embedded in broader and more structured curricular pathways.

Keywords: palliative care, active learning, physiotherapy education, interprofessional education.

Riassunto
L'introduzione delle cure palliative nella formazione universitaria delle professioni sanitarie rappresenta oggi una necessità sempre più riconosciuta, ma ancora disomogenea nei curricula. In questo contributo viene presentata un'esperienza di didattica attiva realizzata nel Corso di Laurea in Fisioterapia, assunta come occasione per esplorare quali dimensioni formative delle cure palliative emergano quando studenti e professionisti sono messi a confronto a partire dallo stesso stimolo narrativo. Il seminario, svolto online, ha previsto la visione del docufilm Quando sei con me, seguita da discussioni in piccoli gruppi, brainstorming e debriefing finale in plenaria. Hanno partecipato 58 persone, di cui 34 studenti e 24 professionisti. I contenuti emersi sono stati documentati mediante note raccolte in modo indipendente da due notetaker e successivamente analizzati attraverso un approccio tematico descrittivo-esplorativo. Dall'analisi sono emersi alcuni nuclei comuni ai due gruppi, in particolare la centralità della persona e della famiglia, il valore del lavoro d'équipe e il rilievo della dimensione relazionale e comunicativa della cura. Sono tuttavia apparse anche differenze significative: gli studenti hanno prestato maggiore attenzione al setting assistenziale, alla presenza dei familiari e ai modi della comunicazione, mentre i professionisti hanno messo più in evidenza il carico emotivo del lavoro palliativo, la sostenibilità della pratica e il supporto tra colleghi. I risultati suggeriscono che attività di questo tipo possano costituire un valido punto di ingresso per introdurre le cure palliative nella formazione fisioterapica, soprattutto se inserite in percorsi curricolari più ampi e strutturati.

Parole chiave: cure palliative, didattica attiva, formazione in fisioterapia, educazione interprofessionale.

Credit author statement

Aldana Paola Ercolano: Conceptualization, Methodology, Investigation, Data curation, Formal analysis, Writing – original draft. Sabrina Galvan: Conceptualization, Supervision, Writing – review & editing. Antonio Quinci: Investigation, Writing – review & editing. Veronica Macchi: Supervision, Writing – review & editing.

1. Introduzione

Le Cure Palliative (CP) sono definite come "un approccio terapeutico che mira a migliorare la qualità della vita dei pazienti e delle loro famiglie che affrontano problemi associati a malattie potenzialmente letali, attraverso la prevenzione e il sollievo della sofferenza mediante l'identificazione precoce, la corretta valutazione e il trattamento del dolore e di altri problemi fisici, psicosociali e spirituali" (World Health Organization, 2020). In Italia, la prevalenza di pazienti adulti con bisogni di CP è stimata tra 524.000 e 733.000, mentre circa 293.000 persone ogni anno richiedono Cure Palliative nell'ultimo periodo di vita (Peruselli et al., 2019). La Legge n. 38 del 15 marzo 2010 garantisce il diritto alle CP per i pazienti con malattie cronico-evolutive prive di terapie efficaci e, all'articolo 8, richiama esplicitamente la necessità di percorsi formativi dedicati (Italia, 2010).

La formazione in cure palliative richiede livelli differenziati di competenza: una preparazione di base per tutti i professionisti sanitari, una formazione intermedia per chi assiste abitualmente persone con malattie cronico-evolutive o a prognosi limitata, e una formazione specialistica per chi opera nei servizi dedicati o svolge attività di insegnamento e ricerca. In questo quadro, infermieri e fisioterapisti sono figure particolarmente rilevanti, sia per l'integrazione precoce dei principi palliativi nella pratica clinica, sia per il contributo specifico che possono offrire nei percorsi assistenziali complessi (Worldwide Hospice Palliative Care Alliance & World Health Organization, 2020; Elsner et al., 2009; Ministero della Salute & Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2017; Ministero della Salute, 2018). La letteratura internazionale documenta inoltre l'inserimento di contenuti di cure palliative nei curricula universitari in diversi contesti, soprattutto nei corsi di infermieristica e, più recentemente, anche in ambito fisioterapico e nelle altre professioni sanitarie e riabilitative (Ferrell et al., 2018; Rietze et al., 2018; Vallés Martínez & García Salvador, 2013; Youssef et al., 2015; Gillan et al., 2014; Veqar, 2016).

L'inserimento di contenuti di cure palliative nei curricula, però, non esaurisce il problema formativo. La pratica palliativa si svolge infatti in contesti ad alta complessità clinica, relazionale, organizzativa ed emotiva. Alcuni studi mostrano che il benessere dei professionisti è influenzato anche dal supporto del team, dalla gestione dei conflitti e dalle condizioni di lavoro; allo stesso tempo, la letteratura sull'implementazione richiama la necessità di considerare questi interventi come il risultato di processi collettivi, e non solo individuali. Resta inoltre centrale la dimensione culturale della cura, che incide sulla possibilità di costruire una presa in carico realmente centrata sulla persona. Per questo, la formazione universitaria non può fermarsi ai contenuti disciplinari. Deve anche mettere gli studenti nelle condizioni di misurarsi, fin dall'inizio, con il lavoro d'équipe, con la fatica emotiva della pratica e con la dimensione culturale della cura (Martins Pereira et al., 2016; Rycroft-Malone et al., 2016; Meredith, 2010).

Nel contesto italiano, nel 2018 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha raccomandato l'integrazione delle Cure Palliative nei piani didattici dei Corsi di Laurea in Infermieristica, Infermieristica Pediatrica, Fisioterapia e Terapia Occupazionale (Ministero della Salute, 2018). Una survey nazionale ha mostrato che il 43% dei Corsi di Laurea aveva già inserito gli obiettivi formativi in Cure Palliative a partire dall'A.A. 2018/2019, mentre il 25% prevedeva di farlo entro l'anno successivo. La stessa indagine ha rilevato che il 58% dei corsi aveva già incluso tali insegnamenti nei piani di studio, sebbene in modo disomogeneo sul territorio nazionale, con una maggiore presenza nel Nord Italia. Tra le modalità didattiche più utilizzate figurano lezioni frontali, discussioni di casi e uso di filmati; seminari e discussioni di gruppo risultano invece meno frequenti e, nel Corso di Laurea in Fisioterapia, sostanzialmente assenti (De Marinis et al., 2021).

Non è sufficiente documentare se le cure palliative siano presenti o meno nei curricula universitari; è rilevante anche comprendere come vengano introdotte e quali processi formativi attivino negli studenti. In particolare, attività basate su stimolo narrativo, discussione in piccolo gruppo, confronto tra prospettive diverse e debriefing possono offrire elementi utili per osservare quali aspetti della cura vengano riconosciuti come centrali, quali domande emergano e quali aree risultino ancora poco tematizzate. In questa prospettiva, il seminario descritto viene considerato non solo come attività didattica, ma anche come occasione per esplorare i temi formativi che le cure palliative rendono visibili nella formazione universitaria.

A partire da questa impostazione, il presente contributo assume il seminario come caso di studio esplorativo e si concentra su tre domande: (1) quali dimensioni formative delle cure palliative emergono dalle discussioni attivate dal dispositivo; (2) come si differenziano gli sguardi di studenti e professionisti; (3)

quali indicazioni tali differenze offrono per progettare l'introduzione delle cure palliative nella formazione universitaria in fisioterapia. L'obiettivo non è verificare l'efficacia del seminario in senso stretto, ma descrivere quali apprendimenti, priorità discorsive e possibili implicazioni curricolari esso renda visibili.

In questa prospettiva, l'introduzione delle cure palliative nella formazione iniziale delle professioni sanitarie non può essere intesa come semplice aggiunta di contenuti clinici a un curriculum già definito. Le cure palliative chiamano infatti in causa competenze che attraversano conoscenze disciplinari, comunicazione, lavoro d'équipe, relazione con la famiglia, gestione dell'incertezza e capacità riflessiva di fronte alla sofferenza e alla fine della vita (Ministero della Salute, 2018; Kirkpatrick et al., 2023). La letteratura mostra inoltre che, pur a fronte di un riconoscimento crescente della loro rilevanza formativa, l'inserimento delle cure palliative nei curricula universitari resta disomogeneo e spesso affidato a modalità didattiche tradizionali o episodiche (De Marinis et al., 2021). In questo quadro, dispositivi basati su stimoli narrativi e audiovisivi, discussione in piccolo gruppo e debriefing possono risultare particolarmente utili, perché favoriscono riflessione guidata, assunzione di prospettiva ed elaborazione condivisa di temi complessi che nella didattica trasmissiva tendono a restare sullo sfondo (Rueb et al., 2024; Piqué-Buisan et al., 2024). Il seminario descritto in questo contributo si colloca entro questa cornice ed è stato quindi assunto non solo come esperienza didattica, ma come occasione per esplorare quali dimensioni formative delle cure palliative emergano quando studenti e professionisti sono posti di fronte allo stesso stimolo narrativo.

2. Materiali e metodi

Il contributo prende in esame un'esperienza di innovazione didattica e analizza, con un approccio qualitativo descrittivo-esplorativo, i contenuti emersi nelle discussioni di gruppo e nella plenaria finale.

Nell'A.A. 2023/2024 è stato organizzato un seminario online tramite piattaforma Zoom. Sono stati invitati via e-mail gli studenti del II e III anno del Corso di Laurea in Fisioterapia delle diverse sedi universitarie, insieme a docenti, tutor, guide di tirocinio e professionisti operanti nell'ambito delle cure palliative. Il seminario è stato riconosciuto dal Corso di Laurea come attività di tirocinio formativo. Hanno preso parte all'attività 58 persone: 34 studenti e 24 professionisti. Tra gli studenti, 7 erano uomini e 27 donne; tra i professionisti, 2 uomini e 22 donne. Di seguito si descrivono i passaggi dell'attività e i metodi impiegati.

Disegno e articolazione del seminario
Stimolo audiovisivo: docufilm "Quando sei con me"

Il seminario si è aperto con la visione del docufilm Quando sei con me (documentario di osservazione, durata 62 minuti, regia di Andrés Testa Herranz), girato presso l'hospice milanese Casa VIDAS. Il film documenta scene di cura quotidiana all'interno dell'hospice e rende visibili, in una prospettiva non didascalica ma osservativa, alcuni nuclei centrali delle cure palliative: la presenza dei familiari, la relazione con il paziente, l'atmosfera del contesto assistenziale, il lavoro d'équipe e l'accompagnamento nella fase finale della vita.

Il materiale audiovisivo è stato selezionato come stimolo narrativo iniziale perché capace di offrire ai partecipanti un accesso concreto e situato a temi complessi che, soprattutto nella formazione iniziale, rischiano altrimenti di restare astratti o trattati in forma esclusivamente teorica. In particolare, la scelta del docufilm è risultata coerente con l'obiettivo del seminario di far emergere, attraverso discussione e debriefing, quali dimensioni formative delle cure palliative vengano maggiormente riconosciute da studenti e professionisti quando sono esposti allo stesso oggetto narrativo. La scelta si colloca inoltre nel quadro della letteratura sulla *cinemeducation* e sull'uso di film e serie nella formazione medica, che attribuisce particolare rilievo alla discussione guidata successiva alla visione (Fondazione VIDAS, n.d.; Rueb et al., 2024; Piqué-Buisan et al., 2024).

Organizzazione del workshop in sale virtuali

Al termine della visione, i partecipanti sono stati suddivisi in sette stanze virtuali (*breakout rooms)* su Zoom: cinque gruppi di studenti e due gruppi di professionisti. Questa scelta aveva lo scopo di favorire, in una prima fase, il confronto tra pari e, successivamente, il dialogo tra prospettive diverse. Ogni gruppo ha lavorato per 30 minuti con il supporto di un facilitatore, seguendo una traccia comune che definiva domande guida, tempi e prodotto atteso. L'organizzazione delle sale è stata coerente con le indicazioni presenti in letteratura sull'*online synchronous small group learning,* che sottolineano l'importanza di consegne chiare, ruoli definiti, tempi scanditi e restituzione finale (Sneddon et al., 2021). La traccia operativa per i facilitatori è riportata in Appendice A.

Brainstorming e generazione delle domande

Per rendere gli output dei gruppi confrontabili e limitare una discussione troppo dispersiva, il lavoro è stato articolato in due fasi.

Nella prima fase, di tipo divergente, i gruppi hanno discusso a partire da prompt comuni:

– Studenti: "Cosa ti ha colpito del video?" e "Quali caratteristiche della cura in hospice emergono con più evidenza?"

– Professionisti: "Quali messaggi/elementi vorresti che colpissero uno studente?" e "Quali aspetti ritieni essenziali per comprendere il ruolo del fisioterapista nelle cure palliative?"

Nella seconda fase, i gruppi sono stati chiamati a sintetizzare e prioritizzare i contenuti emersi:ciascun gruppo di studenti ha individuato tre aspetti ritenuti prioritari e ha formulato tre domande emerse dalla visione; ciascun gruppo di professionisti ha sintetizzato i punti considerati fondamentali e le priorità formative attese. La richiesta di produrre domande, oltre a commenti e osservazioni, si richiama agli approcci di question generation utilizzati in ambito universitario per sostenere inquiry, creatività e collaborazione (Summers et al., 2024).

Plenaria e debriefing

Nella plenaria finale, i gruppi hanno presentato in forma sintetica il proprio lavoro: prima i gruppi di studenti, poi quelli dei professionisti. Questa fase ha svolto una funzione di *debriefing*, permettendo di mettere a confronto convergenze e differenze tra le prospettive emerse, di richiamare implicazioni relative alle competenze comunicative, al lavoro d'*équipe* e alla gestione della dimensione emotiva, e di collegare quanto discusso ad alcuni nodi formativi delle cure palliative. La sequenza visione – discussione in piccoli gruppi – restituzione in plenaria è coerente con modelli di *cinemeducation* che attribuiscono alla discussione guidata un ruolo centrale nell'apprendimento riflessivo e nell'assunzione di prospettiva (Rueb et al., 2024; Piqué-Buisan et al., 2024).

Documentazione delle discussioni

Non sono state effettuate registrazioni audio o video. Durante il lavoro nelle *breakout rooms* e nella successiva plenaria, due professioniste hanno raccolto appunti in modo indipendente sui contenuti presentati dai gruppi e sugli scambi emersi nella discussione. Le due rilevatrici/notetaker erano fisioterapiste impegnate a tempo pieno nelle cure palliative specialistiche, esterne sia all'Università sia all'Azienda sanitaria coinvolte nell'iniziativa, e hanno partecipato a titolo gratuito come supporto esterno alla conduzione dei gruppi. Questa scelta è stata adottata per distinguere la funzione di facilitazione da quella di documentazione.

Gli appunti sono stati raccolti in forma anonima, aggregata e non identificativa. In un secondo momento, le due versioni sono state confrontate e integrate in un unico documento di sintesi attraverso una procedura standardizzata: confronto delle schede per ciascuna room, unificazione delle parole-chiave, accordo su priorità e domande/messaggi, redazione di una sintesi finale e conservazione delle versioni originarie come traccia interna. La scheda operativa e la procedura di integrazione Notetaker 1–2 sono riportate in Appendice B. L'assegnazione preventiva dei ruoli (facilitatore, notetaker, portavoce) e la presenza di una

funzione dedicata alla tracciabilità della discussione sono coerenti con le raccomandazioni metodologiche relative alle discussioni sincrone online (Lander et al., 2023).

Analisi tematica descrittiva dei contenuti

Il documento di sintesi ottenuto dall'integrazione degli appunti delle due notetaker ha costituito il corpus testuale dell'analisi. Su questo materiale è stata condotta un'analisi tematica descrittiva, finalizzata a individuare nuclei di significato ricorrenti, elementi di convergenza e differenze tra i contributi dei gruppi di studenti e quelli dei professionisti. L'analisi è stata svolta da due ricercatrici coinvolte nella progettazione dell'attività e nella stesura del contributo. Il lavoro è proceduto attraverso letture ripetute del documento, una prima codifica dei contenuti ritenuti rilevanti e una successiva aggregazione dei codici in temi condivisi. I temi preliminari sono stati poi discussi e progressivamente ridefiniti fino al raggiungimento di un accordo interpretativo. In tutte le fasi si è cercato di mantenere trasparente il processo analitico e tracciabili le decisioni assunte. Nel contesto della ricerca educativa, questo tipo di approccio risulta utile per organizzare in modo sistematico dati testuali derivati da discussioni di gruppo e pratiche riflessive (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017; Xu & Zammit, 2020).

Cornice didattica ed aspetti etici

L'attività è stata progettata secondo un'impostazione di didattica attiva e apprendimento collaborativo, combinando uno stimolo audiovisivo con una discussione guidata in piccoli gruppi e una successiva rielaborazione in plenaria. La costruzione del dispositivo si è basata sull'idea che l'apprendimento di contenuti complessi nelle professioni sanitarie richieda modalità capaci di sostenere partecipazione attiva, riflessione guidata, confronto tra pari e assunzione di prospettiva, in coerenza con la letteratura sull'active learning, sull'apprendimento collaborativo e sulla formazione attraverso il cinema e la narrazione audiovisiva nelle health professions education (Sneddon et al., 2021; Summers et al., 2024; Lander et al., 2023; Hew & Lo, 2018; Zhang & Cui, 2018; Freeman et al., 2014; Rueb et al., 2024; Piqué-Buisan et al., 2024). In questa prospettiva, il docufilm ha funzionato come stimolo narrativo iniziale, utile ad attivare processi osservativi ed emotivo-riflessivi; il lavoro in piccolo gruppo ha favorito la verbalizzazione, la negoziazione e la selezione dei significati; la plenaria ha offerto uno spazio di rielaborazione collettiva e di confronto tra prospettive diverse, con particolare attenzione a temi rilevanti per la formazione del fisioterapista, quali il lavoro d'équipe, la comunicazione e la presa in carico centrata sulla persona e sulla famiglia. Il dispositivo è stato inoltre progettato per favorire il confronto tra lo sguardo degli studenti e quello dei professionisti, anche in relazione ai principi dell'apprendimento interprofessionale (World Health Organization, 2010; Kirkpatrick et al., 2023).

Aspetti etici e riservatezza

L'attività descritta rientrava nelle ordinarie attività formative del corso. La partecipazione alle discussioni era volontaria. Non sono stati raccolti dati clinici né dati personali identificativi e non sono state effettuate registrazioni audio o video. I contenuti riportati nel presente contributo sono stati trattati e presentati in forma aggregata e anonima, così da ridurre il rischio di riconoscibilità dei partecipanti.

3. Risultati

Al seminario hanno partecipato complessivamente 58 persone: 34 studenti e 24 professionisti. Tra gli studenti, 7 erano uomini e 27 donne; tra i professionisti, 2 uomini e 22 donne. Gli studenti provenivano dal II e III anno dei corsi di laurea di Fisioterapia.

3.1 Temi emersi dall'analisi

Dall'analisi delle note integrate emergono tre elementi comuni ai gruppi di studenti e ai gruppi di professionisti: la centralità della persona e della famiglia nel percorso di cura, il valore del lavoro d'équipe e della presa in carico multidisciplinare, e l'importanza della dimensione relazionale e comunicativa. Accanto a questi aspetti condivisi, i due gruppi hanno però posto l'attenzione su elementi diversi.

Gli studenti si sono soffermati soprattutto sul contesto assistenziale, sulla presenza dei familiari e sul modo in cui si comunica con il paziente e con la famiglia. I professionisti, invece, hanno richiamato più spesso il carico emotivo del lavoro in cure palliative, il bisogno di supporto reciproco tra colleghi e il ruolo dell'équipe come condizione concreta per sostenere la complessità assistenziale. La Tabella 1 riassume le aree tematiche emerse e mette in evidenza, per ciascuna, gli aspetti più presenti nei due gruppi.

3.2 Temi comuni ai due gruppi

Uno degli aspetti che compare con maggiore continuità riguarda la centralità della persona e della famiglia. In entrambi i gruppi, le cure palliative non vengono lette come un insieme di interventi rivolti soltanto al paziente, ma come una presa in cura che coinvolge anche chi gli è accanto. Nelle note relative agli studenti compaiono richiami alla possibilità per i familiari di restare vicini al paziente, alla necessità di spazi che li accolgano e alla loro presenza lungo il percorso assistenziale. Nei contributi dei professionisti, lo stesso tema assume una formulazione un po' diversa: l'accento cade maggiormente sull'ascolto dei bisogni del paziente e dei familiari, sull'attenzione ai valori della persona e sulla presa in cura dell'intero nucleo. Un altro elemento comune riguarda il lavoro d'équipe. Sia gli studenti sia i professionisti riconoscono il carattere multidisciplinare delle cure palliative e l'importanza del confronto tra figure professionali diverse. Nei gruppi di studenti questo aspetto appare soprattutto legato a ciò che si osserva nel setting: il coordinamento tra professionisti, la collaborazione, la presenza di più competenze che concorrono alla presa in carico. Nei gruppi di professionisti, invece, l'équipe viene richiamata in modo più netto come condizione necessaria per rendere possibile il lavoro palliativo specialistico e per reggere la complessità clinica ed emotiva delle situazioni. Anche la dimensione relazionale e comunicativa attraversa entrambi i gruppi. Nelle note ritornano riferimenti all'ascolto, alla qualità della comunicazione, al peso delle parole e alla necessità di costruire una relazione capace di tenere insieme vicinanza, realismo e rispetto della persona. Questo punto compare sia quando si parla del rapporto con il paziente e con la famiglia, sia quando si richiama la postura professionale richiesta nella cura.

3.3 Differenze tra studenti e professionisti

Aspetti messi più in evidenza dagli studenti

Nei gruppi di studenti colpisce soprattutto l'attenzione al contesto di cura. Nelle note ricorrono osservazioni sulla riservatezza della persona, sulla possibilità di condividere spazi comuni, sulla presenza di elementi percepiti come accoglienti e su un ambiente descritto come meno impersonale di quello ospedaliero. Il setting non appare quindi come semplice sfondo, ma come parte dell'esperienza di cura.

Un altro punto molto presente riguarda la famiglia. Gli studenti richiamano più volte la possibilità per i familiari di stare accanto al paziente, di sostare nella stanza e di partecipare in modo continuativo al percorso assistenziale. La famiglia viene letta soprattutto nella sua presenza concreta e visibile nel contesto di cura, più che come categoria astratta.

Compare inoltre con una certa insistenza il tema della comunicazione. Nelle note degli studenti si trovano domande e osservazioni su come parlare con il paziente e con i familiari, su quanta informazione condividere e su come mantenere un equilibrio tra speranza e realismo. In diversi passaggi emerge l'attenzione a non usare parole percepite come ingannevoli, troppo rassicuranti o poco autentiche. Nel complesso, i gruppi di studenti sembrano avvicinarsi al tema delle cure palliative soprattutto attraverso ciò che è più immediatamente osservabile nella relazione, nel contesto e nelle forme della comunicazione.

3.4 Aspetti messi più in evidenza dai professionisti

Tra i professionisti compare con più insistenza il tema del carico emotivo del lavoro in cure palliative. Nelle note ricorrono richiami alla fatica connessa all'esperienza assistenziale, alla necessità di non sostenere da soli il peso di alcune situazioni e al bisogno di potersi confrontare con altri colleghi. Questo aspetto non viene evocato in termini generici, ma come parte ordinaria del lavoro quotidiano.

Strettamente legato a questo punto è il tema del supporto tra colleghi e della funzione dell'équipe. Nei contributi dei professionisti, il lavoro d'équipe non coincide solo con il coordinamento tra ruoli, ma viene presentato come una condizione concreta che rende possibile la cura: nelle note emergono infatti riferimenti al confronto tra colleghi, al sostegno reciproco e alla necessità di non restare isolati di fronte alle situazioni più complesse.

Nei gruppi di professionisti emerge anche il tema dell'accompagnamento nella fase finale della vita. Le note richiamano il significato del preservare la qualità della vita e della morte, dell'accompagnare il processo di perdita e del mantenere una presenza competente anche nelle fasi di maggiore fragilità. Qui l'attenzione si sposta meno sugli aspetti materiali del setting e più sulla responsabilità professionale richiesta nella cura del fine vita.

3.5 Sintesi dei risultati

Nel complesso, i risultati suggeriscono che il seminario abbia fatto emergere modi diversi di guardare allo stesso tema. Gli studenti si soffermano soprattutto su ciò che rende visibile la cura: il contesto, la presenza della famiglia, il tono della comunicazione, l'atmosfera relazionale. I professionisti, pur condividendo questi elementi, insistono maggiormente su ciò che rende sostenibile la pratica: il lavoro d'équipe, la condivisione del carico emotivo e la tenuta professionale richiesta nelle situazioni di fine vita. Più che restituire due visioni contrapposte, le discussioni mostrano due punti di osservazione diversi, che il seminario ha reso comparabili.

Area tematica	Elementi emersi nelle note	Aspetti più presenti nei gruppi di studenti	Aspetti più presenti nei gruppi di professionisti
Centralità della persona e della famiglia	Presa in cura globale, presenza dei familiari, ascolto dei bisogni del paziente e delle persone care	Presenza costante dei familiari, necessità di spazi dedicati, partecipazione della famiglia al percorso assistenziale	Ascolto dei bisogni del paziente e dei familiari, attenzione ai valori della persona, presa in cura dell'intero nucleo
Lavoro d'équipe e multidisciplinarità	Confronto tra professionisti, coordinamento dei ruoli, presa in carico condivisa	Maggiore attenzione alla collaborazione osservabile nel setting e al coordinamento tra figure professionali	Maggiore attenzione all'équipe come condizione indispensabile per sostenere la complessità clinica ed emotiva
Dimensione relazionale e comunicativa	Ascolto, qualità della comunicazione, peso delle parole, relazione con paziente e famiglia	Attenzione al modo di comunicare, all'equilibrio tra speranza e realismo, agli effetti relazionali del contesto	Attenzione alla qualità della presenza professionale, al sostegno reciproco e alla gestione relazionale della fase finale della vita
Contesto di cura e setting assistenziale	Riservatezza, spazi comuni, ambiente accogliente, elementi non strettamente ospedalieri	Tema particolarmente evidente; il setting è letto come parte della cura	Minore attenzione agli aspetti materiali del setting, maggiore enfasi sugli aspetti organizzativi e professionali
Carico emotivo e sostenibilità del lavoro di cura	Fatica emotiva, bisogno di condivisione, rischio di isolamento, necessità di supporto	Tema meno esplicitato, ma presente nella percezione della disponibilità emotiva del personale	Tema centrale; enfasi sul supporto tra colleghi e sulla condivisione del carico emotivo
Accompagnamento nella fase finale della vita	Qualità della vita e della morte, perdita, fragilità, presenza professionale competente	Attenzione al ruolo della famiglia e del contesto nella fase terminale	Richiamo esplicito all'accompagnamento nella perdita e alla competenza professionale nelle fasi di maggiore fragilità

Tab.1: Aree tematiche emerse dall'analisi delle discussioni
Nota. Gli elementi riportati nella tabella costituiscono parafrasi analitiche derivate dalle note integrate delle due *notetaker* e non trascrizioni *verbatim*

4. Discussione

I risultati non dicono soltanto che il seminario ha favorito il confronto su temi rilevanti delle cure palliative. Mostrano, più precisamente, che un dispositivo breve, online e centrato sulla discussione può produrre materiali utili per capire dove si colloca l'attenzione dei partecipanti quando entrano in contatto con questo ambito. Nei due gruppi ricorrono la centralità della persona e della famiglia, il lavoro d'*équipe* e la dimensione relazionale della cura; cambiano però le focalizzazioni. Gli studenti si fermano più spesso su *setting*, famiglia e comunicazione, mentre i professionisti insistono su carico emotivo, supporto tra colleghi e sostenibilità della pratica. Il punto interessante, quindi, non è solo la fattibilità del seminario, ma il fatto che il dispositivo renda confrontabili livelli diversi di esperienza professionale.

L'uso di un docufilm come stimolo narrativo, seguito da una discussione strutturata, è coerente con la letteratura sulla formazione attraverso il cinema, che mette in evidenza il valore della riflessione guidata, dell'elaborazione emotiva e dell'assunzione di prospettiva nella costruzione dell'apprendimento (Rueb et al., 2024; Piqué-Buisan et al., 2024). Allo stesso modo, la combinazione tra lavoro in piccolo gruppo, confronto tra pari e restituzione in plenaria si colloca nel quadro degli approcci di apprendimento attivo, che associano metodologie partecipative e collaborative a esiti formativi più favorevoli rispetto a modalità esclusivamente trasmissive (Hew & Lo, 2018; Freeman et al., 2014; Prince, 2004).

Il punto non è quindi stabilire se il seminario "funzioni", ma capire che cosa fa affiorare quando studenti e professionisti sono messi di fronte allo stesso oggetto narrativo.

Il dato più utile, in termini di ricerca educativa, è la differenza tra ciò che studenti e professionisti mettono a fuoco guardando lo stesso materiale. Gli studenti tendono a nominare ciò che vedono subito: l'ambiente, la presenza dei familiari, il tono della comunicazione, la qualità della relazione. I professionisti leggono invece la stessa scena a partire da ciò che regge il lavoro nel tempo: il contenimento del carico emotivo, il confronto con i colleghi, la tenuta dell'*équipe* nelle situazioni complesse. Questa distanza non segnala due letture incompatibili; segnala piuttosto una progressione possibile dell'apprendimento. I dati suggeriscono infatti che un accesso iniziale di tipo osservativo e narrativo possa essere un buon punto di ingresso, purché sia seguito da attività che aiutino a rielaborare i nodi meno immediati: comunicazione difficile, lavoro interprofessionale, incertezza clinica, tutela di sé sul piano emotivo. In questo quadro, il riferimento al burnout non serve solo a descrivere una criticità del campo, ma a giustificare la necessità di includere questi aspetti nella progettazione formativa (Martins Pereira et al., 2016).

In questa prospettiva, le differenze emerse tra i due gruppi permettono di formulare anche alcune indicazioni sui fabbisogni formativi dei discenti. L'attenzione prevalente degli studenti verso setting, presenza della famiglia e modalità della comunicazione suggerisce infatti un accesso iniziale alle cure palliative soprattutto attraverso ciò che è immediatamente visibile nella scena di cura. Questo dato appare formativamente rilevante perché segnala, da un lato, la sensibilità degli studenti verso la dimensione relazionale e contestuale dell'assistenza; dall'altro, mette in evidenza aree che richiedono una successiva elaborazione didattica più esplicita. Tra queste rientrano la comprensione della famiglia come soggetto della presa in carico e non solo come presenza nel *setting*, lo sviluppo di competenze comunicative più avanzate, la lettura del lavoro d'équipe come pratica interprofessionale concreta, la preparazione alla dimensione emotiva del lavoro di cura e l'accompagnamento nella fase finale della vita come responsabilità professionale. Più che indicare una carenza, questi elementi sembrano descrivere una progressione plausibile dell'apprendimento, utile per orientare la progettazione curricolare.

La plenaria aggiunge un secondo elemento interessante. Non ha funzionato solo come restituzione finale, ma come momento in cui gli studenti hanno potuto confrontare il proprio sguardo con quello di professionisti già immersi nella pratica. Da questo punto di vista, il seminario ha reso l'interprofessionalità meno astratta: non come valore dichiarato o formula organizzativa, ma come modo concreto di leggere i problemi di cura e di distribuire il peso decisionale ed emotivo del lavoro. È qui che il dispositivo si avvicina ai principi dell'apprendimento interprofessionale, inteso come apprendere con, da e sugli altri (World Health Organization, 2010; Kirkpatrick et al., 2023; Bradway et al., 2018). Nel contesto italiano questo punto acquista ulteriore rilievo perché si colloca dentro una cornice normativa e professionale che attribuisce alle università una responsabilità esplicita nella diffusione delle competenze palliative di base (Italia, 2010; Ministero della Salute, 2018; Associazione Italiana di Fisioterapia, 2011).

Sul piano curricolare, i dati portano a una conclusione abbastanza precisa: un'attività di questo tipo

sembra funzionare meglio come soglia d'ingresso che come dispositivo esaustivo. Non serve soprattutto a trasmettere contenuti specialistici, ma a far emergere oggetti di apprendimento che spesso restano sullo sfondo nella didattica più trasmissiva: la famiglia come parte della cura, la qualità della comunicazione, il lavoro d'équipe, il costo emotivo della pratica. Proprio per questo il suo valore dipende da ciò che viene dopo. Inserito da solo rischia di restare un'esperienza intensa ma isolata; collocato invece dentro una sequenza più ampia può preparare il terreno per casi clinici, simulazione, feedback strutturato e attività mirate sulle competenze comunicative e interprofessionali.

La rilevanza di integrare le cure palliative nei curricula è sostenuta anche dall'evoluzione del bisogno di popolazione. La letteratura internazionale segnala infatti un aumento della sofferenza grave correlata alla salute nei prossimi decenni, non limitato all'oncologia ma esteso anche a condizioni croniche non oncologiche (Sleeman et al., 2019; Gómez-Batiste et al., 2012). In questo quadro, la prospettiva riabilitativa assume un ruolo crescente, come richiamato anche dai documenti recenti dell'OMS Europa sull'integrazione della riabilitazione nella presa in carico palliativa (World Health Organization Regional Office for Europe, 2023).

Infine, l'esperienza richiama anche un tema organizzativo. La trasferibilità di iniziative di questo tipo non dipende solo dalla qualità del dispositivo didattico, ma anche dalle condizioni che ne rendono possibile l'attuazione: disponibilità di facilitatori, coordinamento tra corso di laurea e servizi, tempi dedicati e spazi di governo didattico. In questo senso, la letteratura sull'implementazione aiuta a leggere questi interventi non come azioni isolate, ma come esito di un lavoro collettivo che coinvolge più attori e più livelli dell'organizzazione formativa (Rycroft-Malone et al., 2016).

5. Limiti

Il presente contributo ha natura descrittiva ed è basato su note integrate, in assenza di registrazioni audio o video. Questo comporta una possibile perdita di dettaglio e una certa selettività nella restituzione dei contenuti emersi, anche se tali aspetti sono stati in parte contenuti dalla presenza di due rilevatrici indipendenti (*notetaker*) e da una procedura standardizzata di integrazione delle note. L'assenza di trascrizioni verbatim non consente inoltre di analizzare in modo più fine le formulazioni discorsive dei partecipanti e le dinamiche conversazionali dei gruppi.

Un secondo limite riguarda la partecipazione volontaria e il riferimento a un singolo contesto universitario, che rendono prudente ogni considerazione sulla trasferibilità dell'esperienza. Infine, l'assenza di misure pre-post non permette di stimare l'impatto dell'intervento su esiti di apprendimento quali conoscenze, atteggiamenti o percezione di autoefficacia *(self-efficacy*). Per questa ragione, il contributo documenta soprattutto ciò che il seminario ha fatto emergere sul piano delle discussioni, più che i suoi effetti in senso stretto.

6. Prospettive future

Una prima linea di sviluppo riguarda una maggiore integrazione dell'intervento nel *curriculum*. I risultati suggeriscono infatti l'utilità di collocare questo tipo di esperienza all'interno di un percorso più longitudinale, in cui il primo accesso al tema, mediato da un dispositivo narrativo-riflessivo, sia seguito da attività più mirate sul piano delle competenze, come discussione di casi, simulazione, decisione condivisa e lavoro di *équipe*. In questa prospettiva, appare rilevante costruire una progressione formativa che, a partire dall'attenzione al contesto assistenziale e alla relazione, accompagni gli studenti verso aspetti più avanzati della pratica professionale (Ten Cate & Hoff, 2017).

Una seconda linea di sviluppo riguarda la valutazione degli esiti formativi. In una prospettiva di ricerca educativa, sarebbe utile affiancare alla documentazione qualitativa dell'esperienza un impianto valutativo più esplicito. Studi successivi potrebbero integrare misure pre-post relative a conoscenze, atteggiamenti, autoefficacia percepita, disponibilità al lavoro interprofessionale e qualità della riflessione prodotta dagli studenti. Questo permetterebbe di passare da una documentazione prevalentemente descrittiva dell'esperienza a una valutazione più solida del suo contributo formativo.

7. Conclusioni

Questo contributo non consente di dire se il seminario sia stato efficace in senso stretto. Consente però di mostrare che un dispositivo breve, basato su docufilm, discussione guidata e *debriefing*, può far emergere con chiarezza alcuni nuclei formativi spesso marginali nella formazione iniziale: il rapporto con la famiglia, il lavoro d'*équipe*, la comunicazione e la dimensione emotiva della cura. Da questo punto di vista, il valore del seminario non sta solo nell'aver introdotto un tema complesso, ma nell'aver prodotto un'occasione analitica per osservare come studenti e professionisti attribuiscono importanza a elementi diversi della stessa pratica.

Per la formazione delle professioni riabilitative, il dato più utile è che l'ingresso alle cure palliative non può essere pensato solo come aggiunta di contenuti. Va progettato anche come progressione didattica: prima dispositivi che aiutano a vedere e nominare la complessità della cura, poi attività che sostengono l'elaborazione di competenze più specifiche e valutabili. In questa prospettiva, il seminario descritto qui può essere considerato un primo segmento di *curriculum*. Il passo successivo, sul piano della ricerca, è verificare con strumenti più robusti quali apprendimenti produce, per chi e a quali condizioni.

Bibliografia

Associazione Italiana di Fisioterapia. (2011). *Codice deontologico del fisioterapista*. https://aifi.net/professione/codice-deontologico/

Bradway, C., Cotter, V. T., Darrah, N. J., Gibbs, V. D., Hadley, D., Kim, E. H., LaMarra, D., Packel, L., & Westcott, A. M. (2018). *An interprofessional education simulation workshop: Health professions learning palliative care communication. Journal of Nursing Education*, 57(8), 493–497. https://doi.org/10.3928/01484834-20180720-08

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

De Marinis, M. G., Facchinetti, G., Lommi, M., & Saiani, L. (2021). Le cure palliative nei corsi di laurea delle professioni sanitarie. Medicina e Chirurgia – *Journal of Italian Medical Education*, 86, 3826–3833.

Elsner, F., Centeno, C., Cetto, G., De Conno, F., Ellershaw, J., Eychmüller, S., Filbet, M., Larkin, P., & Mason, S. (2009). Recommendations of the EAPC for the development of postgraduate curricula leading to certification in palliative medicine. *European Association for Palliative Care*.

Ferrell, B., Mazanec, P., Malloy, P., & Virani, R. (2018). An innovative End-of-Life Nursing Education Consortium curriculum that prepares nursing students to provide primary palliative care. *Nurse Educator*, 43(5), 242–246. https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000497

Fondazione VIDAS. (n.d.). Quando sei con me, il film documentario realizzato all'interno di Casa VIDAS. https://www.vidas.it/formazione-cultura/progetto-giovani-film/

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Gillan, P. C., van der Riet, P. J., & Jeong, S. (2014). End-of-life care education, past and present: A review of the literature. *Nurse Education Today*, 34(3), 331–342. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.06.009

Gómez-Batiste, X., Martínez-Muñoz, M., Blay, C., Espinosa, J., Contel, J. C., & Ledesma, A. (2012). Identifying needs and improving palliative care of chronically ill patients: A community-oriented, population-based, public-health approach. *Current Opinion in Supportive and Palliative Care*, 6(3), 371–378. https://doi.org/10.1097/SPC.0b013e328356aaed

Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 18, 38. https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z

Italia. (2010). Legge 15 marzo 2010, n. 38: Disposizioni per garantire l'accesso alle cure palliative e alla terapia del dolore. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 65. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/03/19/010G0056/sg

Kirkpatrick, A. J., Donesky, D., & Kitko, L. A. (2023). A systematic review of interprofessional palliative care education programs. *Journal of Pain and Symptom Management*, 65(5), e439–e466. https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2023.01.022

Lander, J., Altawil, H., Dilger, E.-M., Bruett, A. L., Fricke, L. M., Hoekstra, D., John, C., Krauth, C., Krüger, K., Schaubert, K., von Sommoggy, J., Thiele, A., & Dierks, M.-L. (2023). Synchronous online focus groups in

health research: Application and further development of methodology based on experiences from two mixed-methods research projects. *BMC Research Notes*, 16, 18. https://doi.org/10.1186/s13104-023-06288-0

Martins Pereira, S., Teixeira, C. M., Carvalho, A. S., Hernández-Marrero, P., & InPalIn. (2016). Compared to palliative care, working in intensive care more than doubles the chances of burnout: Results from a nationwide comparative study. PLOS ONE, 11(9), e0162340. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0162340

Meredith, P. (2010). A review of cultural competence and palliative care. *Palliative Medicine*, 24(3), 201–203.

Ministero della Salute. (2018). Insegnamento delle cure palliative e della terapia del dolore: Relazione del Tavolo tecnico istituito presso la Sezione O del Tavolo tecnico sanitario.

Ministero della Salute, & Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). Tavolo misto per l'individuazione dei criteri generali per la disciplina degli ordinamenti didattici di cui all'articolo 8, comma 1, della Legge 15 marzo 2010, n. 38. Ministero della Salute.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1609406917733847. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Peruselli, C., Manfredini, L., Piccione, T., Moroni, L., & Orsi, L. (2019). Il bisogno di cure palliative. *Rivista Italiana di Cure Palliative*, 21(1), 67–74. https://doi.org/10.1726/3133.31154

Piqué-Buisan, J., Sorribes, E., & Cambra-Badii, I. (2024). Exploring the impact of using cinema and TV series in medical education: A systematic review. *Medicina Clínica Práctica*, 7(2), 100421. https://doi.org/10.1016/j.mcpsp.2023.100421

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Rietze, L. L., Tschanz, C. L., & Richardson, H. R. L. (2018). Evaluating an initiative to promote entry-level competence in palliative and end-of-life care for registered nurses in Canada. *Journal of Hospice and Palliative Nursing*, 20(6), 568–574. https://doi.org/10.1097/NJH.0000000000000502

Rueb, M., Rehfuess, E. A., Siebeck, M., & Pfadenhauer, L. M. (2024). Cinemeducation: A mixed methods study on learning through reflective thinking, perspective taking and emotional narratives. *Medical Education*, 58(1), 63–92. https://doi.org/10.1111/medu.15166

Rycroft-Malone, J., Burton, C. R., Wilkinson, J., Harvey, G., McCormack, B., Baker, R., Dopson, S., Graham, I., Staniszewska, S., Thompson, C., Ariss, S., Melville-Richards, L., & Williams, L. (2016). Collective action for implementation: A realist evaluation of organisational collaboration in healthcare. *Implementation Science*, 11, 17. https://doi.org/10.1186/s13012-016-0380-z

Sleeman, K. E., de Brito, M., Etkind, S., Nkhoma, K., Guo, P., Higginson, I. J., Gomes, B., & Harding, R. (2019). The escalating global burden of serious health-related suffering: Projections to 2060 by world regions, age groups, and health conditions. *The Lancet Global Health*, 7(7), e883–e892. https://doi.org/10.1016/S2214109X(19)30172-X

Sneddon, S., Stapleton, G., & Huser, C. (2021). Twelve tips for online synchronous small group learning in medical education. *MedEdPublish*, 10(1), 76. https://doi.org/10.15694/mep.2021.000076.1

Summers, M., Fernandez, J., Handy-Hart, C.-J., Kulle, S., & Flanagan, K. (2024). Undergraduate students develop questioning, creativity, and collaboration skills by using the Question Formulation Technique. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2). https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2024.2.15519

Ten Cate, O., & Hoff, R. G. (2017). From case-based to entrustment-based discussions. *The Clinical Teacher*, 14(6), 385–389. https://doi.org/10.1111/tct.12710

Vallés Martínez, P., & García Salvador, I. (2013). Formación básica en cuidados paliativos: estado actual en las universidades de enfermería españolas. *Medicina Paliativa*, 20(3), 111–114. https://doi.org/10.1016/j.medipa.-2013.03.003

Veqar, Z. (2016). Inclusion of palliative care in Indian undergraduate physiotherapy curriculum-course guidelines and content. *Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing*, 3(3), 220–225. https://doi.org/10.4103/23475625.180193

World Health Organization. (2010). Framework for action on interprofessional education and collaborative practice. https://iris.who.int/handle/10665/70185

World Health Organization. (2020). Palliative care. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/palliative-care

World Health Organization Regional Office for Europe. (2023). Policy brief on integrating rehabilitation into palliative care services. https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2023-5825-45590-68173

Worldwide Hospice Palliative Care Alliance, & World Health Organization. (2020). Global atlas of palliative care (2nd ed.). https://cdn.who.int/media/docs/default-source/integrated-health-services-%28ihs%29/csy/palliative-care/whpca_global_atlas_p5_digital_final.pdf?sfvrsn=1b54423a_3

Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in

practitioner research. International Journal of Qualitative Methods, 19, 1609406920918810. https://doi.org/10.1177/1609406920918810

Youssef, H. A. M., Mansour, M. A. M., Al-Zahrani, S. S. M., Ayasreh, I. R. A., & Abd El-Karim, R. A. K. (2015). Prioritizing palliative care: Assess undergraduate nursing curriculum, knowledge and attitude among nurses caring end-of-life patients. *European Journal of Academic Essays*, 2(2), 90–101.

Zhang, J., & Cui, Q. (2018). Collaborative learning in higher nursing education: A systematic review. *Journal of Professional Nursing*, 34(5), 378–388. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.07.007

Appendice A

Traccia per facilitatori e notetaker (breakout rooms – 30 minuti)

Elemento	Indicazioni operative
Obiettivo della stanza	Studenti: produrre 3 aspetti chiave + 3 domande. Professionisti: produrre 3 messaggi/punti chiave e implicazioni per il ruolo del fisioterapista/lavoro d'équipe.
Ruoli	Facilitatore: guida la discussione e gestisce i tempi. Notetaker: annota parole-chiave/sintesi e prepara l'output. Portavoce: presenta in plenaria.
Regole	Ascolto reciproco; interventi brevi; rispetto dei turni; in brainstorming evitare giudizi.
Domande guida (studenti)	1) Cosa ti ha colpito? 2) Quali caratteristiche della cura in hospice emergono? 3) Quali domande ti ha generato la visione (ruolo/relazione/équipe)?
Domande guida (professionisti)	1) Cosa vorresti che avesse colpito gli studenti? 2) Quali punti imprescindibili? 3) Implicazioni per ruolo del fisioterapista e lavoro d'équipe?
0–5 min	Giro rapido "cosa mi ha colpito" (1 frase a testa).
5–20 min	Brainstorming divergente: raccogliere osservazioni/temi; il notetaker annota parole-chiave.
20–27 min	Raggruppare e scegliere le priorità (max 3).
27–30 min	Studenti: formulare 3 domande non sì/no e scegliere portavoce. Professionisti: definire 3 messaggi chiave e scegliere portavoce.
Output	3 priorità + 3 domande (studenti) / 3 messaggi (professionisti) + 1 frase di motivazione per ciascun punto.

Appendice B

Scheda operativa per i notetaker (presa appunti e integrazione)

Compilare la scheda durante il lavoro nelle stanze virtuali e nella successiva plenaria per ciascun gruppo; completare poi una versione integrata confrontando Notetaker 1 e Notetaker 2.

Campo	Contenuto da annotare
ID room e tipologia	Room n.__ (Studenti/Professionisti)
Parole-chiave/temi emersi	Elenco di parole-chiave (es. famiglia, setting, comunicazione, équipe, emozioni, ruolo del fisioterapista).
Priorità del gruppo (max 3)	Priorità 1: …; Priorità 2: …; Priorità 3: …
Domande (studenti) / Messaggi (professionisti)	Studenti: 3 domande finali. Professionisti: 3 messaggi/punti chiave.
Esempio/nota esplicativa	1 frase di esempio o chiarimento per ciascuna priorità.
Osservazioni (opzionale)	Breve nota su convergenze/differenze o punti salienti emersi.

Procedura di integrazione Notetaker 1–2:
(1) confronto delle due schede per room;
(2) unificazione delle parole-chiave;
(3) accordo sulle 3 priorità e sulle 3 domande/messaggi;
(4) produzione della sintesi finale riportata nella Tabella 1;
(5) archiviazione delle due versioni originali come traccia interna

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

La ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke

Qualitative research: the narrative-thematic analysis approach by Braun & Clarke

Ilaria Scolaro
University of Palermo, Palermo (Italy)
Cristina Giorgia Maria Pia Pinello
University of Palermo, Palermo (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Socaro, I., & Pinello, C.G.M.P. (2026). La ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 287-295.
https://doi.org/10.7346/sird-012026-p287

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: March 15, 2026
Accepted: May 21, 2026
Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-012026-p287

Abstract
Research, in every disciplinary field, is configured as a systematic and rigorous investigation process aimed at deepening and/or expanding the wealth of knowledge, theories and laws that characterize it. From this perspective, research methods in the educational field can be traced back to two main methodological orientations, distinguished on the basis of the difference between qualitative and quantitative approaches (Pagani, 2020). In the pedagogical field, qualitative research takes on an idiographic character, since it focuses on the particular and the individual case, rather than on the formulation of general laws aimed at standardizing and explaining multiple phenomena (Kuhn, 1969). The workshop, carried out on the occasion of the seminar day entitled "Research methodology, educational professionalism and Neuroeducation" promoted by the Neuroeducation Research Working Group, held on 23 May 2025 at the University of Palermo, entitled "Qualitative research: the narrative-thematic analysis of Braun & Clarke" presented within this contribution. The objective was to offer participants an experience of methodological study on the qualitative analysis of textual data, through the analysis of case studies proposed and devised by the hosts, and to promote emancipatory educational practices, recognize and value differences (Demo, 2015), increasing docimological skills in order to recognize evaluation as a transformative educational practice. In this sense, formative assessment, understood as a constant dialogue between teacher and learner, represents – as Wiliam and Thompson (2007) point out – a device for regulating and co-constructing learning.

Keywords: qualitative analysis, narrative analysis, formative assessment, inclusion.

Riassunto
La ricerca, in ogni ambito disciplinare, si configura come un processo di indagine sistematico e rigoroso finalizzato ad approfondirne e/o ampliarne il patrimonio di conoscenze, teorie e leggi che lo caratterizzano. In questa prospettiva, i metodi di ricerca in campo educativo possono essere ricondotti a due principali orientamenti metodologici, distinti sulla base della differenza tra approcci qualitativi e quantitativi (Pagani, 2020). In campo pedagogico, la ricerca qualitativa assume un carattere idiografico, poiché si concentra sul particolare e sul singolo caso, piuttosto che sulla formulazione di leggi generali volte a uniformare e spiegare fenomeni multipli (Kuhn,1969). In quest'ottica si inserisce il workshop "Ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke", realizzato in occasione della giornata seminariale intitolata "Metodologia della ricerca, professionalità educative e Neuroeducation" promossa dal *Neuroeducation Research Working Group*, tenutasi il 23 maggio 2025 presso l'Università di Palermo, dal titolo "*Ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke*" presentato all'interno di questo contributo. L'obiettivo è stato quello di offrire ai partecipanti un'esperienza di approfondimento metodologico sull'analisi qualitativa dei dati testuali, attraverso l'analisi dei casi di studi proposto e ideati dai conduttori, e di promuovere pratiche educative emancipative, riconoscere e valorizzare le differenze (Demo, 2015), incrementando competenze docimologiche al fine di riconoscere la valutazione come pratica educativa trasformativa. In tal senso, la valutazione formativa, intesa come dialogo costante tra docente e discente, rappresenta - come sottolineano Wiliam e Thompson (2007) un dispositivo di regolazione e co-costruzione dell'apprendimento.

Parole chiave: analisi qualitativa, analisi tematica, valutazione formativa, inclusione.

Credit author statement

Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due autrici, è così suddiviso: Ilaria Scolaro è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 1.2, 2, 4 e le conclusioni; Cristina Giorgia Maria Pia Pinello è autrice dei paragrafi 1.1, 3 e le conclusioni.

1. Introduzione

Il presente contributo intende inserirsi nel dibattito scientifico nazionale e internazionale relativo alla formazione iniziale e continua dei docenti in chiave inclusiva. L'originalità del lavoro risiede nella configurazione dell'Analisi Tematica (AT) di Braun & Clarke (2006) non soltanto come metodologia di ricerca scientifica, ma come vero e proprio dispositivo formativo e analisi critica delle culture valutative dei docenti. Intersecando la ricerca idiografica (Mortari & Ghirotto, 2019) con i costrutti dei *Disability Studies* e del paradigma *DisCrit* (Annamma et al., 2013), lo studio propone un modello di didattica esperenziale capace di sollecitare nei professionisti della scuola la decostruzione delle logiche normalizzanti che spesso sottendono alle pratiche di valutazione.

In particolare, il contributo si fonda sul presupposto che la ricerca qualitativa (Dewey, 1929), orientata secondo l'approccio riflessivo dell'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020), sia uno strumento centrale per indagare la complessità dei fenomeni educativi nelle loro dimensioni esperienziali, relazionali e narrative. Si riconosce, in questo modo, che l'educazione si costruisce attraverso significati e interazioni più che tramite soli dati quantitativi. In tale quadro, i *Disability Studies in Education* valorizzano le voci e le esperienze vissute, mentre il paradigma *DisCrit* evidenzia come le narrazioni educative siano inscritte in relazioni di potere, dove disabilità, razza e contesto socioculturale si intrecciano nella costruzione dell'identità (Goodley et al., 2018).

Su queste premesse si è articolato il *workshop,* realizzato nell'ambito della giornata "Metodologia della ricerca, professionalità educative e *Neuroeducation*", organizzata dal *Neuroeducation Research Working Group* il 23 maggio 2025 presso l'Università di Palermo ha promosso la comprensione e l'applicazione delle fasi dell'Analisi Tematica (Braun & Clarke, 2006), secondo un approccio riflessivo ai dati educativi. Il *workshop* intitolato "Ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke" ha offerto un'esperienza di approfondimento metodologico sull'analisi qualitativa dei testi. Tale approccio consente di mantenere l'attenzione non soltanto sui contenuti ricorrenti nelle narrazioni dei partecipanti, ma anche sulla struttura e sul significato delle storie attraverso cui essi raccontano le proprie esperienze. Come evidenziato da Riessman (2008), l'analisi narrativa permette di comprendere il modo in cui le persone costruiscono e organizzano le proprie esperienze attraverso il racconto, attribuendo loro significato nel tempo e nello spazio. In tal senso, il contributo intende colmare una specifica area di riflessione ancora poco esplorata nel dibattito pedagogico. L'analisi tematico-narrativa viene considerata non soltanto come procedura di analisi dei dati, ma anche come pratica formativa capace di sostenere nei docenti processi di riflessività critica sulle culture valutative, inclusive e professionali. L'elemento innovativo risiede nella traduzione operativa di un metodo di ricerca qualitativa in un dispositivo laboratoriale per la formazione docente, orientato alla decostruzione delle rappresentazioni normalizzanti e alla valorizzazione delle differenze.

1.1 Il quadro teorico

La scelta metodologica che orienta il processo di analisi rappresenta il momento culminante dell'intero percorso di ricerca, indipendentemente dall'ambito disciplinare in cui si colloca. In questa fase il ricercatore definisce le modalità attraverso cui osservare, interpretare e comprendere i fenomeni oggetto di studio, stabilendo i criteri che guideranno la raccolta, l'organizzazione e l'interpretazione dei dati. La metodologia, dunque, non è soltanto un insieme di tecniche operative, ma una vera e propria cornice epistemologica che orienta il modo in cui la realtà viene indagata e interpretata (Cipolla, 1998). La ricerca si configura come un processo di indagine sistematico e rigoroso volto ad approfondire, ampliare o verificare il patrimonio di conoscenze, teorie, documenti e leggi che caratterizzano una disciplina. Essa si fonda su procedure metodologiche definite e su un percorso logico che consente di produrre nuove conoscenze o di riconsiderare criticamente quelle esistenti. In quanto processo dinamico e progressivo, la ricerca può assumere forme differenti: può svilupparsi come approfondimento di paradigmi consolidati oppure come occasione di trasformazione dei quadri teorici di riferimento. In questo senso, Kuhn (1969) distingue tra la fase della "scienza normale", caratterizzata dall'approfondimento delle conoscenze all'interno di un paradigma condiviso dalla comunità scientifica, e quella della "scienza straordinaria", in cui si verificano cambiamenti radicali e riorganizzazioni profonde dei modelli interpretativi della realtà.

Anche nel campo educativo la ricerca si configura come un'attività conoscitiva sistematica rivolta allo studio dei fenomeni che la comunità scientifica riconosce come pertinenti al proprio dominio disciplinare. Tradizionalmente, i metodi di ricerca in campo educativo sono stati ricondotti a due principali orientamenti: quello quantitativo e quello qualitativo. Tale distinzione riguarda non solo le tecniche di raccolta e analisi dei dati, ma anche il modo di concepire la conoscenza e il rapporto tra ricercatore e realtà indagata. Negli ultimi anni, tuttavia, si è affermata la tendenza a superare una contrapposizione rigida tra questi orientamenti, favorendo una prospettiva di integrazione metodologica (Johnson e Onwuegbuzie, 2004). In molti studi, infatti, si combinano approcci qualitativi e quantitativi all'interno di specifici disegni di ricerca, adottando modelli integrati o mixed methods che consentono di valorizzare i punti di forza di entrambe le prospettive e di compensarne i limiti (Saukko, 2005).

In questa prospettiva, Heidegger (2002) evidenzia come la realtà umana non possa essere pienamente compresa attraverso procedure di misurazione e quantificazione, ma richieda approcci interpretativi capaci di coglierne i significati profondi. Questa consapevolezza ha contribuito allo sviluppo degli approcci qualitativi, ritenuti più adeguati a indagare la complessità dei processi educativi (Mortari, Ghirotto, 2019). Secondo Coggi (2005), la ricerca qualitativa applicata all'educazione mira principalmente a comprendere la realtà educativa indagata e ad approfondirne le specificità attraverso il coinvolgimento diretto del ricercatore, il quale entra in relazione con il contesto e con i soggetti coinvolti, cercando di comprendere i significati che essi attribuiscono alle proprie esperienze.

Alla luce di questa prospettiva, Trinchero (2004) sottolinea come i molteplici percorsi interpretativi resi possibili dalla ricerca qualitativa permettano di indagare i fenomeni educativi in modo approfondito, offrendo letture plurime della realtà e legittimando l'uso di diverse tecniche di indagine.

L'analisi dei dati qualitativi richiede, quindi, un processo interpretativo orientato all'attribuzione di significati (Kim, 2016), attraverso pratiche ermeneutiche consapevoli che permettono di comprendere i fenomeni studiati nei contesti in cui si manifestano (Denzin, Lincoln, 2008). In questa prospettiva, l'interpretazione non rappresenta una fase meramente tecnica dell'analisi dei dati, ma un processo riflessivo attraverso cui il ricercatore costruisce progressivamente una comprensione articolata delle esperienze e dei significati espressi dai partecipanti. All'interno di questo quadro metodologico, nel presente studio è stata adottata la metodologia dell'analisi tematica proposta da Braun e Clarke (2006), scelta per la sua flessibilità e per la possibilità di sviluppare interpretazioni a partire dai dati emersi dai testi analizzati. L'analisi tematica consente infatti di individuare, analizzare e organizzare i temi ricorrenti presenti nel corpus dei dati, permettendo di identificare schemi di significato utili alla comprensione del fenomeno studiato. Secondo Braun e Clarke (2006), i temi non emergono automaticamente dai dati, ma vengono costruiti attraverso un processo interpretativo che implica una continua interazione tra il materiale empirico, il quadro teorico e la prospettiva del ricercatore. In questo modo l'analisi tematica consente di sviluppare una comprensione articolata delle esperienze narrate dai partecipanti e dei significati attribuiti alle proprie pratiche e ai contesti in cui operano.

Nel presente lavoro l'analisi tematica è stata integrata con una prospettiva narrativa, configurandosi pertanto come analisi tematico-narrativa. Tale impianto ci ha permesso di mantenere l'attenzione non solo sui contenuti ricorrenti presenti nei dati, ma anche sulle modalità attraverso cui i partecipanti hanno costruito e raccontato le proprie esperienze. Le narrazioni non sono state considerate semplici resoconti di eventi, ma forme attraverso cui i soggetti hanno interpretato la propria esperienza, costruito significati e attribuito senso alle pratiche educative.

L'approccio tematico-narrativo ha consentito, dunque, di individuare i temi ricorrenti all'interno delle narrazioni e, al contempo, di comprendere il modo in cui tali temi si articolavano nelle storie dei partecipanti e nei contesti sociali e culturali in cui si collocavano. Attraverso questo tipo di analisi è stato possibile restituire la complessità delle esperienze educative, evidenziando sia gli elementi comuni che sono emersi dai racconti dei partecipanti sia le specificità delle traiettorie individuali.

In questo senso, l'analisi tematico-narrativa ha rappresentato uno strumento particolarmente efficace per lo studio dei fenomeni educativi, poiché ha consentito di esplorare in profondità esperienze, rappresentazioni e pratiche dei soggetti coinvolti nei contesti formativi, valorizzando la dimensione soggettiva e contestuale dei processi educativi.

1.2 L'Analisi Narrativo-Tematica tra *Disability Studies* e paradigma *DisCrit*

Nel campo della ricerca educativa, l'analisi qualitativa dei dati narrativi rappresenta uno strumento particolarmente efficace per esplorare la complessità dei fenomeni educativi, poiché consente di indagare i significati attribuiti dai soggetti alle proprie esperienze e alle pratiche educative in cui sono coinvolti. In questa prospettiva, l'analisi tematica proposta da Braun e Clarke (2006) si configura come un metodo flessibile e rigoroso per l'individuazione e l'interpretazione dei *pattern* di significato emergenti nei dati testuali, permettendo al ricercatore di organizzare e interpretare le narrazioni in relazione al contesto teorico di riferimento. L'attenzione alla dimensione narrativa dei dati si colloca in continuità con le prospettive teoriche dei *Disability Studies in Education*, che mettono in discussione i modelli educativi fondati su logiche normalizzanti e sottolineano la necessità di riconoscere e valorizzare le esperienze vissute delle persone con disabilità. L'approccio qualitativo si configura come uno strumento fondamentale per comprendere in profondità i fenomeni educativi, esplorando significati, percezioni ed esperienze dei soggetti coinvolti. Le pratiche educative, infatti, sono intrinsecamente legate a contesti, significati e relazioni che si articolano attraverso il linguaggio e le narrazioni. In questa prospettiva, i *Disability Studies in Education* sottolineano l'importanza di dare voce alle esperienze vissute e ai racconti soggettivi (Connor, Gabel, Gallagher & Morton, 2008), mentre il paradigma *Dis/ability Critical Race Studies (DisCrit)* evidenzia come le narrazioni emergano nei contesti sociali e culturali, intrecciando disabilità e dinamiche di potere (Annamma, Connor & Ferri, 2013). Analizzare testi qualitativi significa evidenziare che dietro ai numeri ci sono storie, esperienze vissute e significati costruiti nell'interazione tra le persone, restituendo così la complessità dei processi educativi. In questo quadro, l'analisi narrativo-tematica consente di esplorare in profondità le rappresentazioni, le esperienze e le pratiche educative emergenti dai dati qualitativi, riconoscendo che le narrazioni non costituiscono semplici descrizioni della realtà, ma processi interpretativi attraverso cui i soggetti costruiscono e negoziano significati. L'analisi dei dati testuali permette pertanto di mettere in luce la complessità dei fenomeni educativi, restituendo una lettura interpretativa delle dinamiche relazionali, culturali e istituzionali che attraversano i processi di apprendimento.

2. La metodologia formativa del Workshop

Il *workshop* "Ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke" ha adottato una metodologia formativa di tipo qualitativo di carattere esperienziale e laboratoriale, fondata sull'applicazione diretta del modello di analisi tematica proposto da Braun e Clarke (2006). L'attività formativa è stata progettata con l'obiettivo di offrire ai partecipanti un'esperienza di apprendimento attivo che integrasse la dimensione teorica della ricerca qualitativa con l'esercizio pratico dell'analisi dei dati. In tale prospettiva, la conoscenza è stata concepita secondo un orientamento interpretativo, che riconosce il valore epistemologico dei significati, delle narrazioni e delle esperienze vissute come fonti privilegiate per la comprensione dei fenomeni educativi.

Dal punto di vista organizzativo, il *workshop* è stato articolato in tre momenti principali. In una prima fase è stata proposta una breve introduzione teorica al metodo dell'analisi tematica, finalizzata a presentare i presupposti epistemologici dell'approccio qualitativo e le principali caratteristiche del modello elaborato da Braun e Clarke (2006), oltre che della valutazione sommativa e formativa. A questa fase iniziale è seguita un'attività laboratoriale centrata sull'analisi guidata di casi di studio, durante la quale i partecipanti hanno potuto applicare concretamente le diverse fasi del processo di codifica e costruzione dei temi. Infine, il *workshop* si è concluso con un momento di discussione e *debriefing* collettivo, finalizzato alla riflessione condivisa sui risultati emersi e sulle difficoltà interpretative incontrate nel corso dell'analisi. Questa articolazione ha permesso di coniugare teoria e pratica, promuovendo una modalità di apprendimento attiva e partecipata. Dal punto di vista metodologico, il *workshop* si è basato su un impianto di studio di caso di tipo qualitativo e narrativo. I materiali analizzati dai partecipanti erano costituiti da brevi interviste e da descrizioni di situazioni educative verosimili, costruite con l'obiettivo di rappresentare differenti pratiche e concezioni della valutazione nei contesti educativi. Tali casi di studio hanno costituito il *corpus* testuale su cui i partecipanti hanno applicato il processo di analisi tematica. La scelta di utilizzare narrazioni e situazioni contestualizzate risponde alla necessità di valorizzare la dimensione interpretativa e situata dei

processi educativi, consentendo di esplorare le diverse prospettive e rappresentazioni che emergono nei contesti formativi. In questo senso, l'impiego di casi narrativi si colloca in continuità con l'attenzione alla dimensione esperienziale e soggettiva propria dei *Disability Studies* (Connor, Gabel, Gallagher & Morton, 2008) e del paradigma *DisCrit* (Annamma, Connor & Ferri, 2013), che riconoscono la narrazione come uno spazio privilegiato di espressione delle soggettività e di problematizzazione delle dinamiche di potere presenti nei contesti educativi.

Per facilitare il processo analisi tematica sono stati costruiti alcuni casi di studio tratti dal contesto educativo, con particolare riferimento alle pratiche di inclusione scolastica. L'obiettivo era mostrare come le fasi di familiarizzazione con i dati, codifica e costruzione dei temi possano tradursi in strumenti utili per l'interpretazione e la riflessione pedagogica. Nello specifico gli studi di caso utilizzati nel *workshop* sono stati orientati a indagare, in prospettiva qualitativa, le concezioni e le pratiche relative alla *formative evaluation* e alla *summative evaluation* nei contesti educativi, intese come dimensioni complementari del processo di insegnamento-apprendimento, distinte per finalità e funzioni. Come afferma Scriven (1967), la distinzione tra valutazione formativa e sommativa riguarda la loro funzione epistemologica: la prima mira al miglioramento in itinere del processo educativo, la seconda alla certificazione dei risultati. La valutazione formativa si configura quindi come un processo dinamico e dialogico che promuove autoregolazione e riflessione metacognitiva. Black e Wiliam (1998) ne hanno approfondito questa prospettiva, evidenziandone la funzione regolativa continua basata su feedback tempestivi, coinvolgimento attivo degli studenti e condivisione dei criteri valutativi. Su queste basi teoriche sono stati elaborati, per il *workshop,* tre studi di caso in forma di interviste narrative, progettati per rappresentare differenti visioni della valutazione: le interviste 1 e 3 esprimono un orientamento formativo, fondato su osservazione continua, feedback descrittivo e personalizzazione; l'intervista 2 riflette invece un approccio prevalentemente sommativo, centrato sulla misurazione degli obiettivi e sulla documentazione dei risultati. I casi sono stati analizzati dai partecipanti mediante l'analisi tematica di Braun e Clarke (2006). Tale metodo ha consentito di esplorare rappresentazioni, credenze e pratiche professionali, offrendo una lettura interpretativa dei significati attribuiti alla valutazione. La costruzione dei casi non aveva dunque finalità meramente descrittive, ma mirava ad attivare un processo riflessivo e metacognitivo, riconoscendo la valutazione come pratica trasformativa.

3. Descrizione del Workshop

Il *workshop* ha coinvolto diciannove docenti in servizio nella scuola secondaria di primo grado e si è articolato in tre momenti: introduzione teorica, attività pratiche e discussione di gruppo. Dopo un inquadramento sulle premesse epistemologiche della ricerca qualitativa e richiami alla valutazione formativa e sommativa, i partecipanti hanno lavorato in piccoli gruppi su casi di studio relativi alla valutazione educativa. I partecipanti, organizzati in piccoli gruppi, hanno svolto un'attività di codifica manuale del materiale testuale, annotando osservazioni, codici e possibili temi emergenti. I risultati di questo lavoro sono stati successivamente condivisi e discussi in una sessione plenaria, favorendo un confronto tra le diverse interpretazioni emerse.

Questo percorso analitico ha individuato *pattern* di senso emergenti all'interno dei testi, restituendo la pluralità delle prospettive e la complessità che caratterizza i fenomeni educativi.

Il modello di Analisi Tematica (AT) adottato durante il *workshop* è quello delineato da Braun e Clarke (2006) e successivamente ripreso e adattato al contesto educativo da Pagani (2020) che prevede un processo analitico articolato in sei fasi principali. Tali fasi comprendono: la familiarizzazione con i dati; la generazione dei codici iniziali; la ricerca dei temi; la revisione dei temi; la definizione e denominazione dei temi; infine, la produzione del *report* finale.

La prima fase ha permesso ai partecipanti la familiarizzazione con i dati e ha rappresentato il momento in cui si sono immersi profondamente nel *corpus* testuale attraverso letture ripetute dei materiali. In questa fase sono state annotate impressioni preliminari e osservazioni spontanee, spesso sotto forma di note a margine del testo, che hanno consentito di individuare primi elementi di interesse per l'analisi.

La seconda fase ha riguardato la generazione dei codici iniziali, in cui i partecipanti hanno identificato le unità minime di significato presenti nei dati, attribuendo a ciascuna di esse un codice descrittivo che ne sintetizzasse il contenuto. Nella terza fase, definita ricerca dei temi, i diversi codici sono stati analizzati e

messi in relazione tra loro allo scopo di individuare configurazioni di significato ricorrenti. I codici affini sono stati raggruppati in categorie più ampie, che hanno costituito i primi nuclei tematici emergenti dall'analisi. Questa fase ha comportato un lavoro interpretativo volto a cogliere le relazioni tra i diversi elementi del *corpus* e a costruire una prima struttura tematica.

La quarta fase ha previsto la revisione dei temi individuati. Tale revisione è avvenuta su un duplice livello: da un lato è stata verificata la coerenza interna di ciascun tema rispetto ai codici che lo componevano; dall'altro è stata valutata la rappresentatività dei temi rispetto all'intero *corpus* dei dati. Questo processo ha consentito di raffinare la struttura tematica, eliminando eventuali temi non sufficientemente supportati dai dati o suddividendo quelli eccessivamente ampi o complessi.

Successivamente si è proceduto alla definizione e denominazione dei temi, momento in cui ciascun tema è stato ulteriormente precisato e sintetizzato attraverso l'attribuzione di un'etichetta concettualmente significativa. Il nome assegnato ha aiutato i partecipanti a catturare l'essenza del tema e di comunicarne in modo chiaro il contenuto interpretativo. Infine, l'ultima fase ha condotto alla produzione del *report*, che ha descritto il momento in cui i risultati dell'analisi sono stati organizzati in una narrazione interpretativa coerente con le domande di ricerca iniziali e con il quadro teorico di riferimento. Il *report* non si è limitato a descrivere i temi emersi, ma li ha integrati con la letteratura scientifica esistente, mettendo in evidenza le possibili implicazioni interpretative e le prospettive di sviluppo future dello studio.

In questa prospettiva, la ricerca viene intesa come un processo ermeneutico e situato, nel quale il ricercatore – o, nel contesto del *workshop*, ciascun partecipante – ha assunto un ruolo attivo nella costruzione dei significati attraverso l'interazione con i dati e con il contesto di indagine. Tale impostazione si colloca all'interno della tradizione della ricerca educativa idiografica, orientata non tanto alla generalizzazione statistica dei risultati quanto alla comprensione approfondita dei fenomeni umani ed educativi nella loro complessità (Mortari & Ghirotto, 2019; Trinchero, 2004). Inoltre, la dimensione laboratoriale del *workshop* ha favorito l'emergere di pratiche collaborative di interpretazione, in cui il lavoro di gruppo ha sostenuto processi di riflessività, confronto e negoziazione dei significati. Il *debriefing* conclusivo ha rappresentato un momento particolarmente significativo del percorso formativo, poiché ha consentito ai partecipanti di discutere collettivamente le difficoltà incontrate nel processo di analisi, di riflettere sul ruolo del ricercatore come co-costruttore della conoscenza e di riconoscere il valore formativo dell'analisi qualitativa come strumento per comprendere in modo critico e situato i fenomeni educativi. Esso ha rappresentato un momento di riflessione collettiva, nel quale sono state analizzate le difficoltà interpretative incontrate durante il processo analitico, le scelte metodologiche effettuate e il ruolo del ricercatore come soggetto attivo nella co-costruzione dei significati.

4. Conclusioni

Il *workshop* ha costituito un significativo spazio di integrazione tra dimensione formativa e pratica di ricerca, offrendo ai partecipanti strumenti operativi e occasioni di riflessione critica per l'analisi dei dati qualitativi. L'iniziativa si colloca nel più ampio quadro della *Neuroeducation* e della formazione di professionisti dell'educazione capaci di utilizzare consapevolmente metodologie di ricerca nei contesti educativi. In tale prospettiva, l'esperienza ha inteso esplorare ulteriormente le potenzialità applicative del metodo di analisi tematica proposto da Braun e Clarke (2006) in ambito educativo e inclusivo. Questo orientamento si inserisce in una visione coerente con i principi della *Neuroeducation*, che pone attenzione alle basi neurobiologiche dei processi di apprendimento e insegnamento e riconosce nella ricerca educativa uno strumento fondamentale per selezionare, sperimentare e validare pratiche didattiche efficaci e contestualmente pertinenti.

In questa prospettiva, l'analisi tematica si configura come una risorsa metodologica efficace per indagare i processi di apprendimento, la costruzione dell'identità professionale e le dinamiche relazionali che attraversano le pratiche educative.

L'esperienza laboratoriale ha evidenziato un elevato livello di partecipazione e coinvolgimento da parte dei partecipanti. Il lavoro analitico ha favorito una maggiore consapevolezza delle implicazioni epistemologiche proprie della ricerca qualitativa e ha reso evidente la complessità del passaggio dalla fase di codifica alla costruzione dei temi interpretativi. La discussione conclusiva ha permesso inoltre di mettere in relazione

il modello di Braun e Clarke (2006) con le pratiche educative e con i processi di valutazione formativa, evidenziando il ruolo dell'analisi qualitativa come dispositivo utile non solo per descrivere, ma anche per comprendere criticamente e trasformare i contesti educativi.

In questo quadro, il *workshop* ha contribuito allo sviluppo non soltanto di competenze metodologiche, ma anche a un più ampio processo di professionalizzazione degli operatori dell'educazione. La letteratura scientifica individua, infatti, diverse aree di competenza centrali per la formazione degli insegnanti e degli educatori: competenze metodologico-didattiche (Bocci et al., 2021), competenze digitali, culturali e relazionali (Traversetti & Rizzo, 2023), competenze legate alla ricerca e alla sperimentazione educativa (Baldacci, 2020), nonché la capacità di gestire in modo autonomo e riflessivo il proprio apprendimento lungo tutto l'arco della vita professionale (Baldacci, 2020). L'integrazione di tali dimensioni consente ai professionisti dell'educazione di promuovere pratiche pedagogiche orientate all'emancipazione, valorizzare le differenze presenti nei contesti formativi e favorire modalità di insegnamento-apprendimento cooperative e partecipative, in linea con una prospettiva socio-costruttivista (Demo, 2015). In questa direzione, la ricerca e la formazione continua assumono un ruolo imprescindibile nel rispondere alla pluralità dei bisogni educativi degli studenti, sostenendo al contempo processi di riflessività critica sulle pratiche professionali e orientando percorsi di miglioramento continuo (D'Auria, 2023; Traversetti & Rizzo, 2023 in Baschiera, 2024).

Alla luce delle evidenze emerse, risulta inoltre possibile mettere in dialogo l'esperienza del *workshop* con alcune riflessioni teoriche sull'analisi qualitativa dei dati nella ricerca educativa proposte da Raffaella Semeraro (2011). Come sottolinea l'autrice, la ricerca qualitativa si configura come una pratica situata, nella quale l'osservatore è immerso nel contesto di indagine e contribuisce a trasformarlo attraverso processi interpretativi e riflessivi (Denzin & Lincoln, 2000). In questa prospettiva, il ricercatore non si limita alla raccolta e descrizione dei dati, ma partecipa attivamente alla costruzione della conoscenza, attraverso una dinamica dialogica e collaborativa che coinvolge i partecipanti nella produzione e condivisione di significati, rappresentazioni e narrazioni (Sorzio, 2005).

Particolarmente rilevante, in questo senso, appare anche la ridefinizione dei criteri di qualità della ricerca proposta da Semeraro (2011), che invita a superare le tradizionali categorie di validità e affidabilità a favore di concetti quali autenticità, credibilità e applicabilità. Secondo tale prospettiva, la qualità della ricerca qualitativa non si fonda sulla replicabilità dei risultati, quanto piuttosto sulla trasparenza delle procedure analitiche e sulla coerenza del processo interpretativo. Questo orientamento risulta pienamente coerente con l'approccio metodologico di Braun e Clarke, il quale attribuisce particolare rilevanza alla posizionalità del ricercatore, alla sensibilità nei confronti dei contesti e alla costruzione condivisa dei temi emergenti.

Il riferimento ai paradigmi della complessità, della contestualità e della processualità (Semeraro, 2011) consente infine di interpretare la ricerca qualitativa non come una semplice tecnica di analisi dei dati, ma come un processo di comprensione ecologica e culturale dei fenomeni educativi. L'attenzione ai contesti, alle relazioni e alle narrazioni individuali e collettive si mostra coerente con la prospettiva della *Neuroeducation*, che considera i processi formativi come eventi dinamici, relazionali e multisistemici.

In questa prospettiva, la dimensione formativa della ricerca qualitativa si intreccia strettamente con gli obiettivi del *workshop*. La pratica investigativa non viene concepita come un momento separato dalla formazione, ma come un dispositivo di apprendimento professionale e di sviluppo identitario. Il ricercatore-educatore, immerso nei contesti e nelle relazioni educative, assume così il ruolo di soggetto riflessivo e responsabile, capace di produrre conoscenze situate e trasformative attraverso un'analisi critica della realtà educativa (Pagani, 2020).

L'esperienza teorico-pratica presentata non si esaurisce, alla luce di quanto esposto, nella descrizione di una singola azione formativa, ma intende offrire un avanzamento metodologico spendibile nel panorama internazionale della *Teacher Education*. Il contributo originale al dibattito risiede nell'aver dimostrato empiricamente come l'approccio narrativo-tematico permetta di operazionalizzare i principi teorici dei *Disability Studies* e della *Neuroeducation* all'interno delle pratiche quotidiane di valutazione formativa. I risultati evidenziano che l'appropriazione degli strumenti della ricerca qualitativa da parte dei docenti (Pagani, 2020) favorisce lo sviluppo di una postura riflessiva fondamentale per la transizione da sistemi docimologici meramente certificativi a dispositivi di reale emancipazione e valorizzazione delle differenze (Demo, 2015).Il valore del contributo risiede quindi nella possibilità di proporre un modello metodologico-formativo replicabile in altri contesti di formazione iniziale e continua degli insegnanti, capace di

connettere ricerca qualitativa, riflessività professionale e pratiche valutative inclusive. Tale prospettiva consente di ampliare il dibattito pedagogico sull'uso dei metodi qualitativi non solo come strumenti di conoscenza, ma come mediatori di trasformazione professionale e istituzionale.

Bibliografia

Annamma, S. A., Connor, D., & Ferri, B. (2013). Disability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race ethnicity and education*, *16*(1), 1-31.

Baldacci, M. (2020). *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. Idee per la formazione degli insegnanti.* Milano: FrancoAngeli.

Baschiera, B. (2024). L'inclusione scolastica raccontata dai docenti precari in un laboratorio di scrittura autobiografica volto alla ricerca del proprio sé personale e professionale School inclusion from the perspective of temporary teachers in an autobiographical workshop to achieve personal and professional growth. *Italian journal of special education for inclusion*, *12*(1), 302-312.

Black P. e William D. (1988), Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.

Bocci, F., Cantatore, L., Lepri, C., & Quagliata, A. (2022) (eds.). *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*. Roma: TrE-Press

Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@ re*, *21*(1).

Bogdan R., Biklen S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cipolla, C. (Ed.). (1998). *Il ciclo metodologico della ricerca sociale* (Vol. 18). Milano: FrancoAngeli.

Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education—implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, *12*(5-6), 441-457.

D'Auria, A. (2023). La formazione degli insegnanti per una Scuola di tutti. *Lifelong Lifewide Learning*, *19*(42), 209-215.

Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze: Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). London: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.), H*andbook of qualitative research Vol. 3: The landscape of qualitative research* (3rd ed.)(pp. 1-43). Sage: Thousand Oaks.

Dewey J. (1929), *The sources of a science of education*. New York: Livering (tr. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1971).

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books.

Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., ... & Medeghini, R. (2018). Disability Studies e inclusione. *Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative.* Trento: Erickson.

Heidegger M. (2002), *Segnavia*. Milano: Adelphi.

Ianes, D., & Demo, H. (2022). *Specialità e normalità*. Trento: Erickson.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, *33*(7), 14-26.

Kuhn T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press (trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969).

Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Thousand Oaks: Sage.

Liverta Sempio, O. (1998). Vygotskij, Piaget, Bruner. *Concezioni dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L., Ghirotto L. (2019) (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci

Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage.

Saukko P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In N. K. Denzin, Y. S. Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation.* In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.

Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* (GIRE), 4(7), 97–106.
Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
Traversetti, M., & Rizzo, A. L. (2023). Per una riflessione su formazione degli insegnanti e didattica inclusiva. Alcuni dati di ricerca di un progetto nazionale sulla comprensione del testo. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(25 (supplemento)), 68-87.
Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment.* Solution Tree Press.
Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). *Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work?* In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53–82). Lawrence Erlbaum Associates.