



26 December 2022

Special Issue on

Emerging Trends in the Field of Empirical Research in Education
Tendenze emergenti nel campo della ricerca empirica in educazione

Part I

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

Insidie e illusioni della «meritocrazia perfetta» 11
(Pitfalls and Illusions of a «Perfect Meritocracy»)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Mujib Ubaidillah - Putut Marwoto - Wiyanto - Ani Rusilowati
Bambang Subali - Budi Naini Mindyarto - Wiwi Isnaeni
Development of Habits of Mind Instruments in the Context 23
of Basic Physics Practicum: EFA and Rasch Model
(Sviluppo di strumenti per le abitudini mentali nel contesto della fisica
di base practicum: modello EFA e Rasch)

<i>Daniela Fadda - Carole Salis - Giuliano Vivanet</i> About the Efficacy of Virtual and Remote Laboratories in STEM Education in Secondary School: A Second-Order Systematic Review <i>(Sull'efficacia dei laboratori virtuali e remoti nell'educazione STEM per la scuola secondaria: una rassegna sistematica di secondo ordine)</i>	51
<i>Antara Dey - Nil Ratan Roy</i> Construction and Validation of Emotional Intelligence Scale for Secondary School Teachers <i>(Costruzione e validazione della scala dell'intelligenza emotiva per gli insegnanti delle scuole secondarie)</i>	73
<i>Cinzia Angelini - Massimo Margottini - Teresa Savoia</i> Il percorso di formazione iniziale dell'insegnante di sostegno: un'indagine esplorativa sui candidati al corso di specializzazione presso l'Università Roma Tre <i>(The Initial Training of Special Needs Teachers: An Exploratory Study on the Candidates at Roma Tre University)</i>	97
<i>Valeria Biasi - Giusi Castellana - Conny De Vincenzo</i> Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti della scuola secondaria di primo grado: adattamento e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) <i>(Assessment of Individual Resilience Levels in Lower Secondary School Students: Adaptation and Validation of the Resilient Attitude Assessment Questionnaire – QVAR)</i>	119
<i>Antonio Calvani</i> La ricerca didattica può diventare rilevante per la pratica? Se sì, in che modo? <i>(Can Educational Research Become Relevant to Practice? If So, How?)</i>	143
<i>Cristiano Corsini - Carla Gueli</i> Dal voto alla valutazione per l'apprendimento <i>(From Grading to Assessment for Learning)</i>	163

<i>Giovanni Perillo - Stefano Mastandrea</i> Explicit and Implicit Biases in Students' Skin Colours Aesthetic Preferences <i>(Pregiudizi espliciti e impliciti nelle preferenze estetiche di studenti per il colore della pelle)</i>	179
---	-----

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

<i>Francesco Agrusti - Gianmarco Bonavolontà</i> Educational Robotics for Special Needs Students: Teachers' Perspectives on Pre-service Training <i>(Robotica educativa per studenti con bisogni speciali: il punto di vista degli insegnanti sulla formazione pre-servizio)</i>	199
--	-----

<i>Giusi Castellana - Snezana Mitrovic</i> Validation of «Tell Me How You Read» Reading Strategies Questionnaire for Upper-Secondary School Students <i>(Validazione del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per gli studenti delle scuole secondarie superiori)</i>	219
---	-----

<i>Gaetano Domenici - Valeria Biasi - Federica Wolf</i> <i>Conny De Vincenzo</i> Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno <i>(Assess the Change in Skills and Professional Attitude Following the Initial Training Course for Support Teachers)</i>	233
---	-----

<i>Roberta De Pero - Luca Mallia - Martina Capitani</i> <i>Patrizia Scibinetti</i> Motor Creativity and Self-Efficacy in Young Gymnasts: Expertise Differences <i>(Creatività motoria e self-efficacy in giovani ginnaste: confronto tra differenti livelli di esperienza)</i>	249
---	-----

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

Giuseppe Spadafora

La ricerca empirico-sperimentale educativa e la professionalità del docente per migliorare la scuola inclusiva 269

(The Experimental Empirical Educational Research and the Teacher's Professionalism to Improve the Inclusive School)

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies 279
Notiziario / News

Author Guidelines 281

La ricerca empirico-sperimentale educativa e la professionalità del docente per migliorare la scuola inclusiva

Giuseppe Spadafora

Università della Calabria - Dipartimento di Culture, Educazione e Società – DiCES (Italy)

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-spad>

giuseppe.spadafora@unical.it

THE EXPERIMENTAL EMPIRICAL EDUCATIONAL RESEARCH AND THE TEACHER'S PROFESSIONALISM TO IMPROVE THE INCLUSIVE SCHOOL

ABSTRACT

The paradigm of the inclusive school is becoming, especially in the European educational research, a fundamental point of reference. In this paper the author analyzes the different didactic models of teacher's professionalism in the Italian school since the riforma Gentile of 1923 until the contemporary debate concerning the school of the autonomy. In particular, he highlights the importance of the scientific meaning of the teacher's professionalism which derives from the paradigm of the sciences of education established by John Dewey's book «The sources of a science of education» of 1929. In the contemporary research it is fundamental, in the school of autonomy, to analyze a teacher's professionalism based on the last results of educational experimental empirical research. In this perspective the teacher, but also the headmaster, must develop his/her educational action between the governance and didactics in the school of autonomy not only as «an investigator», as Dewey's theory proposed, but as an expert of a transdisciplinary competence based on the contents of the subject matter, didactics, governance, and some aspects of educational experimental empirical research to improve new possibilities of an inclusive school.

Keywords: Designer of education; Educational experimental empirical research; School of autonomy; Sciences of education professional; Teacher transmitter of knowledges.

Il profilo culturale e professionale del docente e del capo di istituto nella scuola dell'autonomia è il punto di arrivo di alcuni momenti storico-politici che hanno caratterizzato lo sviluppo del sistema scolastico italiano specialmente nello scorso secolo, e che spesso sono state influenzati in modo decisivo dalle varie «atmosfere culturali» all'interno delle quali la scuola si è definita istituzionalmente e culturalmente (Spadafora, 2018; De Giorgi *et al.*, 2019).

Probabilmente, con le differenziazioni che gli eventi storici nella loro complessità hanno determinato soprattutto nel corso del Novecento, tre possono essere considerati i modelli di docente e di capo di istituto che la nostra tradizione culturale ci ha tramandato in relazione alle trasformazioni culturali e politiche della scuola italiana. Il modello italiano, in quanto legato alla riforma Gentile del 1923, è sicuramente quello del docente «trasmettitore di conoscenze».

L'impostazione gentiliana, che è stata sviluppata dal filosofo e pedagogista siciliano in numerosi suoi lavori di pedagogia e di politica scolastica, ha determinato organicamente una riforma ispirata dalla tradizione liberale tardo-ottocentesca, di cui si appropriò ideologicamente il fascismo con una specifica «politica dei ritocchi» che trasformò nel corso dei decenni successivi alla istituzione nel 1923 il sistema e gli effetti politici della riforma gentiliana.

Le caratteristiche fondamentali di tale riforma erano rappresentate dall'organicità del progetto rispetto alla teoria filosofico-pedagogica del pensatore siciliano e dalla centralità della figura del docente e del capo d'istituto, denominato direttore didattico per la scuola elementare e preside per quanto concerne la scuola superiore.

Dal momento che «chi sa, sa anche insegnare», secondo la teoria pedagogica del filosofo siciliano, la sua riforma individuava nel maestro della scuola elementare e nel professore del liceo classico due figure gerarchicamente differenziate. Il maestro, espressione dell'Istituto Magistrale che la riforma meritoriamente aveva istituito, rappresentava «l'educatore del popolo», il maestro unico che doveva insegnare a «leggere, scrivere e far di conto» e nelle comunità periferiche dell'Italia fascista dell'epoca rappresentava un punto di riferimento culturale e politico fondamentale. Il professore della scuola secondaria e, in particolare, del liceo classico, (la scuola che rappresentava il cardine culturale e politico della riforma), trasmetteva le conoscenze e selezionava in base a un accertamento nozionistico delle conoscenze.

La selezione, con linguaggio contemporaneo considerata sommativa e molto rigida soprattutto attraverso il filtro selettivo dell'esame di stato, intendeva realizzare, con molte contraddizioni sociali, il concetto di una scuola dei migliori, della élite, una scuola che potesse formare la classe dirigente e che, ovviamente, non poteva essere ritenuta una scuola democratica.

In definitiva, il profilo del docente che la scuola gentiliana consegna alla cultura del nostro tempo era quello di un docente colto, erudito che *doveva conoscere le conoscenze* secondo lo schema storico-cronologico e logico-progressivo del programma ministeriale prescrittivo e elaborato dalla struttura centralistica del Ministero (Spadafora, 1997; Togni, 2019).

Il programma ministeriale prescrittivo e la burocrazia centralizzata che controllava, con un articolato sistema ispettivo, l'organizzazione scolastica periferica del Paese costituivano il fondamento di un modello di scuola costruita per selezionare la classe dirigente.

È interessante notare come la «trasmissione delle conoscenze» si legasse organicamente ad una valutazione di mero accertamento delle conoscenze. La selezione scolastica, che coincideva il più delle volte con la selezione della classe dirigente e aveva nel difficile esame di stato la sua più chiara manifestazione, era determinata proprio dalla dimensione del docente trasmettitore di conoscenze e professionista di una valutazione sommativa legata alla quantità e capacità di apprendimento delle conoscenze di carattere sommatorio e progressivo dal punto di vista storico e logico.

L'unico aspetto da considerare nella riforma gentiliana era espresso dalla chiara organicità del progetto culturale che costituiva il sostrato epistemologico della riforma medesima. Gentile ipotizzava che il fine ultimo della scuola era la filosofia, intesa come formazione umana interiore, vero e proprio «courennement de l'édifice», sviluppo ultimo della formazione che si basava su un curriculum fondato sulle dimensioni della *lingua, della storia, dell'analisi, della sintesi e, quindi, della filosofia*. In questo senso il docente doveva trasmettere il sapere e il capo di istituto doveva controllare la didattica come cerniera epistemologia tra il sapere e la sua realizzazione pratica nello sviluppo della formazione umana.

È abbastanza evidente che il profilo del docente «trasmettitore di conoscenze», all'indomani del secondo conflitto mondiale, entra in crisi nell'ambito del dibattito scientifico della pedagogia italiana, impegnata da una parte a costruire una pedagogia scientifica lontana dalla riflessione filosofico-pedagogica gentiliana e, dall'altra, un modello di scuola democratica ispirata, prevalentemente, dal pensiero pedagogico di John Dewey legato alla ricerca scientifica e dalle varie espressioni della *Éducation Nouvelle* di tradizione europea.

In questo senso il cammino verso la pedagogia scientifica si legava al tentativo di costruire una pedagogia lontana dall'eredità filosofica gentiliana e vicina a quelle che risultavano le istanze della scientificità contemporanea. Autori come Francesco De Bartolomeis, ma soprattutto Al-

do Visalberghi nella loro ricerca educativa legavano il concetto di scienze dell'educazione, mutuato dal testo di John Dewey del 1929 *The sources of a science of education*, a due caratteristiche fondamentali della ricerca educativa: la scientificità della pedagogia su base sperimentale e la formazione degli insegnanti (Visalberghi, 1965; 1978).

Anzi, si può senz'altro affermare che la ricerca di un modello scientifico dell'educazione si legava strettamente al tema della formazione dell'insegnante, che è considerato da Dewey nel testo specifico un «investigator», un professionista-ricercatore che ha bisogno di una dimensione scientifica per potere costruire un processo di scuola democratica.

Il docente, in altri termini, prendendo spunto dalla riflessione epistemologica mutuata dal testo deweyano, dovrebbe applicare le singole «fonti di una scienza dell'educazione», alle situazioni specifiche dell'apprendimento per migliorarlo. Tra le tante metafore dell'attività scientifica del docente, una delle più note e suggestive era quella del medico. Al pari del medico che deve applicare il corpus di conoscenze e di competenze delle varie scienze che alimentano epistemologicamente il corpus della scienza medica alle specifiche situazioni di sofferenza del malato per determinare la diagnosi e l'eventuale terapia anche attraverso specifici esami e tecnologie diagnostiche, il docente deve cercare di individuare i problemi dell'apprendimento e «curarne» i disagi applicando sperimentalmente le scienze dell'educazione alle specifiche situazioni di apprendimento.

Il docente è considerato un professionista dell'educazione e, in particolare, un docente che deve conoscere il suo ambito disciplinare e la «rete» di saperi che fondano la struttura epistemologica della sua disciplina; deve essere consapevole ed esperto nella didattica e, soprattutto, nell'applicazione del «paradigma delle scienze dell'educazione» alle situazioni di apprendimento di ogni studentessa e studente nella classe, e deve essere, comunque, un docente «riflessivo» che sarà uno dei temi di ricerca fondamentali (Dewey, 1910, 1933, 2009; Schön, 1999).

La sua professionalità, quindi, non può basarsi solo sulla competenza delle conoscenze da trasmettere, ma è soprattutto l'analisi e la comprensione dell'apprendimento di ogni diversità nella classe per orientare il processo formativo di ogni studentessa e di ogni studente. In questo senso le categorie della «misurazione e valutazione» dei processi di apprendimento e l'impianto del modello statistico che misura la probabilità dell'evento educativo nei vari contesti dell'apprendimento diventano alcune linee di tendenza per comprendere il processo formativo e orientativo della studentessa e dello studente.

È abbastanza evidente che questo paradigma determinerà il processo formativo della scuola democratica e, soprattutto, la necessità di una

formazione universitaria del docente come si è sviluppata successivamente verso la fine del secolo scorso con l'istituzione del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento della Scuola Secondaria (Luzzatto, 2001).

Accanto a questo aspetto che ha caratterizzato il rinnovamento della scuola in Italia, soprattutto sulle questioni di una rinnovata didattica e valutazione per orientare le scelte future dello studente (Domenici, 2022), è fondamentale comprendere il senso della scuola militante che era espressione negli anni '70, dopo la contestazione studentesca del 1968, del dibattito sulla «scuola come comunità».

L'evento politico-culturale che assume, da questo punto di vista, una centralità nella storia della nostra scuola è la normativa degli anni '70 dei Decreti Delegati e dell'integrazione «dei portatori di handicap», sancita con la Legge 517/77.

Questa architettura istituzionale, che segna anche l'intreccio significativo tra gli studi di carattere giuridico e di carattere pedagogico (De Luca & Spadafora, 2013), stabilisce il principio di una scuola partecipata nel e dal contesto sociale, una scuola che diventa una comunità educante o una comunità scolastica (le attribuzioni si rifanno alla tradizione cattolica e laica della ricerca educativa) e esprime il principio democratico della partecipazione di tutte le diversità secondo la rappresentazione della scuola come bene comune.

La vicenda culturale e politica della *Lettera a una professoressa* del 1967, per altro forse sottovalutata dal punto di vista dei modelli statistici prospettati, è emblematica in tal senso. L'esperienza della scuola di Barbiana coordinata dalla figura carismatica di Don Milani, fu determinata dalla difficile realizzazione della scuola dell'obbligo, realizzata con l'istituzione della scuola media dell'obbligo nel 1963, secondo l'ispirazione dell'art. 34 della Costituzione sull'obbligo scolastico. Questa scuola continuava ad essere selettiva e non progettava una idea di scuola democratica e aperta a tutti secondo il principio costituzionale menzionato.

Il modello della scuola di Barbiana, che diventa un punto di riferimento per la contestazione del 1968 e per la stagione riformista degli anni '70, è espressione della esigenza di un cambiamento politico significativo della figura del docente all'interno del contesto della scuola italiana del periodo.

Il docente non poteva essere considerato «la vestale della classe media» che trasmette conoscenze e valuta in modo sommativo l'apprendimento favorendo la selezione scolastica. L'ingiustizia educativa e sociale legata a «fare parti uguali tra diseguali» è una intuizione politica della *Lettera a una professoressa* (Lastrucci & Di Gilio, 2021), che mette in evidenza due aspetti fondamentali della costruzione politico-giuridica della scuola degli anni

successivi: la giustizia sociale legata alla costruzione della democrazia nella scuola e la professionalità dell'insegnante che deve proporsi come un professionista dalla solida formazione scientifica e, al tempo stesso, promotore di democrazia che si prende cura (*I care*) della formazione di ogni studente nella classe.

Il capo di istituto, direttore didattico e preside, di conseguenza, non è solo un controllore della didattica, ma diventa un promotore e coordinatore di una specifica organizzazione del sistema scuola che determina un notevole trasformazione della ricerca educativa di settore, arricchita soprattutto da un impianto di carattere sociologico ed economico (Weick & Sutcliffe, 2009)

Da queste premesse culturali il lungo cammino della scuola democratica fino agli anni '90 ha espresso una scuola senza un progetto organico, senza una grande riforma complessiva di sistema, ma ha preparato la scuola ad affrontare i grandi cambiamenti politici e culturali che hanno caratterizzato gli anni '90 del secolo scorso: la fine della Guerra Fredda, il mondo della globalizzazione e di Internet e, soprattutto, la costruzione politica e culturale dell'Europa con le nuove regole economiche della moneta unica, con la dibattuta integrazione delle normative europee e nazionali, e con una nuova politica per la scuola e l'università in una prospettiva europea.

La scuola dell'autonomia, ipotizzata timidamente con l'art. 21 della Legge 15 marzo 1997 n. 59, regolamentata dal D.P.R. 275/99 e inquadrata nell'alveo della legge costituzionale n. 3 del 2001, ma soprattutto definita, con molti limiti e incompiutezze, dalla «Buona Scuola», Legge 107 del 2015 e relativi decreti attuativi, è un luogo di riflessione per comprendere il futuro ruolo professionale e culturale del docente e del dirigente scolastico con una impostazione culturale e normativa ancora da chiarire e da sviluppare.

Il fatto nuovo della scuola dell'autonomia è proprio questo: progettata per migliorare la qualità civile, culturale, sociale e economica dei territori in cui essa si fonda e si realizza, necessariamente ha bisogno della collaborazione delle famiglie e dei soggetti istituzionali e sociali del territorio, ma soprattutto, esprimendo la nuova figura del dirigente scolastico, si fonda epistemologicamente su una difficile ma necessaria integrazione tra governance e didattica, determinando anche una nuova figura di capo di istituto, interpretata dal dirigente scolastico (Mulè, De Luca, & Notti, 2020; Moretti, 2022).

La figura del dirigente scolastico, come è stato più volte rilevato, deve essere riconsiderata per non farla assorbire dalle numerose responsabilità giuridiche che non permettono a questa figura istituzionale di avere una

visione complessiva della scuola, che ha nei processi culturali e nella didattica due chiavi di lettura fondamentali per rifondarla epistemologicamente.

Il docente, quindi, nella scuola dell'autonomia, deve essere un professionista delle competenze culturali, didattiche, relazionali, delle scienze dell'educazione, della governance e della ricerca, come afferma anche l'art. 27 del CCNL, per farsi promotore di una scuola inclusiva, una «scuola di tutti e di ciascuno» che ha trovato un ampio spazio di dibattito nell'ambito degli studi di pedagogia speciale (D'Alonzo, 2020; Bocci, 2021), ma che rimane l'esigenza fondamentale della scuola contemporanea.

Ma, come potrebbe realizzarsi questa possibilità se la figura del dirigente scolastico e quella del docente non raggiungono, nella specificità dei rispettivi ruoli, un adeguato equilibrio tra la governance e la didattica e non riescono ad elaborare forme di collaborazione istituzionale e culturale efficaci? Queste tematiche aperte rappresentano una piattaforma di elaborazione e di discussione di gran parte della ricerca educativa contemporanea. Proprio per questo è necessario ipotizzare figure specifiche di docente e dirigente scolastico inclusivo che difficilmente potrebbero definirsi se non si legassero ad alcuni orientamenti della metodologia di ricerca educativa sperimentale (Trincherò & Robasto, 2019)

Il docente e il dirigente scolastico inclusivi devono proporsi come professionisti della ricerca didattica e sperimentale che lega le questioni della didattica e della valutazione come fondamentali questioni dell'orientamento educativo alle possibilità di realizzare un progetto di vita. Le sperimentazioni educative (Domenici, Lucisano, & Biasi, 2021), attraverso la figura del docente e del dirigente scolastico inclusivi, devono essere sviluppate per realizzare la scuola inclusiva, una scuola del progetto di vita che faccia trovare un giusto equilibrio tra la governance e la didattica su cui si fonda la scuola dell'autonomia, e devono comunque indicare specifiche linee-guida tra la scuola dell'autonomia e la comunità educante che si possono realizzare nei territori di riferimento.

Una ricerca sperimentale in educazione, avvalendosi anche in modo critico dell'Evidence Based Education e dei modelli di simulazione basati sull'algoritmo che può studiare i processi educativi, deve definire più chiaramente un modello epistemologico determinante per osservare, progettare, documentare e valutare lo sviluppo unico e irripetibile di ogni studentessa e studente con le sue specificità e diversità.

In questa prospettiva è necessario riprogettare una epistemologia della ricerca educativa che trovi applicazione nell'ambito della scuola dell'autonomia per rivelarne alcuni punti critici. In particolare, per definire un rapporto significativo tra l'equità, il merito e l'ambiente digitale nel modello scolastico (Benadusi & Giancola, 2020; Fabiano, 2021; Rivoltella,

2021) è necessario che la ricerca sperimentale concentri alcune sue linee di indagine su alcuni nodi cruciali dell'ambiente scuola, tenendo conto della complessità del luogo di sperimentazione scolastico che si fonda su una «ibridazione feconda» tra la governance e la didattica.

Le linee di tendenza della ricerca educativa empirico-sperimentale possono essere rivolte allo sviluppo di alcune questioni di fondo per la scuola contemporanea:

- a. il curriculum come costruzione epistemologica inter e transdisciplinare che leghi le riflessioni della pedagogia generale alla didattica e alla indagine empirico-sperimentale (Baldacci, 2010);
- b. il tema della diversità degli apprendimenti e degli atteggiamenti che la categoria dei B.E.S. ha evidenziato sia nell'ambito della pedagogia speciale ma anche nell'ambito della pedagogia interculturale (Cottini, 2017; Chiappetta Cajola, 2019; Fiorucci, 2020);
- c. la misurazione e valutazione degli apprendimenti che tenga conto del costrutto di competenza e ne riveli fino in fondo i limiti ma anche le potenzialità (Benvenuto, 2015; Perrenoud, 2018);
- d. il tema del merito come rivelazione del talento potenziale degli studenti; la possibilità di misurazione delle potenzialità inesprese (*embedded powers*) di ogni studente;
- e. la ripresa della costruzione dei «nuclei fondanti» dei saperi legati alla complessità dell'apprendimento visibile e nascosto delle persone (Bateson, 1972).

La ricerca educativa empirico-sperimentale, in altri termini, deve essere al servizio di una formazione del docente e del dirigente scolastico inclusivi che determinano la possibilità di rifondare la scuola dell'autonomia con nuove dimensioni dell'indice di inclusione (Booth & Ainscow, 2014) come sviluppo delle potenzialità inesprese e dei talenti e delle competenze strategiche (Margottini, 2017) che si annidano nelle personalità complesse e, a volte insondabili, delle studentesse e degli studenti.

Dopo la Pandemia (il dopo è augurale) e in un nuovo mondo geopolitico che si va delineando in seguito alla guerra russo-ucraina, è necessario rilanciare i temi del merito, dell'inclusione e del digitale in una società contemporanea complessa che ha bisogno di un docente e di un dirigente scolastico che sviluppino una «competenza transdisciplinare» basata sulla ibridazione feconda tra le competenze culturali, didattiche, valutative e di governance.

Solo in questa prospettiva la ricerca educativa empirico-sperimentale può mettersi al servizio di un nuovo paradigma educativo basato su una idea di inclusione sostenibile, un vero e proprio «indice di salvezza» che solo l'educazione e la scuola nel prossimo futuro possono offrire all'umanità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bateson, G. (1972). *Verso una ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuti, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- De Giorgi, F., Gaudio, A., & Pruneri, F. (2019). *Manuale di storia della scuola italiana*. Brescia: Scholé.
- De Luca, C., & Spadafora, G. (2013). *Per una pedagogia dei diritti*. Cosenza: Form@zione.
- Dewey, J. (1910, 1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath and Company. Edizione italiana a cura di C. Bove, *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2019.
- Domenici, G. (2022). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma: Laterza.
- Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. New York - Milano: MacGraw Hill Education.
- Fabiano, A. (2021). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lastrucci, E., & Digilio, R. (a cura di). (2021). *Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi*. Roma: Armando Editore.
- Luzzatto, G. (2001). *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*. Roma: Carocci.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'Università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Moretti, G. (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.

- Mulè, P., De Luca, C., & Notti, A. (a cura di). (2020). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Anicia.
- Rivoltella, P. C. (2021). *Che cosa è una EAS. L'idea, il metodo, la didattica* (nuova ed.). Brescia: Scholé.
- Spadafora, G. (a cura di). (1997). *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*. Roma: Armando Editore.
- Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Togni, F. (a cura di). (2019). *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*. Roma: Studium.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Schön, D. A. (2020). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2009). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Parole chiave: Docente trasmettitore di conoscenze; Professionista delle scienze dell'educazione; Progettista della formazione; Ricerca educativa empirico-sperimentale; Scuola dell'autonomia.

Copyright (©) 2022 Giuseppe Spadafora

Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Spadafora, G. (2022). La ricerca empirico-sperimentale educativa e la professionalità del docente per migliorare la scuola inclusiva [The experimental empirical educational research and the teacher's professionalism to improve the inclusive school]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 26, 269-278. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-spad>