

Il gioco “Inclusi”: formare all’inclusione tra esperienza e ricerca

Fabio Filosofi – Università Telematica Pegaso

Helga Ballardini – Università di Trento

Silvia Perzoli – Università di Trento

Michele Marangi – Università eCampus

Silvia De Vogli – Consorzio Consolida

Paola Venuti – Università di Trento

Abstract

Il contributo illustra il percorso di ricerca-formazione nazionale INCLUSI, sviluppato da un gruppo eterogeneo di insegnanti ed educatori di differenti contesti formativi. Il processo riflessivo sulle pratiche inclusive, a partire dai vissuti professionali e autobiografici, ha portato alla progettazione del gioco “Inclusi” che integra problem solving e dimensione ludica per la formazione delle equipe educative.

Il disegno di ricerca *mixed methods* si basa su dati quali-quantitativi al fine di indagare le dimensioni relazionali-comunicative e la coesione nei team dei partecipanti. I risultati evidenziano l'efficacia formativa dell'approccio esperienziale e collaborativo nella formazione continua delle figure educative.

1. Le sfide per la formazione continua dei docenti in servizio

In un'ottica costruttivista, la professione docente va considerata come un processo intersoggettivo: essere in formazione, in particolare per i docenti già in servizio, implica un procedimento di continua revisione, aggiornamento e sviluppo di conoscenze e competenze professionali. Pensare alla professione docente come processo implica tenere conto dell'identità dell'attore professio-

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

123

nale” per essere un insegnante e non soltanto per fare l’insegnante” (Tamaro et al., 2018, p. 55). La sfida formativa diventa ancora più impegnativa considerando che gli insegnanti sono chiamati ad agire in un contesto socio-culturale in continuo divenire. Ciò presuppone la capacità di trasformare la propria visione educativa per sviluppare nuove strategie conoscitive, modificando le proprie metodologie e pratiche didattiche (Commissione Europea, 2020; Consiglio dell’Unione Europea, 2021; OECD, 2019; Foschi, 2021) per rispondere in modo flessibile ai bisogni educativi emergenti.

La formazione risulta, quindi, determinante per la qualità dell’istruzione e per l’apprendimento (Foschi, 2021), configurandosi come un fattore decisivo per assicurare qualità all’agire educativo-didattico e per sperimentare percorsi orientati alla full inclusion, affinché tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali, sociali o culturali, possano partecipare pienamente alla vita scolastica e beneficiare di opportunità di apprendimento significative. In tale prospettiva, la formazione dei docenti diventa una condizione essenziale per promuovere pratiche didattiche inclusive e contesti educativi in grado di valorizzare le differenze (Sharma, 2012, in Pinnelli e Fiorucci, 2019).

I risultati dell’ultima Indagine internazionale sull’insegnamento e l’apprendimento (TALIS - OECD, 2019) hanno rilevato i tassi di partecipazione, le tipologie di attività, i contenuti e le aree per le quali i docenti esprimono il maggior bisogno di sviluppo. L’indagine evidenzia la necessità di ripensare ad una modalità di formazione dei docenti che possa essere integrata nel contesto scolastico attraverso forme di apprendimento attivo e collaborativo tra pari che coinvolgono attivamente tutti i docenti all’interno della loro scuola. Queste caratteristiche rappresentano elementi fondamentali per sviluppare una visione condivisa da tutto il personale (Jensen et al., 2016), nonché un elemento chiave nella riforma dei sistemi educativi (Villegas-Reimers, 2003, pp. 7–9).

L’analisi di Foschi (2021) evidenzia il ruolo fondamentale del contesto per la formazione: i docenti in servizio, in particolare, riscontrano un forte divario tra la teoria della formazione e la prassi didattica contestuale. La formazione continua autentica diventa quindi stimolo per una riflessione sul proprio ruolo e sulle proprie azioni didattiche: gli stessi educatori e insegnanti diventano produttori di una conoscenza da loro stessi costruita, e non più

recepita da fonti autoritative esterne (Taylor, 2017). Ciò favorisce l'integrazione tra saperi diversi, oltre che fra università e scuola (Nigris et al., 2020) e sottolinea la necessità di strutturare uno spazio per costruire, “in condizioni naturali, nell'istituzione scolastica” (Baldacci, 2001:139) forme collaborative tra docenti e ricercatori.

2. Le sfide per la formazione continua dei docenti in servizio

2.1 I partecipanti

Il campione di 125 partecipanti è rappresentato da insegnanti ed educatori di tutti gli ordini e gradi e del terzo settore. Le variabili raccolte includono genere, età, ruolo professionale, esperienza lavorativa e contesto di appartenenza. Il campione è costituito dal 83,2% da donne, mentre per quanto riguarda il grado scolastico il 38,2% (N=38) opera nella scuola secondaria di secondo grado, il 23,5% (N=23) nella scuola secondaria di primo grado, il 16,2% (N=17) nella scuola primaria e il 22,1% (N=22) in contesti cooperativi o di altra natura educativa (terzo settore). La maggioranza dei rispondenti è composta da insegnanti curricolari (64,8%), seguiti da insegnanti di sostegno (15,2%) e da assistenti educatori o facilitatori (19,2%). Soltanto lo 0,8% ricopre il ruolo di referente per l'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES).

Un sottogruppo di 44 partecipanti ha completato un questionario online, fornendo dati quantitativi e qualitativi.

2.2 Metodologia mixed methods e domande di ricerca

Date le premesse teoriche, per il progetto di ricerca INCLUSI, finalizzato a valutare l'efficacia del gioco Inclusi come dispositivo formativo per la promozione della collaborazione e della metacognizione nei contesti educativi è stato scelto un disegno misto (quali-quantitativo). con l'obiettivo di rilevare, da un lato, le percezioni soggettive dei partecipanti e, dall'altro, le trasformazioni osservabili nelle interazioni di gruppo e nei processi riflessivi (Creswell & Plano Clark, 2017). La ricerca si è articolata in quattro domande di ricerca muovendosi dall'ipotesi che il gioco, in quanto dispositivo narrativo e cooperativo, possa attivare processi metacognitivi e collaborativi (Canevaro, 2019; Filosofi et al., 2025):

Livello osservativo:

- QR1: L'utilizzo del gioco Inclusi migliora la collaborazione dei componenti del gruppo?
- QR2: L'utilizzo del gioco Inclusi migliora la metacognizione dei componenti del gruppo?

Livello percettivo:

- QR3: Quali sono le percezioni degli insegnanti nei confronti della collaborazione e della metacognizione?
- QR4: Vi sono correlazioni tra le percezioni dei partecipanti e le osservazioni dei ricercatori?

Per la raccolta dei dati, quindi, sono stati utilizzati due strumenti complementari:

1. Scheda di osservazione – compilata dai ricercatori durante le sessioni di gioco, per monitorare le dinamiche di gruppo e i comportamenti collaborativi e riflessivi. La scheda di osservazione è articolata in due macro-aree di osservazione: la Qualità della partecipazione e la Metacognizione. La prima area riguarda la dimensione relazionale e interattiva del gruppo. La seconda area, dedicata alla metacognizione, ha lo scopo di rilevare l'interesse e la motivazione dei componenti del gruppo. Le osservazioni tramite le schede sono state codificate secondo quattro livelli qualitativi.
2. Questionario online composto da item a risposta chiusa con scala Likert e due domande aperte. Le variabili indagate riguardavano le due macro-dimensione della Qualità della partecipazione e la Metacognizione e le sotto-dimensioni della partecipazione attiva, la comunicazione, la capacità di accogliere feedback, la riflessione sull'inclusione e la collaborazione con i colleghi.

2.3 Analisi quantitativa: piano analitico

Tutte le analisi sono state condotte con il software R (R Core Team, 2022). In una prima fase sono state calcolate le statistiche descrittive per le variabili socio-demografiche e per le dimensioni oggetto di indagine. La normalità delle variabili continue è stata verificata tramite il test di Shapiro-Wilk. Quando le variabili non rispettavano i presupposti di normalità, sono stati applicati test

non parametrici (Wilcoxon test per campioni appaiati). Infine, per analizzare ulteriormente gli effetti del tempo e dei fattori contestuali, sono stati implementati dei modelli lineari misti (LMM) con il pacchetto lme4. Nei modelli, i partecipanti sono stati inseriti come effetto casuale, mentre il tempo, scuola e ruolo sono stati considerati effetti fissi. Complessivamente, sono stati stimati otto modelli lineari misti: due riferiti alle macro-dimensioni (qualità della partecipazione e metacognizione), quattro ai rispettivi indicatori specifici (lavoro comune, comunicazione, interesse, motivazione), e due ulteriori modelli volti a esaminare l'effetto predittivo delle dimensioni metacognitive su quelle comunicative.

2.4 Analisi qualitativa

Al fine di approfondire le percezioni soggettive dei partecipanti rispetto all'esperienza formativa proposta, il questionario somministrato ha incluso due domande aperte:

- A. “Pensi che il gioco Inclusi abbia contribuito a farti riflettere sull'inclusione nel tuo contesto e sulle modalità di collaborazione con i colleghi?”
- B. “Ti chiediamo di aggiungere un tuo feedback sul gioco Inclusi (punti di forza e di debolezza).”

Le risposte, quindi, hanno permesso di esplorare il significato attribuito al gioco Inclusi e di misurare l'impatto sui processi di riflessione e collaborazione professionale, non solo dal punto di vista dell'efficacia percepita dello strumento formativo, ma anche esplicitando le modalità con cui esso ha stimolato processi di riflessione sull'inclusione e sulla collaborazione.

L'analisi qualitativa è stata condotta secondo l'approccio dell'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006, 2022), individuando nuclei semantici e categorie di significato che descrivono le principali dimensioni concettuali emerse.

3. Presentazione dei risultati

3.1 Risultati quantitativi

Per l'indagine dei cambiamenti prima e dopo la sperimentazione del gioco Inclusi, le analisi inferenziali hanno preso in considerazione due macro-aree di interesse: la qualità della partecipazione e la metacognizione. Per la qualità della partecipazione, considerando i due momenti di rilevazione, si osserva un incremento tra T1 ($M = 17.06$; $DS = 6.91$) e T2 ($M = 19.36$; $DS = 6.13$) ($V = 559.5$, $p < .001$), a indicare un miglioramento generale nella percezione della qualità partecipativa nel corso del progetto. Anche per la metacognizione, si rileva un aumento tra T1 ($M = 15.67$; $DS = 6.15$) e T2 ($M = 17.13$; $DS = 5.34$) ($V = 1185.5$, $p = .003$), suggerendo un potenziamento delle competenze metacognitive nel tempo.

Infine, per indagare in modo più approfondito le variazioni nel tempo e il ruolo delle variabili di contesto, sono stati implementati dei modelli lineari misti (LMM).

Nel modello relativo alla macro-dimensione "qualità della partecipazione", che aveva come variabile dipendente il punteggio medio complessivo di partecipazione, è emerso un effetto significativo del tempo ($B = 0.257$, $p < .001$), a indicare un incremento dei punteggi tra T1 e T2. Si osservano inoltre effetti specifici per il contesto scolastico, con differenze significative per la scuola 2 ($B = 0.92$; $p < .001$) e la scuola 4 ($B = 0.69$; $p = .001$), mentre il ruolo professionale non risulta associato in modo significativo. Considerando i singoli indicatori della partecipazione, sia il lavoro comune ($B = 0.299$, $p < .001$) sia la comunicazione con gli altri ($B = 0.256$, $p < .001$) mostrano incrementi significativi nel tempo. In entrambi i casi, alcune scuole (in particolare la 2, la 4, la 5 e la 9) presentano valori medi più elevati, suggerendo differenze legate ai contesti educativi, ma non al ruolo professionale. Anche nella macro-dimensione "metacognizione", con la variabile dipendente rappresentata dal punteggio medio complessivo (meta), si riscontra un effetto significativo del tempo ($B = 0.182$, $p < .001$), a conferma di un miglioramento generale tra pre e post. Sono inoltre significativi gli effetti per la scuola 2 ($B = 0.66$; $p = .004$) e la scuola 9 ($B = 0.64$; $p = .002$), mentre il ruolo non risulta predittivo. Analizzando i singoli indicatori metacognitivi, si evidenziano incrementi nel tempo per interesse ($B = 0.283$, $p < .001$) e motivazione ($B = 0.214$, $p = .002$), con differenze tra scuole

(in particolare la 2, la 4 e la 9), ma non tra ruoli professionali. Per esplorare i legami tra dimensioni metacognitive e partecipative, sono stati stimati modelli addizionali in cui le variabili metacognitive "interesse" e "motivazione" sono state incluse come predittori degli indicatori comunicativi. Sia per lavoro comune (interesse: $B = 0.319$, $p < .001$; motivazione: $B = 0.441$, $p < .001$; tempo: $B = 0.16$; $p = .026$) sia per comunicazione con gli altri (interesse: $B = 0.214$, $p = .008$; motivazione: $B = 0.360$, $p < .001$; tempo: $B = 0.13$; $p = .036$) emergono effetti significativi, suggerendo che il potenziamento delle competenze metacognitive si associa a un miglioramento dei processi di comunicazione e collaborazione. Dunque, i modelli lineari misti confermano un miglioramento significativo nel tempo per tutte le dimensioni e indicano che le competenze metacognitive rappresentano un predittore positivo dei comportamenti partecipativi e comunicativi, con differenze legate al contesto scolastico ma non ai ruoli professionali.

3.2 Risultati qualitativi

Dall'analisi delle risposte aperte sono emerse due macro-categorie principali, con i relativi codici tematici.

Macro-categoria 1 - Dimensione sociale e processi interazionali: questo nucleo di significato raccoglie le risposte che mostrano come il gioco Inclusi abbia favorito collaborazione, confronto e riflessione condivisa nei gruppi di lavoro. Il gioco è percepito come dispositivo relazionale che promuove comunicazione, ascolto reciproco e significati comuni, sostenendo la riflessione professionale.

Codici sottesi:

1. Confronto attivo tra colleghi: stimolo al dialogo, allo scambio e alla rielaborazione collettiva delle pratiche.
2. Promozione del lavoro di gruppo e della collaborazione: valorizzazione del lavoro cooperativo e della corresponsabilità.
3. Riflessione sulla professionalità docente: occasione per riflettere su ruoli e modalità di intervento.
4. Ascolto ed espressione: presenza di ascolto empatico e libertà espressiva utili al clima collaborativo.

Macro-categoria 2 - Efficacia formativa del gioco e percezioni esperienziali: riguarda le valutazioni sull'efficacia formativa del gioco Inclusi, vissuto come strumento innovativo e coinvolgente. Le narrazioni mostrano l'esperienza ludica come metodo "leggero" ma riflessivo.

Codici sottesi:

1. Coinvolgimento: interesse, motivazione e partecipazione attiva.
2. Concretezza: situazioni riconosciute come aderenti alla realtà professionale.
3. Sana competizione: collaborazione positiva e impegno condiviso senza derive competitive.
4. Formazione sostenibile: modalità accessibili e motivanti per affrontare temi complessi.

4. Integrazione dei risultati e discussione

L'approccio misto quali-quantitativo ha evidenziato il valore del gioco come dispositivo formativo capace di integrare dimensioni relazionali, collaborative e metacognitive all'interno dei contesti educativi. Le analisi condotte mostrano una coerenza significativa tra i dati osservativi, le percezioni dei partecipanti e i modelli quantitativi, confermando l'ipotesi iniziale secondo cui lo svolgimento nel tempo di questo gioco formativo possa costituire un contesto privilegiato per la riflessione condivisa e l'apprendimento professionale. I risultati dei LMM evidenziano, inoltre, il legame emerso tra le dimensioni metacognitive (interesse e motivazione) e gli indicatori comunicativi e collaborativi, suggerendo che il potenziamento della consapevolezza riflessiva favorisce un miglioramento nei processi di lavoro comune.

5. Conclusioni

L'approccio misto quali-quantitativo adottato nello studio ha evidenziato il potenziale del gioco come dispositivo formativo capace di attivare processi riflessivi, relazionali e collaborativi nei contesti educativi. La convergenza tra dati osservativi, percezioni dei partecipanti e risultati delle analisi quantitative conferma l'ipotesi secondo cui l'esposizione ripetuta nel tempo alle modalità formative proposte dal gioco Inclusi possa costituire uno spazio

privilegiato di apprendimento professionale e di costruzione condivisa di significati.

In particolare, i risultati dei Modelli lineari mostrano come le dimensioni metacognitive (interesse e motivazione) siano significativamente associate agli indicatori comunicativi e collaborativi, suggerendo che lo sviluppo della consapevolezza riflessiva individuale si traduca anche in una maggiore capacità di partecipare a processi collettivi di negoziazione e costruzione della conoscenza professionale; il dato empirico quindi conferma come la professionalità docente sia da concepire come processo dinamico e intersoggettivo (Tammaro et al., 2018), alimentato da pratiche di riflessione continua e di apprendimento situato. Il gioco Inclusi si configura quindi, coerentemente alla letteratura (OECD, 2019; Jensen et al., 2016; Foschi, 2021) sulla formazione in servizio, un dispositivo capace di integrare apprendimento attivo, collaborazione tra pari e connessione con i problemi reali della pratica educativa.

Le evidenze qualitative rafforzano ulteriormente questa interpretazione, mostrando come il gioco favorisca la condivisione di esperienze, l'emersione di saperi professionali impliciti e la costruzione di spazi di confronto tra colleghi, consentendo ai professionisti coinvolti di assumere un ruolo attivo nel percorso formativo, superando una logica trasmissiva e prescrittiva.

In conclusione, la ricerca suggerisce che il gioco Inclusi rappresenti un dispositivo di sviluppo professionale in grado di sostenere forme di apprendimento collaborativo e riflessivo contribuendo alla costruzione di modelli di formazione situata che la letteratura individua come condizioni essenziali per promuovere innovazione, inclusione e miglioramento delle pratiche educative.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Bruno Mondadori.
- Bietti, L., Tilston, O., & Bangerter, A. (2019). Storytelling as collective adaptive sensemaking. *Topics in Cognitive Science*, 11(4), 710-732.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, 9(1), 3.

- Canevaro, A. (2019). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson.
- Commissione Europea (2020). *A European education area by 2025*. <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/a-european-education-area-by-2025.html>
- Consiglio dell'Unione Europea (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2021.066.01.0001.01.ENG
- Filosofi, F., Ballardini, H., Marangi, M., De Vogli, S., & Venuti, P. (2025). Inclusioni: Narrazioni di un percorso di formazione per insegnanti, dalla formazione al gioco per narrare l'Inclusione. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 491-511. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_34
- Foschi, L. C. (2021). Lo sviluppo professionale continuo dei docenti in Italia: un'analisi dei risultati dell'Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS). *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 27, 52-64. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/5169/4436>
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 1-18). Routledge.
- Hattie, J., & Vivanet, G. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erickson.
- Jensen, E., & Laurie, C. (2016). *Doing real research: A practical guide to social research*. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/61060/1/9783868597943.pdf#page=25>
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI Teacher Professional Development Research and improvement of schools. CRESPI's perspective. *RicercaAzione*, 12(2). <https://doi.org/10.32076/RA12210>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners* (Vol. 1). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556. <http://metisjournal.it/index.php/metis/article/download/215/239>

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1155/2012/217037>
- Tammaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2018). Teacher training and recruitment systems: a Leitmotiv. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 53-68. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2545>
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia... Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1-27. <https://rpd.unibo.it/article/download/1549/922/2789>
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). FrancoAngeli.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.