



Studi e Ricerche

Formazione



Didattiche inclusive in una società multiculturale

Ricerche psico-pedagogiche

a cura di Guido Benvenuto



University Press



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

Collana Studi e Ricerche 194

Formazione

Didattiche inclusive in una società multiculturale

Ricerche psico-pedagogiche

a cura di Guido Benvenuto



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2026

Copyright © 2026

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

Registry of Communication Workers registration n. 11420

ISBN 978-88-9377-452-9

DOI 10.13133/9788893774529

Publicato nel mese di maggio 2026 | *Published in May 2026*



Opera diffusa in modalità *open access* e distribuita con licenza
Creative Commons Attribuzione – Non commerciale – Non opere
derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0)

Work published in open access form and licensed under Creative Commons Attribution – NonCommercial – NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

In copertina | *Cover image*: La sede di Villa Mirafiori e la Facoltà di Psicologia di Sapienza Università di Roma. Foto di Guido Benvenuto

Indice

| | |
|---|-----|
| La didattica inclusiva per una cittadinanza attiva <i>Guido Benvenuto</i> | 7 |
| Le istituzioni scolastiche e i Patti educativi di Comunità: modelli di governance collaborativa e di co-progettazione territoriale <i>Silvia Ferrante</i> | 17 |
| The impact of students' soft skills on successful school inclusion at private elementary schools in Italy: a multiple case study <i>Kanak, Michael</i> | 37 |
| Exposure to language is a factor that influences the Italian lexical and grammatical skills of bilingual pre-school children <i>Emre Celik</i> | 57 |
| La metodologia del <i>Debate</i> per l'Educazione Civica: Efficacia e Ricadute sullo Sviluppo delle Competenze di Cittadinanza <i>Roberta Camarda</i> | 73 |
| Educazione all'aperto in contesti scolastici multiculturali: una ricerca esplorativa sulle opinioni di insegnanti, alunni e genitori <i>Alessandra Natalini</i> | 89 |
| Perceived Organizational Support and Onboarding Practices SRT-Based: reinforcing the newcomers Socialization and Engagement in hybrid working conditions <i>Insalata Libera Anna</i> | 109 |

| | |
|--|-----|
| Piani Educativi Pandemici: politiche di Accesso, Curriculum, e Formazione Iniziale Insegnanti (1996 – 2024) | 137 |
| <i>Astrid Favella</i> | |

La didattica inclusiva per una cittadinanza attiva

Guido Benvenuto

Il volume raccoglie alcune delle ricerche di dottorato che nell'anno accademico 2024-2025 sono state discusse nell'ambito del dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa, di Sapienza, Università degli Studi di Roma. Nel panorama di circa cento dottorati di ricerca che la Sapienza ha in offerta formativa, questo dottorato è stato concepito con un obiettivo ambizioso e stimolante: unire la tradizione e le esperienze della ricerca educativa con le teorie e le prassi metodologiche della ricerca psicologica. Questo connubio, spesso difficile da realizzare nel contesto accademico italiano, soprattutto nella formazione di terzo livello, ha trovato una direzione condivisa all'interno di questo dottorato.

Gli obiettivi formativi del percorso dottorale sono articolati in funzione dei distinti curricula previsti:

- a) CURRICULUM DI PSICOLOGIA SOCIALE, finalizzato alla formazione avanzata di ricercatori in grado di operare nell'ambito di due aree tematiche: la prima ha l'intento di comprendere i processi psicologici e sociali di base (processi intra e intergruppo, conoscenza sociale, atteggiamenti, pregiudizio e della psicologia ambientale) attraverso metodologie di ricerca empirica, fondate in senso quantitativo e sperimentale; una seconda area ha l'obiettivo di formare ricercatori capaci di leggere i fenomeni sociali attraverso la psicologia culturale e di analizzare i fenomeni psicosociali come prodotto emergente dell'interazione sociale e discorsiva fra attori. Queste due aree tengono conto dei diversi contesti di riferimento, quali organizzativo, del marketing, delle organizzazioni educative, politico, medico-sanitarie, e delle famiglie.

- b) CURRICULUM IN PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E DELLA RICERCA EDUCATIVA, che si propone di assicurare innovative competenze sia nel campo della sperimentazione didattica, sia nel campo della ricerca psicologica in età evolutiva. Per quanto riguarda la ricerca educativa l'obiettivo è quello di realizzare progetti di ricerca riguardanti le riforme che hanno interessato il sistema formativo nazionale, la riforma delle politiche attive per il lavoro (ad es., formazione continua, orientamento). Per quanto riguarda la ricerca nella psicologia dello sviluppo l'obiettivo è la formazione di esperti con una conoscenza avanzata dei metodi di ricerca specifici capaci di valutare criticamente le più attuali teorie dello sviluppo e capaci di pianificare, definire ed elaborare attività di ricerca differenti nello studio dei fattori biologici, sociali e culturali legati allo sviluppo dei bambini e degli adolescenti.
- c) C) CURRICULUM MIGRATION STUDIES: PSYCHOLOGICAL, SOCIAL AND EDUCATIONAL ISSUES, che fornisce approcci metodologici, sociali e umanistici al tema della migrazione e contribuisce a una maggiore comprensione degli studi dei fenomeni migratori. Il programma di dottorato comprende corsi che esaminano, con un approccio multidimensionale e con metodi quantitativi e qualitativi, aspetti sociali, evolutivi ed educativi dei fenomeni migratori. Il programma triennale offre competenze avanzate nel campo della migrazione internazionale con forti collaborazioni accademiche con altre università.

In questo volume, che raccoglie alcune sintesi delle ricerche dottorali del 36° e 37° ciclo, i contributi dei dottorandi diventano il frutto tangibile di questa esperienza unica, dove le frontiere tra la ricerca educativa e psicologica si fondono e si arricchiscono reciprocamente. Ogni contributo racchiuso in queste pagine testimonia la ricchezza e la diversità degli argomenti affrontati, dimostrando la vastità del campo di studi e l'ampiezza delle sfaccettature che la ricerca nei settori scientifici della psicologia e della pedagogia può abbracciare.

I contributi presenti in questo volume coprono un ampio spettro di argomenti, riflettendo l'ampiezza e la profondità della ricerca condotta all'interno del dottorato e rappresentano un momento di crescita intellettuale e professionale. Ogni ricerca rappresenta uno sforzo dedicato a esplorare, comprendere e approfondire diverse dimensioni e aspetti della Psicologia Sociale, della Psicologia dello Sviluppo e della Ricerca Educativa.

Il titolo che abbiamo dato alla raccolta, *Didattiche inclusive in una società multiculturale*, vuole raccogliere la pluralità dei contributi di ricerca che gli studi dottorali hanno compiuto per studiare, indagare e intervenire sulle diverse dimensioni dell'inclusione sociale. Un'inclusione sociale volta alla progettazione e valorizzazione di ambienti per la socializzazione e a dimensioni apprenditive per bambini, adolescenti e adulti.

Una particolare attenzione è stata rivolta alla dimensione della didattica, primo strumento di mediazione culturale per l'apprendimento a scuola e lo sviluppo di specifiche competenze nel mondo del lavoro. Attraverso le progettazioni didattiche gli operatori, a scuola e nella società, possono intercettare i bisogni educativi, le dinamiche legate ai fenomeni migratori, le dimensioni relazionali e socio-evolutive in ambienti scolastici, professionali, sociali.

Le scienze psicologiche e pedagogiche sono chiamate a fornire il massimo contributo di ricerca e di intervento nell'ottica delle politiche di coesione dell'Unione Europea. Sostenere le politiche per una cittadinanza attiva significa operare per l'inclusione sociale per tutte le età, dei lavoratori più giovani e più anziani. Significa operare in una società oggi ancora multiculturale, e promuovere un autentico paradigma di interculturalità e di inclusione. I livelli e varietà del disagio e dello svantaggio sono oggi cresciuti in ragione del permanere di disuguaglianze socio-economiche, educative e nel mondo del lavoro. Obiettivo di molte strategie Europee e mondiali è quindi quello della riduzione delle disuguaglianze, di garantire una maggiore equità sociale, per migliorare le condizioni di tutti, ma prima di tutti alle minoranze, agli immigrati, alle persone che vivono in zone svantaggiate e marginalizzate, alle donne nel mercato del lavoro per garantire i principi di una cittadinanza attiva.

Le politiche per l'educazione inclusiva sono alla base di una vasta documentazione che l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva ha messo a punto in questi ultimi anni¹. Necessario ricordare i principi base che riguardano la partecipazione attiva

¹ Principi Guida a Sostegno allo sviluppo e all'attuazione delle politiche per l'educazione inclusiva, 2021 (https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_IT.pdf): Si richiamano qui le precedenti pubblicazioni (2003: Principi Guida all'Integrazione Scolastica degli Studenti in situazione di Handicap; 2009, Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche; 2011, Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni – Raccomandazioni Didattiche)

degli alunni, i comportamenti e le competenze degli insegnanti, una dirigenza scolastica (e di chi organizza e dirige le strutture formative) proiettata nel futuro e servizi interdisciplinari diffusi sul territorio.

Agire con politiche volte ad un'educazione inclusiva significa anche promuovere studi e ricerche rigorose e scientificamente condotte, e successivamente progettazioni e interventi volti a ridurre i livelli di dispersione e di iniquità dei sistemi scolastici e nella società. L'inclusione sociale riguarda fortemente il piano dell'istruzione e al tempo stesso si salda fortemente alla difesa dei diritti di una cittadinanza attiva per tutti, e al contrasto della povertà educativa

Il raggiungimento di obiettivi formativi, dunque, non è soltanto un traguardo che interessa la scolarizzazione e i diversi livelli di istruzione. Il raggiungimento di obiettivi di ordine cognitivo e socio-emotivo, sono il fondamento del progresso sociale e culturale dell'umanità, ben riconosciuto dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. I 17 Obiettivi (Goals) dell'Agenda fanno riferimento a tre dimensioni dello sviluppo sostenibile (economica, sociale ed ecologica), e mirano a porre fine alla povertà, a lottare contro l'ineguaglianza, ad affrontare i cambiamenti climatici, a costruire società pacifiche che rispettino i diritti umani. Il contrasto alla povertà ed esclusione sociale, oltre a promuovere salute e benessere, deve garantire le condizioni per lo sviluppo della persona, attraverso un'"Istruzione di qualità" (Goal 4: Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti) e la Riduzione delle disuguaglianze all'interno di e fra le Nazioni. (Goal 10). E tra le diverse povertà da sconfiggere non solo la povertà economica (Goal 1). Si parla difatti di "Porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo" e gli studi, i monitoraggi e gli interventi promossi da molti anni da *Save the Children* vanno esattamente in questa direzione.

La povertà educativa viene definita da *Save the Children*² come la "privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare

² Dal 2014 *Save the Children* con la Campagna "Illuminiamo il Futuro" promuove la consultazione di centinaia di ragazzi, sviluppa interventi e rilevazioni per monitorare il fenomeno della povertà educativa: "Così come la povertà materiale, anche la povertà educativa ha carattere "multi-dimensionale": si manifesta in un non adeguato sviluppo delle competenze cognitive, fondamentali per crescere e vivere nella società contemporanea dell'innovazione e della conoscenza, con un impatto sullo sviluppo delle competenze cosiddette 'non-cognitive', quali le capacità emotive, di relazione con gli altri, di scoperta di se stessi e del mondo." (cfr: Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo? Un'analisi regionale - <https://>

e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni di bambini, bambine e adolescenti". È l'impossibilità di accedere a risorse economiche, cognitive e culturali per la promozione della propria libertà individuale, ossia esperienze educative di vario genere offerte dal territorio in cui i ragazzi e le ragazze vivono. Questo fenomeno impatta, a medio termine, sullo sviluppo e sulle opportunità di inserimento lavorativo dei giovani generando un caso correlato, quello dei NEET³, giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano, non lavorano e non seguono percorsi di formazione. In Italia, secondo le rilevazioni ISTAT, i NEET tra i 15 e i 34 anni sono oltre 5,7 milioni (marzo 2023). Nello specifico, sono 4.252.000 quelli della fascia d'età 15-24 anni e 1.493.000 quelli tra i 25 e i 34 anni. L'Italia ha così raggiunto un triste record, è il Paese in cui ci sono più NEET rispetto a tutti gli altri Stati dell'Unione Europea.

La difesa dei diritti di ogni persona, nelle diverse età, passa inevitabilmente per il riconoscimento di un'autentica inclusione sociale. E in questo orizzonte si muove la centralità di didattiche volte alla promozione di cittadinanza attiva. Il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa (2006/962/CE) hanno introdotto per la prima volta il concetto di competenze chiave nella Raccomandazione intitolata Quadro Comune Europeo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Esso definisce le competenze che sono necessarie ai cittadini per la propria realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, per promuovere la coesione sociale e anche l'occupabilità negli Stati Europei⁴.

Le istituzioni scolastiche e i diversi livelli di istruzione concorrono certamente alla promozione di una società educante, ma è dal concorso delle diverse istituzioni sociali che possono nascere autentici e sostenibili processi inclusivi. Le dimensioni della cittadinanza attiva sono raggiunte attraverso processi di socializzazione che avvengono a scuo-

s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf)

³ NEET: acronimo di *Not in Education, Employment, or Training*, sono giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano, non lavorano e non seguono percorsi di formazione. Rappresentano una fascia di popolazione a rischio di esclusione sociale

⁴ Esse sono state poi classificate ulteriormente il 22 maggio 2018 dal Consiglio dell'Unione Europea che, richiamandosi alla propria Raccomandazione del 2006, ha dunque stilato la lista definitiva delle competenze chiave da acquisire a scuola: 1- competenza alfabetica funzionale; 2- competenza multilinguistica; 3- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4- competenza digitale; 5- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6- competenza in materia di cittadinanza; 7- competenza imprenditoriale; 8- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

la, nelle famiglie, nelle organizzazioni civili, nei partiti politici, e anche attraverso le associazioni, i mass media, il vicinato e il gruppo dei pari.

Indagare i contesti sociali, dello sviluppo e dell'educazione come contesti multidimensionali, con uno sguardo di ricerca psico-pedagogica, attraverso ricerche quali-quantitative e sempre più approcci misti ha portato alcuni dei lavori dottorali, qui raccolti, a sviluppare articolate ricerche il cui rigore metodologico è frutto di un mirato piano triennale di formazione. La molteplicità delle esperienze seminariali, di incontri con esperti, di partecipazione attiva a convegni nazionali e internazionali, accanto alla guida esperta di supervisori del Collegio di dottorato, fanno sì che queste ricerche raggiungono risultati e piani di riflessione scientifica di altissimo livello.

Il volume raccoglie una breve sintesi delle ricerche dottorali, che in alcuni casi hanno già portato a innumerevoli pubblicazioni su riviste di settore. Questa raccolta serve non solo a promuovere una più larga diffusione dei principali risultati di ricerca raggiunti, e a offrire una copiosa e ragionata bibliografia sulle tematiche indagate, ma, soprattutto, a "restituire" alla comunità scientifica e accademica la varietà di disegni di ricerca, la multidimensionalità delle domande di ricerca, la rigosità nei differenti approcci metodologici, come strumenti utili per ulteriori ricerche e interventi.

Organizzazione del volume

La sequenza dei contributi nel volume è organizzata per riflettere sui diversi piani e livelli di interventi per sviluppare inclusione in contesti scolastici e del sociale. La natura e portata di questi interventi ovviamente dipende dal concetto stesso di cultura che condiziona gli approcci nelle istituzioni e relazioni sociali. In questi anni il dibattito e le politiche, soprattutto nell'Unione Europea, promuovono una transizione e trasformazione da una prospettiva multicultural, dove più culture, anche molto differenti, convivono rispettandosi reciprocamente fra loro (multiculturalismo), a una prospettiva interculturale, che propone non solo di accettare le diversità ma anche di confrontarsi con esse, in una sorta di interscambio, senza perdere la propria identità, ma che implica la necessità dell'incontro e del reciproco cambiamento.

Oggi, tale passaggio risulta ancora un'utopia. Un'autentica interculturalità nel sistema scolastico e nella società è tutta da realizzare a livello di curricula, di programmi, ma anche di formazione degli inse-

gnanti. Passi indispensabili per una reale promozione della comprensione delle differenze culturali e prevenzione del pregiudizio. Occorre quindi incrementare il livello di interistituzionalità per non lasciare la scuola e le strutture formative isolate. Solo un livello di rete, di cooperazione tra livelli istituzionali sarà garanzia di inclusione, con uno sguardo e una operatività più forte e più efficace.

Il volume si apre con la ricerca dottorale di **Silvia Ferrante** (XXXVI ciclo), dal titolo *Le istituzioni scolastiche e i Patti educativi di Comunità: modelli di governance collaborativa e di co-progettazione territoriale*. La ricerca, ispirata al modello della scuola come *learning hub*, analizza i Patti Educativi di Comunità come strumenti di policy per contrastare la dispersione scolastica e promuovere inclusione a livello territoriale. Attraverso la Ricerca-Formazione con il *middle management* di 8 istituzioni scolastiche, si è favorita un'alleanza tra scuole, famiglie e territorio in un'area ad alto rischio di dispersione scolastica e di povertà educativa. I dati raccolti riflettono il potenziale della cultura collaborativa come leva strategica e organizzativa per generare connessioni sistemiche e promuovere inclusione.

I contesti formativi e di istruzione scolastica sono terreno particolarmente adatto per lo sviluppo di didattiche inclusive, che coinvolgano gli studenti in logiche collaborative e che promuovano apprendimenti autentici.

Nel lavoro di ricerca di **Michael Kanak**, dal titolo *The impact of students' soft skills on successful school inclusion at private elementary schools in Italy: a multiple case study* (L'impatto delle *soft skills* degli studenti sul successo dell'inclusione scolastica presso le scuole elementari private in Italia: uno studio di casi multipli), si esplora su quanto le competenze trasversali degli studenti influenzino l'inclusione scolastica di successo dei nuovi arrivati in due scuole elementari tedesche in Italia. La ricerca, condotta su casi multipli, dimostra quanto, non solo il *background* dei genitori, la competenza linguistica, l'atteggiamento e le competenze degli insegnanti svolgono un ruolo cruciale, ma che una didattica sulle competenze trasversali, che rimoduli il clima di classe, con un controllo delle trasformazioni sociometriche in ogni classe, influenza significativamente il modo in cui i nuovi arrivati vengono inclusi.

La ricerca di **Emre Celik**, dal titolo *Exposure to language is a factor that influences the Italian lexical and grammatical skills of bilingual pre-school children* (L'influenza dell'esposizione alla lingua sulle competenze lessicali e grammaticali italiane dei bambini bilingui in età presco-

lare) esamina i risultati linguistici di bambini bilingui e monolingui, concentrandosi su bambini piccoli bilingui simultanei in Italia, di età compresa tra 33 e 41 mesi, con particolare attenzione all'esposizione linguistica e agli strumenti di valutazione in italiano. I risultati mostrano che l'esposizione linguistica influenza significativamente le prestazioni bilingui. Le evidenze supportano pratiche di valutazione più accurate e l'identificazione precoce dei bambini a rischio di disturbo del linguaggio (DSL).

Una didattica per l'inclusione, oltre a puntare sul miglioramento delle prestazioni linguistiche nei primi anni di vita e di scolarizzazione, deve proseguire lungo l'intero curriculum scolastico, offrendo prospettive di apprendimento e di socializzazione anche in età di scuola secondaria superiore. Ed è nel progetto e ricerca dottorale di **Roberta Camarda**, dal titolo *La metodologia del Debate per l'Educazione Civica: Efficacia e Ricadute sullo Sviluppo delle Competenze di Cittadinanza*, che si esplora l'efficacia della metodologia del *Debate* nell'insegnamento dell'Educazione Civica, disciplina autonoma dal 2019 con criticità attuative. Nella metodologia del *Debate* è riconosciuta altresì la capacità di sviluppare l'autodisciplina, la motivazione e il senso di autoefficacia, considerate cruciali per il successo personale e l'adattamento ai cambiamenti del mondo del lavoro. Mediante l'analisi della percezione di docenti e studenti rispetto alla capacità della metodologia del *Debate* di favorire lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e soft skills, la ricerca ha rilevato una convergenza positiva sull'efficacia del *Debate* nel potenziare capacità logiche, argomentative, critiche e relazionali, contribuendo alla formazione di cittadini consapevoli.

Le Didattiche attive e cooperative rispondono al paradigma di un'educazione inclusiva e richiedono la trasformazione degli ambienti stessi dell'apprendimento. La classe può diventare non più luogo di "frontalità" e distanza nei rapporti tra insegnanti e studenti, ma spazio da riconfigurare e rimodulare in funzione di logiche di gruppo, di autonomia, di confronto. Al pari della trasformazione degli ambienti interni alla scuola si apre la prospettiva di riconsiderare gli spazi complessivi delle istituzioni scolastiche tanto da trasformare il contesto scuola in "edifici apprenditivi"⁵ Con la tesi dottorale di **Alessandra**

⁵ Nel Progetto DADA (DIDATTICA PER AMBIENTI DI APPRENDIMENTO) la scuola si trasforma in uno spazio didattico esperienziale. Gli spazi comuni della scuola vengono personalizzati e valorizzati da tutta la comunità, trasformandosi da ambienti anonimi a spazi emotivi e didattici, tematici e funzionali, utilizzabili

Natalini, dal titolo *Educazione all'aperto in contesti scolastici multiculturali: una ricerca esplorativa sulle opinioni di insegnanti, alunni e genitori*, si indaga il carattere inclusivo dell'Educazione all'aperto (OE), oggi poco indagato dalla ricerca empirica, in particolare per quanto riguarda i processi di inclusione degli studenti con background migratorio. Nello studio, di natura qualitativa, condotto in 5 scuole primarie di Lombardia ed Emilia Romagna, si esplorano le opinioni di insegnanti, genitori e alunni, si mette in luce come l'OE, attraverso una didattica laboratoriale e esperienziale, fondata sulla varietà e sulla ricchezza degli stimoli ambientali, su strategie cooperative e su metodologie attive, favorisce l'incontro tra culture, promuove l'inclusione scolastica. L'OE incentiva le attività in gruppo, che facilitano il superamento di eventuali ostacoli legati alla comprensione linguistica, permettono la collaborazione e la cooperazione tra pari, migliorano le relazioni interretniche e lo sviluppo delle abilità sociali degli alunni e delle alunne con background migratorio. L'ambiente non strutturato contribuisce a creare un clima favorevole all'apprendimento e a impiegare metodologie inclusive e una valutazione maggiormente formativa.

Il piano della socializzazione, ma in un contesto non scolastico, volto al miglioramento delle condizioni lavorative è esplorato da **Libera Anna Insalata**, con la ricerca dottorale dal titolo *Perceived Organizational Support and Onboarding Practices SRT-Based: reinforcing the newcomers Socialization and Engagement in hybrid working conditions* (Supporto Organizzativo Percepito e Pratiche di Onboarding basate sulla SRT: rafforzare la Socializzazione e il Coinvolgimento dei nuovi assunti in condizioni di lavoro agile). Il lavoro da remoto, combinato con il lavoro in presenza, ha dato origine a un ambiente lavorativo ibrido, che rappresenta oggi lo stile principale adottato dalle aziende. Il paradigma generale dell'organizzazione del lavoro è quindi cambiato rapidamente, influenzando anche la socializzazione organizzativa.

La ricerca ha studiato quanto la *Socialization Resources Theory* (SRT), possa essere efficace nel rafforzare la socializzazione e il coinvolgimento dei nuovi assunti nei primi mesi di inserimento.

A chiudere il volume la ricerca di **Astrid Favella**, dal titolo *Piani Educativi Pandemici": politiche di Accesso, Curriculum, e Formazione Ini-*

come veri ambienti di apprendimento (cfr. <https://www.scuoledada.it/> e Fattorini, O. (2024). *Il Manifesto delle scuole DADA. La scuola dell'“Eppur si muove!”*. Erickson. <https://www.erickson.it/it/il-manifesto-delle-scuole-dada>

ziale *Insegnanti (1996 – 2024)* che si colloca nell'area degli studi sulla *politics of education*, intersezione tra scienze politiche e ricerca educativa. La ricerca prende in carico il problema dei meccanismi che governano la formulazione degli interventi legislativi in tre dimensioni di policy: l'accesso, il curriculum, e la formazione iniziale degli insegnanti. Queste dimensioni sono fondamentali per promuovere significative azioni di inclusione scolastica e sociale. Applicando la metodologia dell'Analisi Storica Comparata si indagano i cambiamenti delle politiche di accesso e di curriculum (misura di *mismatch-disallineamento*), ma anche i meccanismi che spiegano la trasformazione delle politiche di formazione iniziale insegnanti nelle diverse legislature, il dimensionamento scolastico, e il diverso assetto dei sistemi IeFP in alcune regioni italiana. L'analisi della documentazione legislativa, nell'arco temporale di quasi un trentennio, e di 40 interviste a testimoni privilegiati, ha permesso l'analisi delle trasformazioni nel sistema formativo, per valutare l'intenzione del sistema di evolvere verso una maggiore equità

Il variopinto mosaico di ricerche e argomenti presenti in questo volume è un riflesso della capacità del percorso di formazione dottorale di fornire uno sguardo ampio e allo stesso tempo approfondito sui molteplici aspetti che caratterizzano la psicologia sociale, lo sviluppo e la ricerca educativa. Le ricerche presentate non solo approfondiscono la nostra comprensione delle dinamiche sociali, dell'istruzione e dello sviluppo, ma ci offrono anche nuove prospettive per affrontare le sfide che l'inclusione sociale comporta e richiede. In un contesto sempre più complesso e interconnesso, il contributo della ricerca svolge un ruolo cruciale nel guidare il progresso e il benessere delle società.

Guardando al futuro della ricerca psicologica e educativa, questo volume offre uno spaccato delle sfide e delle opportunità che ci aspettano.

In conclusione, questo volume è un omaggio alla dedizione e all'impegno dei dottorandi, dei loro supervisor e di tutti coloro che hanno contribuito al piano delle ricerche specifiche. Al tempo stesso la diffusione delle ricerche dottorali prospetta nuovi percorsi e sfide da affrontare, con l'obiettivo di arricchire ulteriormente il sapere nel campo della psicologia sociale, dello sviluppo e della ricerca educativa.

Le istituzioni scolastiche e i Patti educativi di Comunità: modelli di governance collaborativa e di co-progettazione territoriale

Schools and Community Education Pacts: Collaborative Governance and Place-Based Co-Design Models

di Silvia Ferrante¹

Abstract

La ricerca, ispirata al modello della scuola come *learning hub* analizza i Patti Educativi di Comunità come strumenti di policy per contrastare la dispersione scolastica. Attraverso la Ricerca-Formazione con il middle management scolastico di 8 istituzioni scolastiche, si è favorita un'alleanza tra scuole, famiglie e territorio in un'area ad alto rischio. I dati raccolti riflettono il potenziale della cultura collaborativa come leva strategica e organizzativa per generare connessioni sistemiche e promuovere inclusione.

The research, inspired by the model of the school as a learning hub, analyzes Community Education Pacts as policy tools to counter early school leaving. Through a Research-Training approach involving the middle management of eight school institutions, an educational alliance was fostered among schools, families, and local stakeholders in a high-risk area. The collected data highlights the potential of collaborative culture as a strategic and organizational lever to generate systemic connections and promote inclusion.

1. Tema di ricerca

Le politiche scolastiche di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa da qualche anno stanno puntando alla valorizzazione

¹ Il contributo è una sintesi del lavoro di dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa, di Sapienza, Università di Roma. Supervisor della tesi di dottorato di XXXVI ciclo, curriculum "Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa": Guido Benvenuto; Irene Stanzione.

ne del coinvolgimento di tutti i livelli di *governance*, per la promozione di modelli educativi legati alle *partnership* interistituzionali (Thèvenon et al., 2018). Lo strumento di *policy* dei Patti educativi di Comunità, proposto alle scuole dal Ministero dell'Istruzione con il D.M. 39/2020, rappresenta un esempio di buona pratica caratterizzata da un approccio orientato alla collaborazione tra scuole, famiglie e territori. Partendo dai Patti Educativi, il complesso tema dell'alleanza educativa tra scuole, famiglie e territori, è stato affrontato considerando sia il costruito del coinvolgimento familiare (Epstein, 2019) che le evoluzioni storiche del rapporto tra scuola e territorio (De Bartolomeis, 2018). La disamina delle diverse prospettive di lettura del complesso tema dell'alleanza educativa mostra come da anni la ricerca mira allo studio delle molteplici dimensioni che la caratterizzano, intrecciando campi di studio afferenti principalmente all'ambito pedagogico, sociologico e psicologico. Nonostante la diversità degli approcci e delle cornici teoriche utilizzate, le evidenze raccolte dall'analisi di un'ampia letteratura mostrano gli effetti positivi di una collaborazione efficace tra scuole, famiglie e territori (Boonk et al. 2018, Curry & Holter 2019). Ma, quello dell'alleanza educativa rimane un articolato campo di studi, legato alla complessità di molteplici variabili interne alle famiglie, alle scuole, agli studenti e ai contesti territoriali. Per questo studio si è scelto come sfondo teorico la Teoria della Sovrapposizione delle Sfere di Influenza della Epstein (Epstein, 2019), sia per la sua rilevanza a livello accademico e sia per lo studio approfondito dei programmi di *partnership* attuati dalle scuole attraverso il framework dei Sei Tipi di Coinvolgimento (Epstein, cit.). Nella ricerca si abbraccia infatti la visione di scuola che si iscrive all'interno di quello che viene definito il "paradigma della partnership", che vede al centro il concetto di "responsabilità condivisa", attorno a cui oggi si sviluppa il discorso interdisciplinare della collaborazione interistituzionale nell'educazione. All'interno di questo paradigma assistiamo ad un ampliamento del concetto di *partnership* e di responsabilità condivisa: accanto ad una relazione duale scuola-famiglie, si accosta un piano partecipativo-comunitario (Dusi & Addi-Racah, 2022) - scuola, famiglie e comunità - dove la comunità locale entra come una componente essenziale del partenariato e nella condivisione di responsabilità nei processi educativi. Ripartendo allora dalla visione deweyana di scuola come «una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola » (Dewey, 1916) e muovendo verso la

visione contemporanea di una scuola come *learning hub* (OECD, 2020), il quadro concettuale dello *School, family and community partnerships* (Epstein, cit.) è sembrato quello maggiormente efficace per una ricerca sul campo relativa al coinvolgimento genitoriale e comunitario per la promozione del successo scolastico. La letteratura sulle alleanze educative evidenzia la necessità, nei sistemi educativi contemporanei, di investire in modelli scolastici differenziati che, all'interno di un sistema di Secondo Welfare, siano in grado di attivare progettualità condivise e generare sinergie significative con le comunità educanti. Tale prospettiva sembra essere assunta anche dalle più recenti politiche scolastiche nazionali, le quali sollecitano un coinvolgimento congiunto dei livelli di governo e delle istituzioni locali (Regioni, Province, Comuni, Terzo Settore) in una logica di presa in carico interistituzionale della scuola, non più intesa esclusivamente come bene pubblico, ma riconfigurata, in senso democratico, come bene comune (UNESCO, 2023). In linea con una concezione contemporanea di sistema formativo integrato (Frabboni, 1989), questo orientamento si concretizza nella promozione di un'educazione orientata alla cittadinanza attiva, all'equità, alla coesione e allo sviluppo inclusivo delle comunità, attraverso processi fondati sulla responsabilità condivisa e sulla partecipazione attiva degli attori locali, nel rispetto del principio di sussidiarietà orizzontale.

«In quanto progetto sociale, l'educazione coinvolge molti attori diversi nella sua gestione e amministrazione. Voci e prospettive diverse devono essere integrate nelle politiche e nei processi decisionali. L'attuale tendenza verso un maggiore e più diversificato coinvolgimento [...] nella definizione delle politiche educative è espressione della crescente richiesta di voce, trasparenza e responsabilità nell'educazione intesa come questione pubblica. Il coinvolgimento [...] può rafforzare l'equità, la qualità e la rilevanza dell'educazione [...] salvaguardando i principi di non discriminazione, pari opportunità e giustizia sociale» (UNESCO, 2023, pag. 13).

2. Disegno di ricerca

a. Metodologia

Al fine di connettere lo sfondo teorico, politico e culturale precedentemente descritto, si è costruita una ricerca che ha mirato ad ampliare la conoscenza del tema dei rapporti tra scuole, famiglie e territori, af-

fiancando ad una prospettiva di lettura macrosistemica (Bronfenbrenner, 1986), una dimensione locale. Indagando su quei fattori contestuali che facilitano e/o ostacolano la messa in atto di modelli di governance collaborativa interistituzionale nelle prassi organizzativo-gestionali scolastiche, si è voluta sostenere nelle scuole - e negli altri enti coinvolti nella ricerca - una postura che, in un'ottica ecologica (Bronfenbrenner, cit.), si situa principalmente a livello di Mesosistema, ma con possibili ricadute sul livello esosistemico. Integrando il presupposto sistemico con l'esigenza di ricomporre l'unità dialettica tra sapere pedagogico e azione educativa e ridurre la distanza tra teoria e pratica, è stato sviluppato un disegno di ricerca che, vista la natura interistituzionale dell'intervento, favorisse un processo partecipato di confronto e di analisi tra i soggetti operanti nei diversi contesti istituzionali (scuole, enti territoriali e università). La natura partecipativa dell'intervento ha condotto alla scelta di un approccio metodologico di Ricerca-Formazione (R-F). Tale approccio si situa all'interno di un paradigma interpretativo dove le modalità di analisi privilegiano le relazioni ed i contesti e gli strumenti di indagine sono di natura prettamente qualitativa (Benvenuto, 2018). La R-F viene recepita nell'accezione che il CRESPI dà al costrutto dove «Ricerca Formazione significa fare ricerca empirica [...] in collaborazione con gli insegnanti, per lo sviluppo professionale degli insegnanti e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa [...]» (Vannini in Asquini, 2018, pag. 22).

Con la R-F si è voluta perseguire una doppia istanza formativa: una in direzione della formazione intesa come possibilità di ampliamento di sguardo, e dunque di lettura, dei fenomeni; l'altra come esperienza collettiva in grado di produrre cambiamento e trasformazione all'interno di una dimensione dialogica, di confronto e di gestione efficace dei conflitti. Seguendo l'approccio di "promozione dall'interno" proposto da Bondioli & Savio (2018), il disegno della R-F ha intrecciato due orientamenti principali:

- un orientamento secondo cui «la formazione per gli insegnanti si realizza attraverso la partecipazione a esperienze di ricerca. Si tratta dunque di formare gruppi di educatori in autentiche esperienze di ricerca;
- un orientamento secondo cui la ricerca è sul metodo, su "come" formare gli insegnanti accompagnandoli in autentiche esperienze di ricerca» (Bondioli & Savio, cit., pagg. 75-76).

Le tappe del percorso di ricerca sono state progettate facendo attenzione ad integrare compiti che la letteratura definisce come prioritari:

- condivisione della finalità della ricerca e degli strumenti di raccolta dati;
- confronto continuo e sistematico tra i partecipanti, riguardo alla documentazione dei risultati e dei processi attuati nei contesti scolastici e formativi;
- focalizzazione sulle specificità dei contesti, attraverso l'analisi dei vincoli e delle risorse presenti in ogni fase della ricerca;
- attenzione all'effettivo impatto dei risultati nella scuola, sia per la dimensione formativa che per la dimensione di ricerca.

Considerando il tema di ricerca e mirando ad un intervento in grado di rispondere alla necessità, manifestata e sostenuta da evidenze, del coinvolgimento dei vari livelli di *governance* per lo sviluppo di *partnership* pubblico/privato come misura di contrasto alla dispersione e alle dimensioni ad essa collegate, si è adottato un approccio di R-F esplorativo/trasformativo con un disegno esplicativo con tre fasi sequenziali (Trincherro & Robasto, 2019): Fase Esplorativa, Fase Intervento e Fase Valutativa (Fig.1). Con una prima fase di tipo prevalentemente quantitativo (Fase Esplorativa) - volta a rilevare le caratteristiche dimensionali del fenomeno oggetto di studio - e la seconda fase è di stampo qualitativo (Fase Intervento). Si considera questo un disegno *mixed method* dal momento che «i dati quantitativi e qualitativi sono separati ma profondamente interconnessi, dato che insieme concorrono alla formazione delle conclusioni della ricerca [Fase Valutativa]» (Trincherro e Robasto, cit., pag. 83).

b. Obiettivi della ricerca

La riflessione che ha guidato la R-F è stata dunque quella di trovare un approccio che, mediando tra le richieste formative della scuola e le esigenze di ricerca, potesse condurre a risultati utili a soddisfare tre istanze: incidere efficacemente sullo sviluppo professionale dei docenti come strumento atto a favorire un processo di confronto e riflessione territoriale interistituzionale per l'implementazione di un Patto Educativo; dare un contributo alla comunità scientifica sull'ampio e articolato tema delle alleanze educative tra scuole, famiglie e territori; formulare raccomandazioni di *policy* sullo strumento di *governance* dei

Patti educativi di comunità, come misura di contrasto alla dispersione scolastica.

Si possono racchiudere le finalità della ricerca in tre direzioni:

- I. direzione analitica: relativa all'esplorazione e all'analisi dei fattori che contribuiscono al successo/insuccesso dei Patti educativi;
- II. direzione contestuale: relativa all'attivazione di un processo di collaborazione territoriale interistituzionale per la stesura di un Patto educativo come misura di contrasto alla dispersione scolastica;
- III. direzione formativo/trasformativa: volta a generare processi di cambiamento istituzionali mediati dai partecipanti alla R-F, sia a scuola che nel contesto territoriale nei quali essi agiscono.

Da queste finalità discendono i seguenti obiettivi generali della R-F che si collocano all'interno dei due piani di intervento (il piano della ricerca e il piano della formazione):

- Piano della ricerca: sul piano della ricerca gli obiettivi generali sono relativi alla dimensione organizzativo-gestionale con azioni mirate alla ristrutturazione delle prassi scolastiche di costruzione di alleanze educative scuola-famiglia-territorio, in direzione della sottoscrizione di un Patto Educativo di Comunità (D.M. 39/2020);
- Piano della formazione: sul piano della formazione l'obiettivo insiste sulla dimensione professionale con azioni di ricerca che mirano all'incremento di competenze professionali dei docenti, per uno sviluppo della professionalità nell'area della collaborazione interistituzionale e di costruzione di alleanze educative in direzione della costituzione di un Tavolo territoriale di co- progettazione interistituzionale (MIUR, 2018).

Considerando tali obiettivi, le aree di ricerca e formazione sono state così sviluppate:

- sul piano della ricerca, nell'ambito della *Dimensione organizzativo-gestionale* - facendo riferimento alla dimensione "Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie" del Rapporto di Autovalutazione (RAV) - si è deciso di indagare e di agire nelle seguenti sottoree: *Collaborazione con il territorio* che fa riferimento alla capacità della scuola di promuovere reti e accordi con il territorio a fini formativi; *Coinvolgimento dei genitori*, che fa riferimento alla capacità della scuola di coinvolgere le famiglie nei diversi aspetti della vita

- scolastica, promuovendo il confronto per la definizione dell'offerta formativa e favorendone la partecipazione alle attività della scuola;
- sul piano della formazione professionale (MIUR, 2018) si è agito a livello formativo con un percorso formativo di 20h, per l'incremento di conoscenze e competenze che ricadono nelle suddette aree: *Area delle competenze relativa alla conoscenza degli aspetti normativi che regolano la professione, la vita della scuola e il rapporto con il contesto sociale* - il percorso formativo in quest'area ha mirato a sostenere e ad alimentare la competenza nella dimensione organizzativa di instaurare rapporti positivi con genitori, con i partner istituzionali e sociali e riuscire a vivere il rapporto con il territorio e la comunità come risorsa positiva; *Area della formazione in servizio continua, della cura della professionalità e dello sviluppo di nuove responsabilità* - il percorso formativo in quest'area ha mirato a sostenere e ad alimentare nei docenti la competenza di sviluppo della propria professionalità nella dimensione organizzativa, accompagnando i docenti ad assumere funzioni e responsabilità all'interno e all'esterno della scuola.

c. Le domande della ricerca

Per integrare tutte le istanze fin qui esposte e seguendo le indicazioni metodologiche che indicano come la R-F preveda «un percorso strutturato in tappe predefinite, ciascuna caratterizzata da un obiettivo specifico» (Bondioli & Savio, 2018, p. 77), la R-F è stata strutturata per fasi e ha seguito un modello emergente in cui ogni fase ha contribuito a definire e ridefinire la fase successiva: Fase Esplorativa, Fase Intervento, Fase Valutativa. Ogni fase è caratterizzata da azioni e obiettivi specifici ma tutte orientate a raccogliere evidenze, relative a tre domande di ricerca:

Q1. A livello istituzionale e territoriale, quali sono i fattori ostacolanti/agevolanti lo sviluppo di prassi organizzativo-gestionali scolastiche per la definizione di strumenti di governance collaborativa come i Patti educativi?

Q2. Qual è la ricaduta di tali fattori sullo sviluppo di prassi organizzativo-gestionali relative alla governance collaborativa interistituzionale come i Patti educativi?

Q3. Quali ricadute formative si sono verificate, nei singoli o nel gruppo di lavoro, a seguito dell'esperienza di R-F (Asquini, 2018)?

d. Fasi della ricerca e strumenti di raccolta dati

Per ognuna delle tre Fasi (Esplorativa, Intervento, Valutativa), per la raccolta di evidenze relative ai tre quesiti di ricerca, sono stati utilizzati diversi strumenti.

Fase Esplorativa

In questa fase, volta a delineare i principali fattori contestuali per lo sviluppo di prassi organizzative collaborative, sono stati utilizzati:

- analisi documentale dei Rapporti di Autovalutazione con l'obiettivo di valorizzare l'autoriflessione delle scuole e rintracciare i vincoli, le opportunità e i traguardi che le scuole percepiscono nelle aree relative al rapporto con famiglie e territorio;
- try-out del questionario "Measure of School, Family, and Community Partnerships" (Epstein & Salinas, 1993), tradotto e adattato al contesto scolastico italiano e somministrato a tutti i docenti delle 8 scuole coinvolte (6 IC e 2 IIS) nella R-F, con l'obiettivo di individuare le percezioni dei docenti in servizio nelle scuole partecipanti alla R-F sulle prassi organizzativo-didattiche messe in atto per la costruzione di alleanze educative con famiglie e territorio (Fig. 2);
- un Focus Group con operatori del Terzo Settore, con l'obiettivo di indagare le percezioni degli operatori di Terzo Settore sul tema delle alleanze tra scuola-famiglia-territorio, da un punto di osservazione differente da quello delle scuole.

Fase intervento

In questa fase si è svolta la parte formativa legata all'esperienza di ricerca che ha coinvolto i *docenti/ricercatori*, cioè gli insegnanti partecipanti al gruppo di lavoro della R-F, le loro rispettive comunità professionali e il contesto territoriale. All'interno della cornice metodologica dell'*Expansive Learning* (Engeström & Sannino, 2010), il modello formativo proposto ha previsto una sequenza ciclica di azioni di apprendimento che, originata dall'analisi delle criticità emerse nella Fase Esplorativa, mira a giungere ad un cambiamento nella direzione della ristrutturazione migliorativa delle prassi organizzative scolastiche. L'intervento formativo di 20h totali, suddivise in 10 incontri da 2h, è stato proget-

tato insieme ai docenti-ricercatori per l'incremento delle conoscenze normative, teoriche e pratiche del Patto educativo di Comunità e per l'incremento di competenze professionali relative sia alla capacità di elaborare un piano di miglioramento organizzativo istituzionale delle prassi di costruzione di alleanza educativa e sia alle capacità di co-programmazione e co-progettazione interistituzionale da spendere nel contesto territoriale.

Per la raccolta dati sono stati progettati i seguenti strumenti:

- un Focus Group (iniziale) somministrato ai docenti-ricercatori;
- due monitoraggi di autovalutazione (intermedio e finale);
- documentazione di processo relativa al percorso formativo e alla co-progettazione territoriale.

Fase valutativa

Questa fase è caratterizzata da azioni volte a misurare il cambiamento ipotizzato sia nella dimensione organizzativo- gestionale, con la formalizzazione di un Patto educativo di Comunità, che nella dimensione professionale, con l'incremento di competenze nelle aree suindicate, in direzione della creazione di un Tavolo interistituzionale di co-progettazione.

Tale misura è stata ricavata da:

- un Focus Group (finale) somministrato ai docenti-ricercatori;
- n.6 interviste semistrutturate ai dirigenti scolastici delle scuole partecipanti alla R- F.

I dati qualitativi raccolti, che rappresentano il *corpus* di dati più esteso nel disegno della ricerca, sono stati interpretati con i metodi dell'Analisi Tematica (AT) (Braun & Clarke, 2019) e dell'analisi computer-assistita. L'AT è stata svolta con metodo misto: nella prima e nella seconda fase si è utilizzata la tecnica "carta e matita", considerata più utile per il primo avvicinamento ai dati e l'iniziale configurazione dei temi, per poi passare all'utilizzo dell'analisi computer-assistita (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software - CAQDAS*) con il software MAXQDA (Kuckartz & Rädiker, 2019). L'uso del software MAXQDA è stato impiegato principalmente per agevolare le procedure delle fasi finali dell'AT, per modellizzare le idee e le intuizioni merse dall'esplorazione dei dati, per registrare definizioni, per scrivere memo e registrarne i cambiamenti, per esplorare la relazione tra le categorie.

Sui dati quantitativi raccolti con il *try out* della versione italiana del questionario *Measure of School, Family and Community Partnerships* è stata condotta un'analisi dei punteggi medi sull'intero campione dei rispondenti (vedi Appendice - Tab.1). I punteggi medi sono stati analizzati secondo diverse variabili di contesto (scuola di appartenenza, ordine di scuola, disciplina insegnata e l'indicazione di eventuali incarichi aggiuntivi ricoperti) ritenute rilevanti per le domande di ricerca.

5. Principali risultati

Q1. Rispetto alla prima domanda di ricerca, le evidenze raccolte all'interno delle scuole, ci mostrano con chiarezza come la collaborazione con gli enti esterni sia riconosciuta come parte integrante della loro offerta formativa attraverso progettualità che abbracciano temi differenti in relazione ai contesti e ai destinatari. All'interno delle collaborazioni però si registrano sia fattori agevolanti (opportunità) che ostacolanti (vincoli) (Fig. 3). Rispetto ai primi, un dato che emerge è legato alle risorse: i soggetti esterni, sia pubblici che privati, sono riconosciuti come portatori di risorse, (professionali, economiche...) e attraverso queste offrono supporto educativo e formativo, considerato rilevante anche in relazione all'aumento che si registra di alunni con Bisogni Educativi Speciali (Fig. 3 - Popolazione scolastica). Rispetto ai fattori ostacolanti, dall'AT emerge invece che le collaborazioni, seppur esistenti e necessarie, sono ancora sviluppate senza una vera integrazione con il piano educativo e formativo delle scuole, perdendo così parte della loro valenza educativa e formativa. Inoltre, si ravvisa una visione "standard" delle alleanze educative, legate ad una finalità specifica piuttosto che ad una visione (Cannella et al., 2021) e il dato relativo alla mancanza di monitoraggi sistematici segnala che spesso non è rintracciabile la misura dell'impatto di tali progettualità e dunque della possibilità di valutare le ricadute sui destinatari diretti e/o indiretti (Tab.1). Rispetto ai soggetti del partenariato il dato interessante che emerge, è un mancato riferimento al "Terzo Settore" come soggetto delle alleanze: nei segmenti testuali analizzati emerge l'attivazione di molte collaborazioni per scopi mutualistici e solidaristici più che di un partenariato con richieste di specifiche competenze professionali (Fig.4). Anche rispetto alle famiglie, emergono dai dati sia fattori ostacolanti che agevolanti. Tra i fattori ostacolanti possiamo considerare le condizioni di svantaggio socioeconomico e i bassi livelli di istruzione dei genitori,

che possono rappresentare un ostacolo alla partecipazione e al coinvolgimento alla vita scolastica, con effetti negativi sulla costruzione di alleanze educative (Fig. 3 Territorio e capitale sociale). Tra i fattori agevolanti, invece, possono rientrare le innovazioni tecnologiche introdotte durante la pandemia, come l'uso del registro elettronico e delle piattaforme digitali, che hanno condotto a nuove forme di partecipazione e a sperimentare una nuova strada per le alleanze educative scuola-famiglia (Fig. 4). Nei dati raccolti a livello territoriale (Fig.5) tra i fattori agevolanti emerge il riferimento all'utilizzo di strumenti di progettazione sociale, portando come esempio il Tavolo di Inclusione, in grado di creare connessione tra gli attori della comunità educante. Ma diventa un reale fattore agevolante, quando tutti gli attori territoriali, anche le scuole, si assumono la responsabilità di partecipare alla co-progettazione (Tab.2). Tra i fattori ostacolanti emergono invece le difficoltà comunicative tra scuola e territorio, in particolare con gli operatori del Terzo Settore (Fig.5), difficoltà che incide negativamente ad esempio sulla circolarità delle informazioni relative ai servizi che essi gestiscono sul territorio: la mancanza di conoscenza da parte delle scuole dei servizi educativi presenti sul territorio, incide negativamente sui minori perché le famiglie non vengono informate e indirizzate all'utilizzo degli stessi, anche nelle situazioni di disagio dove il lavoro educativo degli ETS nel territorio rappresenta un valore aggiunto, che le scuole, dal punto di vista degli operatori, fanno ancora fatica a riconoscere (Tab. 2)

Q2. In relazione alla seconda domanda di ricerca dai dati emerge che, rispetto allo sviluppo di pratiche relative alla costruzione del partenariato quelle che i docenti riconoscono come più funzionali sono le pratiche relative alla dimensione Comunicazione (Fig.6), che si collegano al fattore agevolante dello sviluppo di innovazioni tecnologiche avvenuto durante il periodo pandemico: sistematizzare alcune prassi comunicative ha facilitato lo scambio comunicativo, in particolare tra scuola e famiglia. Per superare le difficoltà comunicative tra scuola e territorio, sicuramente è invece importante lavorare in direzione dell'implementazione di strumenti di progettazione sociale, come la co-programmazione e la co-progettazione, che si realizzano istituendo ad esempio dei Tavoli di confronto, a cui devo collaborare i diversi attori territoriali. Rispetto allo svantaggio socioeconomico e culturale delle famiglie, è importante sviluppare pratiche organizzative in grado di mappare i bisogni territoriali per interventi che sappiano rispondere

con efficacia a quanto emerso. I Patti di Comunità allora si inseriscono per rispondere a questo bisogno percepito dagli insegnanti di una presenza solo sporadica di prassi che sostengono i vari attori della comunità educante in particolare i genitori.

Q3. Per la terza domanda di ricerca dai dati emerge, l'analisi delle percezioni dei docenti-ricercatori relative ai cambiamenti generati dalla ricerca ha messo in luce l'efficacia del percorso di R-F su alcuni aspetti della professionalità docente, su dinamiche all'interno delle scuole, sulle relazioni con il territorio e in parte, sulla relazione con le famiglie. I dati raccolti evidenziano l'incremento della consapevolezza del gruppo di lavoro rispetto alla necessità di una cultura della collaborazione per lo sviluppo in direzione inclusiva dei contesti scolastici, una collaborazione che è frutto del lavoro collegiale di tutti gli attori istituzionali. La lettura dei dati relativi al percorso formativo dei docenti-ricercatori (Tab.3), evidenzia una maggiore ricaduta delle azioni formative nell'incremento delle capacità di relazionarsi con le famiglie e con gli enti, di valorizzare risorse territoriali, e di sviluppare un approccio propositivo. I docenti-ricercatori percepiscono di avere acquisito una maggiore padronanza nella gestione del proprio contesto professionale, mostrando favorevole propensione a ruoli di leadership distribuita, all'autoanalisi critica e all'orientamento verso il lavoro collaborativo condizioni che rappresentano i presupposti per una trasformazione culturale verso una scuola dei Patti educativi.

6. Ricaduta nel settore di studio e prospettive

Questa Ricerca-Formazione, come ampiamente spiegato, si inserisce nel filone degli studi sulle alleanze educative tra scuole, famiglie e territori, con l'obiettivo di costruire un partenariato multi-attoriale per la sottoscrizione di un Patto educativo di Comunità, strumento di policy per il successo scolastico. Con l'idea che la ricerca educativa debba confrontarsi con le dinamiche sociali dell'educazione, è stato adottato un approccio che valorizza la dimensione locale, coinvolgendo direttamente gli attori istituzionali. La metodologia della Ricerca-Formazione si è dimostrata efficace per far emergere bisogni formativi latenti tra i docenti-ricercatori. Tuttavia, le difficoltà logistiche e il carico di lavoro hanno rappresentato un limite metodologico rilevante: la difficoltà a conciliare formazione e lavoro quotidiano ha condizionato la partecipazione, ostacolando in parte l'approfondimento dei contenuti.

I risultati ottenuti dalla R-F confermano alcune evidenze emerse in letteratura. Nelle scuole coinvolte, persiste una difficoltà ad adottare un modello di scuola aperta e partecipata, legata in particolare alla carenza di formazione dei docenti con ruoli di coordinamento. Sia i dirigenti che i docenti-ricercatori evidenziano la necessità di rafforzare le proprie competenze per una governance collaborativa, competenze senza le quali è difficile che gli insegnanti possano davvero essere riconosciuti, e riconoscersi, come attori decisivi nella costruzione di una scuola aperta al territorio. In assenza di formazione, il rischio – come segnala Baldacci (2023) – è di ricadere in logiche competitive mascherate da collaborazione comunitaria. Sul piano del rapporto scuola-famiglia, si è rilevato un miglioramento nelle prassi collaborative grazie anche all'introduzione di nuovi strumenti organizzativi (es. registro elettronico, riunioni online). In conclusione, pur con limiti di generalizzabilità, la ricerca ha aperto due direzioni significative: la necessità di rafforzare la formazione in servizio dei docenti con ruoli di *middle management* e la proposta di formare nuove figure professionali per il “*Community management*”, con competenze pedagogiche e di ricerca educativa, capaci di mediare tra scuola, famiglie e territori, attraverso percorsi specifici nelle Scienze dell'Educazione e della Formazione.

Bibliografia

- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2023). Per una nuova filosofia del rapporto tra scuola e territorio. *Paideutika*, (37), 16.
- Benvenuto, G., (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Bondioli A., Savio D. (2018), “Promuovere dall'interno”: la ricerca come formazione, in Asquini G. (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 75-83). Milano: Franco Angeli.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis: Qualitative Research. *Sport, Exercise and Health*, 11 (4), 589-597.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- De Bartolomeis, F. (2018), *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne Editrice.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education* (trad. it. *Democrazie e educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 2004).
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.

- Epstein, J. L. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin, A SAGE Company.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (1993). *School and family partnerships: Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades*. Baltimore, MD: Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University.
- Frabboni F. (1989), *Il Sistema formativo integrato*, Teramo.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA. Text, audio, and video*. Switzerland: Springer Nature.
- Lucisano, P., Salerni, A.,(2020). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci Editore.
- MIUR. (2018). Direzione Generale per il personale scolastico. Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro.<https://www.flcgil.it/files/pdf/20180417/dossier-miur-sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-del-16-aprile-2018.pdf>
- MIUR, Decreto Ministeriale n. 39 del 26 giugno 2020. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021
- OECD. (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OpenPolis, (2018). Le mappe della povertà educativa nel Lazio. https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/03/Mappe_Lazio-2.pdf
- Pagani, V., (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati nella ricerca educativa*. Parma: Edizione Junior Spaggiari.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Volume primo. Bologna: Bononia University Press.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Thévenon, O. et al. (2018), Child poverty in the OECD: Trends, determinants and policies to tackle it. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, (218). Parigi: OECD Publishing.
- Trincherò, R., Robasto, D., (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
- UNESCO. (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: Editrice La Scuola.

APPENDICE



Fig. 1. Disegno della Ricerca-Formazione

| | | n | % |
|-------------------------------|------------------------|-----|-------|
| Campione | Docenti | 315 | 100 |
| Scuola | S1 | 37 | 11,75 |
| | S2 | 59 | 18,73 |
| | S3 | 76 | 24,13 |
| | S4 | 40 | 12,70 |
| | S5 | 23 | 7,30 |
| | S6 | 22 | 6,98 |
| | S7 | 35 | 11,11 |
| | S8 | 23 | 7,30 |
| Ordine di scuola | Infanzia | 69 | 21,9 |
| | primaria | 105 | 33,3 |
| | secondaria di p. grado | 82 | 26,03 |
| | secondaria di s. grado | 59 | 18,7 |
| Incarico istituzionale | solo docenza | 177 | 56,19 |
| | altro incarico | 138 | 43,81 |
| Disciplina insegnata | sostegno | 57 | 18,10 |
| | altre discipline | 258 | 81,90 |

Fig.2. Docenti rispondenti al questionario

| Sistema dei codici | Frequenza |
|--|------------------|
| CONTESTO E RISORSE | |
| <i>Popolazione scolastica</i> | 40 |
| Vincoli | |
| carezza di luoghi di aggregazione sociale | 1 |
| disoccupazione giovani (15-24 anni) | 1 |
| dislocazione territoriale | 1 |
| Aumento di alunni con BES | 4 |
| Svantaggio economico e culturale delle famiglie | 8 |
| Opportunità | |
| <u>Territorio</u> | |
| occupabilità dei diplomati | 1 |
| rapporti con l'Università | 1 |
| accordi di rete con enti pubblici | 4 |
| rapporti con enti privati | 4 |
| volontariato | 1 |
| investimenti in risorse professionali territoriali | 1 |
| convenzioni con aziende territoriali | 1 |
| finanziamenti e partecipazione bandi regionali, nazionali, europei | 2 |
| enti religiosi | 1 |
| <u>Famiglie</u> | |
| rapporto con le famiglie/ comitato genitori | 2 |
| <u>Scuola</u> | |
| continuità scolastica | 1 |
| accordi di rete con scuole | 1 |
| didattica laboratoriale e innovativa | 1 |
| classi poco numerose | 1 |
| prolungamento del tempo scuola | 1 |
| accoglienza alunni ucraini | 1 |
| scuola come punto di aggregazione sociale | 1 |
| <i>Territorio e capitale sociale</i> | 18 |
| Vincoli | |
| alto tasso di disoccupazione | 1 |
| assenza del DSGA | 1 |
| precariato dei docenti | 1 |
| rapporti con Reti di scuole | 1 |
| rapporti con enti esterni per svantaggio culturale | 1 |
| status socioeconomico medio-basso | 2 |
| basso grado di istruzione della popolazione | 1 |
| poca disponibilità economica delle famiglie | 1 |
| Opportunità | |
| competenze professionali dei docenti | 1 |
| collaborazione con Università | 1 |
| risorse provenienti dalla ASL | 1 |
| collaborazioni con enti esterni alla scuola | 3 |
| presenza di associazioni sportive, culturali e ricreative | 1 |
| contributi da parte dell'Ente Locale | 2 |

Fig.3. Sistema dei codici - Popolazione scolastica

| Sistema dei codici | Frequenza |
|--|------------------|
| PROCESSI | |
| <i>Pratiche gestionali e organizzative</i> | 123 |
| <u>Modalità di coinvolgimento genitoriale</u> | |
| INFORMALE | |
| progetti rivolti ai genitori | 4 |
| eventi e manifestazioni | 8 |
| informazioni sul progresso degli studenti | 1 |
| FORMALE | |
| votanti al consiglio d'Istituto | |
| sopra la media nazionale | 2 |
| sotto la media nazionale | 4 |
| comunicazioni on line | 8 |
| incontri scuola-famiglia | 8 |
| registro elettronico | 8 |
| <u>tema delle reti/accordi interistituzionali</u> | |
| Piano nazionale scuola digitale | 1 |
| dispersione scolastica | 5 |
| valorizzazione risorse professionali | 4 |
| iniziative/eventi di interesse territoriale | 8 |
| inclusione | 9 |
| innovazione metodologica e didattica | 4 |
| orientamento | 5 |
| formazione/aggiornamento del personale | 6 |
| progetti sul curricolo/discipline | 4 |
| <u>motivo di partecipazione alle reti</u> | |
| accedere ai finanziamenti | 1 |
| fare economia di scala | 2 |
| migliorare pratiche didattico-educative | 6 |
| <u>tipologia di soggetti con cui si fa rete</u> | |
| Enti di formazione accreditati | 2 |
| ASL | 5 |
| Autonomie locali (Comune, Provincia, Regione ecc.) | 5 |
| università | 2 |
| scuole | 2 |
| Enti privati | 1 |
| Banche, Fondazioni, aziende private | 2 |
| Altre associazioni o cooperative (volontari, genitori, anziani...) | 3 |
| associazioni sportive | 3 |

Fig. 4. Sistema dei codici - Pratiche gestionali e organizzative (RAV 2019-2022 - Territorio e capitale sociale RAV 2019-2022)

| | <i>Frequenza</i> |
|---|------------------|
| Sistema dei codici | 53 |
| RUOLO CHIAVE DEI TAVOLI DI CONFRONTO | 4 |
| RAPPORTI CON IL DISTRETTO SOCIOASSISTENZIALE | |
| sovaccarico di lavoro | 2 |
| istituzione Tavolo Inclusione | 1 |
| manca di referenti scolastici | 4 |
| non comprensione dello strumento del Patto Educativo | 3 |
| importanza della ricerca perché c'è l'Università | 1 |
| RAPPORTI CON LE SCUOLE | |
| PIANO EDUCATIVO | |
| paura del servizio sociale | 1 |
| centratura sulla disabilità/disagio e non sulla creazione di contesti inclusivi | 1 |
| manca di riconoscimento del ruolo educativo del Terzo Settore | 5 |
| i servizi degli ETS hanno bisogno delle scuole | 1 |
| PIANO della COMUNICAZIONE | 0 |
| finto interessamento alle proposte/disinteresse | 2 |
| difficoltà nella comunicazione | 4 |
| importanza dei Referenti | 4 |
| rapporti mediati dal Distretto Socio Assistenziale | 5 |
| poco presenti ai GLO | 1 |
| manca di conoscenza dei servizi territoriali | 4 |
| eventi per presentare i servizi | 1 |
| impossibile contattare i dirigenti | 2 |
| PIANO ORGANIZZATIVO | 0 |
| influenza delle dinamiche personali | 3 |
| manca di capacità di co-progettazione/co-programmazione | 1 |
| rigidità burocratica | 1 |

Fig. 5. Sistema generale dei codici emersi nel Focus Group con gli Enti del Terzo Settore

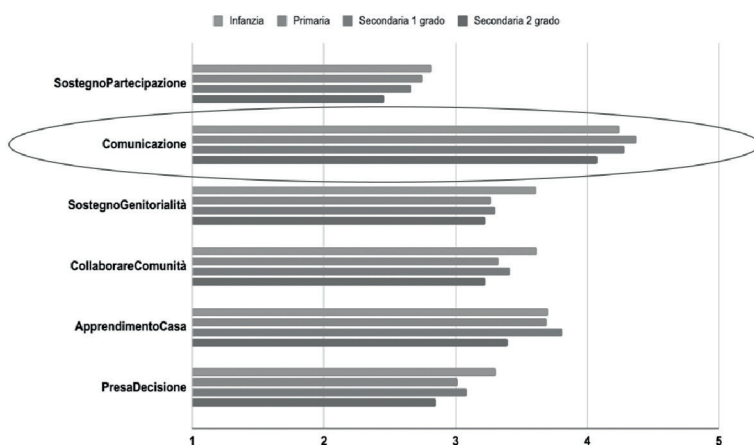


Fig. 6. Punteggi medi per ordine di scuola relativi alle 6 dimensioni del Questionnaire Measure of School, Family and Community Partnerships (Epstein & Salinas, 1993). Il questionario misura la percezione dei docenti sull'attuazione, nella propria scuola, di pratiche organizzative per la costruzione del partenariato scuola-famiglie-territorio.

| Temi emergenti | Codici | Sotto-codici | Esempi Stralci di testo decodificati - RAV 2019-2022 |
|-------------------------------------|--------------------|------------------------------|--|
| Pratiche gestionali e organizzative | Punti di debolezza | Pratiche con il Territorio | <p>«Alcune collaborazioni devono essere maggiormente integrate con la vita della scuola. Pur avendo costituito gruppi di lavoro composti sia da insegnanti della scuola sia da soggetti extrascolastici per la realizzazione dei progetti, non si registrano integrazioni complete» (RAV-S1- 2019-2022)</p> <p>«La collaborazione di soggetti esterni per la realizzazione di progetti previsti nel PTOF è da migliorare» (RAV-S5, 2019-2022).</p> |
| | | Pratiche interne alla scuola | <p>«I vari progetti sono stati realizzati ma i risultati conseguiti non sono stati monitorati in maniera sistematica» (RAV- S3, 2019-2022)</p> <p>«La modalità e gli esiti di autovalutazione e valutazione previsti dalle riforme non sempre viene pienamente interpretata dai docenti» (RAV - S8, 2019-2022).</p> |

Tab.1. Estratto dell' AT del RAV 2019-2022

| Temi emergenti | Codici | Sotto-codici | Esempi Stralci di testo decodificati - FG ETS |
|--------------------------------------|---------------------------|--|--|
| Ruolo chiave dei tavoli di confronto | | | «Secondo me è importante la costituzione dei Tavoli di confronto, come c'erano stati quelli sull'inclusione [prima della pandemia], ma allargato alle scuole. Quello è un ruolo chiave perché comunque crea il rapporto. È importante guardarsi in faccia, perché è inutile che cerchi, chiami, telefoni, vai personalmente alla scuola...le scuole bisogna responsabilizzarle a una presenza, a dare una disponibilità ad esserci.» (Op1) |
| Rapporti con le scuole | Piano educativo | manca del riconoscimento del ruolo educativo del Terzo Settore | « La mia impressione è che le scuole neanche sono in grado di riconoscere il lavoro che facciamo noi, la funzione dei servizi e l'utilità dei nostri servizi anche per loro». (Op6) |
| | Piano della comunicazione | manca di conoscenza dei servizi territoriali | «la scuola non conosce i servizi che gestiamo sul territorio» (Op2) «I genitori non sapevano dell'esistenza di questo servizio e allora sono intervenuta io e ho detto "Scusate, noi gestiamo questo servizio, proprio qui ad A." E li ho invitati a chiedere informazioni al Comune» (Op7) |

Tab.2. Estratto dell' AT del Focus Group con gli Enti del Terzo Settore

| Temi emergenti | Codici | Stralci di testo decodificati - FG docenti-ricercatori |
|--|--|--|
| Professionalità docenti-ricercatori | Maggiore conoscenza dei servizi attivi sul territorio | <p>«C'è stato l'incontro illuminante [webinar organizzato nell'ambito della R- F] in cui c'erano le varie associazioni del territorio e queste associazioni del territorio hanno detto "noi offriamo questo, questo e questo". E io dissi, "Beh e tutte queste cose? Ma dove siamo?" Adesso ho notato che per quanto riguarda la mia professione di Funzione Strumentale vado a cercare anche sui canali social le varie notizie, tutte le varie attività che vengono proposte nel nostro comune e le condivido. E sono servizi che i genitori probabilmente non sanno che esistono, quindi anche noi come scuola, anche fare questa piccola ricerca e condividere quello che c'è sul territorio è importante».</p> <p>«Il fatto di aver avuto la possibilità di entrare in contatto con tante realtà, con tanti servizi offerti dalle associazioni del territorio di cui io non ero nemmeno a conoscenza e quindi questo mi permette in qualche modo anche nel futuro di sapere a chi rivolgermi e che cosa fare insieme» (D5).</p> |
| | Dare vita a una rete | <p>«Questa Ricerca Formazione, termina no? Come potremmo rimanere in contatto noi per condividere le notizie, per comunicarcelo tra di noi, come possiamo fare?» (D6)</p> <p>«Anche il fatto di saper rispondere in modo diverso. Cioè, che ne so, mentre prima comunque sapevo le cose, ma non ero sicura, adesso, anche semplicemente con questi incontri che facciamo, confrontarsi e interloquire con gli altri. Avere proprio questo rapporto con questo gruppo che se non sai una cosa, sai comunque a chi puoi rivolgerti, aiutandoci in questo modo» (D2)</p> |
| | Incremento della riflessività | <p>«Nel percorso di Ricerca - Formazione, in cui abbiamo pensato e ripensato, credo che abbiamo ricevuto degli strumenti su come strutturare, per esempio, la relazione con il territorio». (D4)</p> <p>«Io credo che a me abbia aiutato a vedere le cose da un punto di vista diverso, per esempio nel fare le domande a me stessa, cosa che non avrei mai fatto, domande che non mi sarei mai posta. Quindi, come referente BES e DSA, questa cosa è utile per cercare di aiutare i miei colleghi a vedere le cose in maniera diversa, non sempre dallo stesso punto di vista [...]. Pensare e aiutare gli altri a capire che si può lavorare in maniera strutturata»</p> |

Tab.3. Estratto dell'AT del Focus Group finale con i docenti-ricercatori.

The impact of students' soft skills on successful school inclusion at private elementary schools in Italy: a multiple case study

L'impatto delle soft skills degli studenti sul successo dell'inclusione scolastica presso le scuole elementari private in Italia: uno studio di casi multipli

Kanak, Michael¹

Abstract

Eleven classes (n=249, mean age=8.98) and their teachers from two schools filled out a developed Questionnaire, measuring Social Management ($\alpha = 0.892$), Persistence ($\alpha = 0.731$), Mastery Orientation ($\alpha = 0.715$), and Emotional Competence ($\alpha = 0.643$). Additional classroom climate questionnaires, 27 in-class teacher observations, class specific sociograms and teacher interview data showed that Emotional Competence and Persistence Soft Skills, the Cohesion and Competition climate, and Inclusive Teacher Practices significantly impacted successful school inclusion.

Abstract

Undici classi (studenti n=249, età media=8.98) e i loro insegnanti di due scuole hanno compilato un questionario sviluppato, misurando Social Management ($\alpha = 0.892$), Persistence ($\alpha = 0.731$), Mastery Orientation ($\alpha = 0.715$), e Emotional Competence ($\alpha = 0.643$). Ulteriori questionari sul clima, 27 osservazioni degli insegnanti, sociogrammi e le interviste agli insegnanti hanno dimostrato che le competenze emotive e la persistenza, il clima di coesione e competizione e le pratiche inclusive degli insegnanti hanno avuto un impatto significativo sul successo dell'inclusione scolastica.

¹ Il contributo è una sintesi del lavoro di dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa, di Sapienza, Università di Roma. Supervisor della tesi di dottorato di XXXVII ciclo, curriculum "Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa": Emiliane Du Merac; Stefano Livi.

1. Research topic

Inclusion, in general, is a very discussed topic (Booth & Ainscows, 2002; Erten & Savage, 2012; Lindsay, 2007; Rutter & Maughan, 2002) and various factors which are hindering successful inclusion have been identified and elaborated upon, namely the parental background (Travers. et al., 2010), language proficiency (Nation, 2001) teacher competence (NCCA, 2007), teacher attitude (Erten & Savage, 2012; Soresi, et. al., 2013) and bullying (Armitage, 2021; Gini, 2008; OECD, 2006; Olweus, 1993; UNESCO, 2019).

However, there are no available studies regarding how and to what extent the newcomers' and their classmates' soft skills impact the school inclusion process in private elementary schools, neither worldwide nor in the specific German private school context in Italy.

During his past ten years as a primary school teacher in different German schools abroad, the author observed that students arrive new to a class and, despite various efforts on the teachers' side, such as welcoming programs and social games, difficulties in including some newcomers have always existed. However, the inclusion process in some classes seemed to work much better than in others. From personal experience and subjective observation, the author could see that the character of the new students and those already in class played a crucial role in how well a newcomer was included or not included. Also, there seemed to be a strong correlation between the class teachers teaching didactics and the inclusion process. Furthermore, it could be noticed that the overall behavior and academic attitude of the newcomers and the new classmates seemed to have affected the relationship between the students and each other. Especially in classes where the author could subjectively see those skills at a higher level, the newcomers were better included, and even though some new children were not the most social, some even aggressive, some very shy or without much knowledge of the language, somehow, they still became well included. To not let this subjective observation be just a vague sense and feeling on the author's side but to have more clarity and look in depth at what exactly it is that significantly impacts school inclusion at German private schools abroad the most, and what exact soft skills play a crucial role, in conclusion, this research started.

The research explored how students' soft skills influence successful school inclusion of newcomers at two German elementary schools in Italy. The term "newcomer" is defined as any pupil who joins during or at the start of the school year, regardless of nationality (Cambridge Dictio-

nary, 2022). The importance of this study lies in the connection between social relationships and well-being, because being excluded may lead to unhappiness, isolation, and lower scholastic motivation (Murthy, 2023; Travers et al., 2010). Being socially included is critical in preventing mental and physical disease and promoting academic engagement (Berry et al., 2006; Armitage, 2021). Without proper inclusion, newcomers are at risk of isolation, an effect that may influence their mental health in the long term (Norcia & Rissotto, 2014). The literature further suggests that feelings of belonging are significant in leading to well-being, with effects on academic success in a positive direction (Benigno et al., 2018).

According to MIUR (2021), there has been an increase in foreign students, particularly in metropolitan areas like Milan and Genoa. 11.8% of the students at the primary level in 2021 were foreign-born in state schools, while rates of foreign students at private schools are lower, but still of concern. In Italy, inclusion policies prioritize ethical and social over educational priorities (Soresi et al., 2013). However, in reality, Newcomers experience low peer interaction in spite of these policies (Norcia & Rissotto, 2014), making the research in this field even more important. Literature emphasizes the need for an imperative inquiry of soft skills to enable newcomer inclusion (Erten & Savage, 2012).

2. Research Design

The research was intended to verify if there indeed is a relationship between the new students' soft skills and those of their classmates and how specific skills impact school inclusion. Explicit, time- and cost-effective interventions can be implemented by determining a significant relationship between the students' soft skills and successful inclusion. When inclusion problems appear, the teacher in a German private school in Italy can intervene by merely focusing on those skills, which, through the results of this research, appear to be the most important for successful inclusion. Time and resources can be put to use efficiently, and every time a new child comes into a class, their teacher knows which skills he or she needs to foster while at the same time having confidence and peace, that this has a high possibility of contributing positively to the inclusion of the new child.

Because looking at how those skills influence inclusion is a complex issue, and the reliability is higher with a "multiple-instrument, multiple-source, multiple-construct and multiple-context assessment"

(Zhou & Ee, 2012, p.37), more than one instrument to control the soft skills dimension and to triangulate the data was chosen.

2.1. Measuring Soft Skills

The soft skills were measured by taking three already existent questionnaires from Zhou & Ee (2012), Furman (2018), and Scarupa (2014), all using the same theoretical framework of CASEL (2022), and adopting them to form a single student as well as a teacher soft skills questionnaire for the specific German primary school in Italy context. After priming the questionnaires at one school with 117 students and six teachers, they were further adopted using principal factor analysis and then distributed to 11 third and fourth-grade classes (n=249), with 123 male students and 126 female students (mean age=8.98) and their teachers (n=11) from the two participating schools, finally measuring Social Management ($\alpha = 0.892$), Persistence ($\alpha = 0.731$), Mastery Orientation ($\alpha = 0.715$), and Emotional Competence ($\alpha = 0.643$). The children completed a questionnaire determining the Mastery Orientation and Emotional Competence skills. The teachers filled out a questionnaire for each student, determining their Persistence and Social Management Skills. The childrens' and teachers' questionnaire items are visible in Table 1, where values below .035 are suppressed.

| | | | |
|---|------|------|------|
| MAST1 I do the schoolwork because I like to learn new things | | .807 | |
| MAST2 I gladly study hard to get a higher grade. | | .660 | |
| MAST3 I want to learn the topics in school. | | .711 | |
| MAST4 I am improving myself to become better. | | .709 | |
| EMOT1 I know why I feel the way I do. | | | .553 |
| EMOT2 I know why others feel the way they do. | | | .573 |
| EMOT3 I understand why people react the way they do. | | | .527 |
| EMOT4 I understand why I react the way I do. | | | .724 |
| EMOT5 I know what is right or wrong. | | | .506 |
| PERS1 Worked on tasks until they were finished | | | .754 |
| PERS2 Asked for help when he/she needed it. | | | .734 |
| PERS3 Kept working on an activity that was difficult. | | | .573 |
| SOCI1 Waited in line patiently. | .694 | | |
| SOCI2 Can raise his/her hand before speaking. | .824 | | |
| SOCI3 Resolved problems with peers on his/her own. | .860 | | |
| SOCI4 Worked well with peers during group tasks. | .762 | | |
| SOCI5 Resolved problems with peers without becoming aggressive. | .765 | | |
| SOCI6 Accepted losing in games. | .794 | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Tab. 1.

Note. Final Soft Skill Dimensions and their Cronbachs alpha. Own work.

2.2. Analyzing classroom climate

Additionally, to control the soft skill dimension, the classroom climate was analyzed through an additional questionnaire using Sink & Spencer (2005) with good internal consistency, visible in Table 2, measuring Cohesion, Competitiveness, Friction, and Satisfaction in each participating class.

| Item | Description | Component | | | |
|------|---|-----------|-----------------|----------|--------------|
| | | Cohesion | Competitiveness | Friction | Satisfaction |
| 5 | Everybody is my friend | .78 | | | |
| 10 | Some students are not my friends | .77 | | | |
| 15 | All students are close friends | .67 | | | |
| 20 | All students like one another | .66 | | | |
| 25 | Students like each other as friends | .43 | | | .21 |
| 18 | Some students always try to do better than others | | .69 | | |
| 8 | Most students want their work to be better than friend's | | .66 | | |
| 13 | Some students feel bad when they don't do as well as others | | .63 | | |
| 23 | Few students want to be first all the time | | .62 | | |
| 3 | Students often race to see who can finish first | | .58 | | |
| 22 | Students in my class fight a lot | | | .85 | |
| 2 | Students are always fighting with each other | | | .82 | |
| 12 | Many students in my class like to fight | | | .79 | |
| 21 | Class is fun | | | | .79 |
| 11 | Students like my class | | | | .77 |
| 1 | Students enjoy schoolwork | | | | .66 |
| 16 | Some students don't like class | -.21 | | | -.53 |
| 6 | Some students are not happy | | -.23 | | .36 |

Tab. 2.

Note. Classroom climate measurement. From "My class inventory-short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate," by C.A., Sink and L.R., Spencer, 2005, *Professional School Counseling*, 9(1), p. 43. Copyright 2005 by PSC.

2.3. Problem centered teacher interviews

A total of 10 of the 11 participating teachers could be interviewed. The teacher interviews at School B and School A were in March 2023, after the children and the class teachers completed the questionnaire.

The interviews took place mainly in the teachers' classrooms after school finished and during leisure time when the author and the teacher had no lessons. All the interviews were recorded and lasted between 15 and 30 minutes. The interview data was transcribed with MaxQDA, deductive and inductive codes were created, and all data was ordered into eight categories: Social Dynamics, Academic Performance and Language Skills, Parental and Previous School Background, Inclusion Process, Challenges and Issues, Teacher Background, Didactics and Strategies for Inclusion, and Factors Contributing to Successful Inclusion.

The teachers were interviewed using Witzel (2000) problem-centered interview methodology. Because of the, in the literature review outlined importance of the childrens' main teacher and because "the quality of inclusion depends especially on those who are members of a particular school context, i.e., teachers, parents and children, their attitudes and beliefs" (Soresi et al. 2013, p.188), the author chose to do an interview since the class teacher spends the most time with the children. However, various ways of conducting an interview exist, like the exploratory expert interview, used to collect data about "unknown or hardly known fields" (Döringer, 2021, p. 266) or the systematizing expert interview, gathering data from experts in a structured and comprehensive way to achieve "a high level of data comparability" (Döringer, 2021, p. 266). There is also the theory-generating expert interview. It focuses on developing theoretical frameworks and stresses "inductive theory development based on empirical data" (Döringer, 2021, p. 267).

However, most of these approaches mainly use inductive coding for analyzing the data. The data from the experts is gathered, and afterward, codes are generated from it to answer the research questions. However, for this research, there is not just the necessity to generate codes from the teachers' views about the inclusion process because some codes are already predetermined through the research questions. Therefore, the interview approach is not solemnly indicative but rather a combination of both deductive and inductive. Because of the specific requirements needed for answering the research questions, which also foreshadow the creation of additional codes, the author decided to use the Problem Centered Interview, according to Witzel (1982, 2000). The problem-centered interview (PCI)

“is a theory-generating method that tries to neutralize the alleged contradiction between being directed by theory or being open-minded so that the interplay of inductive and deductive thinking contributes to increasing the user’s knowledge” (Witzel, 2000, p.1)

and

“qualitative face-to-face interview method that draws upon central principles of qualitative research such as openness, flexibility, and process orientation” (Döringer, S., 2021, p. 268).

The PCI is commonly used in sociology, political science, and pedagogics as a research method of a qualitative nature (Döringer, 2021).

It starts with a pre-interview questionnaire, where the interviewee is confronted with the topic. In the case of this research, it was done by informing the teachers about the topic and scope of this research as well as through the soft-skills teacher questionnaire, which the teachers filled out for each child before the interview, letting a familiarization with the topic take place. The following phase consists of a preformulated introductory question to let the interviewee speak freely and a general exploration through a narrative example about daily life to loosen blockades (Witzel & Reiter, 2012). After the general introduction, more precise and ad hoc questions are asked, where the focus is not forming a question-and-answer process but having a natural conversation (Döringer, 2021). The PCI has a dialogic-discursive structure, where, after letting the interviewee talk for some time, a gradual shift takes place. The interviewer slowly guides the thematic topics (Mey, 2000). Because the PCI suggests being used in combination with questionnaires while at the same time focusing on the teachers' views and giving the author the freedom to talk about specific topics, it was used as the preferred way to interview the class-teachers.

2.4. Sociograms

The students' relationships with each other were made visible by creating sociograms for each class. Sociograms help to understand the students' social bonds inside their classroom, giving an overview of children who are excluded and seeing the different friend groups. To measure the sociometric situation in each participating class, the children wrote down three names of their peers they like most to play, and

three whom they like least to play with. Banerjee's (2022) sociogram tool from the University of Sussex was used to insert the data and create a graphical output.

An example of one class can be seen in Figure 1, using the sociogram output and a summary of the corresponding interview categories' data to determine the newcomers' inclusion success.

According to the class teacher, Newcomer1 is well included, even though she is supposed to be in 5th grade because of her age. She speaks French as her mother tongue and comes from America, having visited a different school system there, so the teacher decided to let her have one year as a "buffer period for catching up with her German". Character-wise, she is easily stressed, and the teacher mentioned that it was the best decision to keep her in fourth grade because she is still very childish, and the 5th grade "would have been too overwhelming for her". She feels good in her new class, has many friends, and does not cause any problems. Regarding Newcomer2, the teacher mentioned that from the beginning, she had found Newcomer1 to be a friend, and they always played together. The German level of Newcomer2 is excellent, but "you could not read anything she wrote" because her writing was "catastrophic," and she is generally chaotic. However, that did not prevent her from being well included; she has no issues with the other children and gladly comes to school.

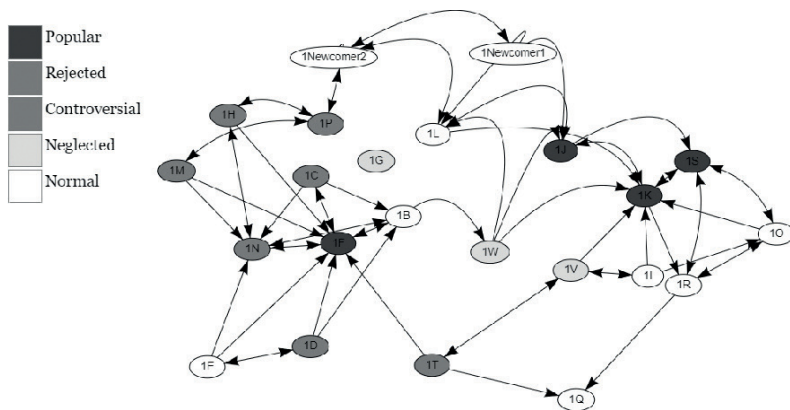


Fig. 1.

Note. Sociometric situation of class 1. Own work.

Newcomer1 and Newcomer2, both eight years old and female, have a normal status within the class and are friends. Newcomer2 has two other corresponding play buddies (1P and 1L) in the class, who also mentioned her as a favorite child to play with. They are both low on least liked and low on most liked.

2.5. Teaching didactics

Furthermore, the teaching didactics of the students' class teacher were observed for additional qualitative data. Twenty-seven teacher observations took place in class adopting the *Dimensioni e descrittori – Prova pratica EDUbadge SFP* (Du Mérac & Corbucci, 2022). The teachers' Communication Skills ($\alpha = 0.880$), Interaction ($\alpha = 0.734$), Inclusive Practices ($\alpha = 0.758$), and Leadership ($\alpha = 0.821$) were measured together with a student doing an internship at the school, not to let the observations being biased. The observation sheet is illustrated in Table 3.

| OBSERVATION SHEET | Never | | | | Always |
|---|-------|---|---|---|--------|
| Comu1 Listens to the pupils without anticipating/overstating their answers. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Comu2 Organizes his speech coherently and logically. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Comu3 Is open to points of view that differ from the own view. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Comu4 Communicates empathically (tries to understand other people's way of thinking and if he can't accept it, doesn't make value judgments, generalize, or project your thoughts). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Comu8 Communicates fluently, linking topics and fields of study. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inter1 Encourages mutual respect and positive relationships. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inter2 Encourages cohesion and inclusion within the classroom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inter3 Intervenes sensitively in the event of discomfort, misunderstanding or conflict. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Prac1 Offers activities that stimulate interaction, active experimentation and teamwork. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Prac2 Diversifies the activities proposed with a view to individualization, personalization, and inclusion. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Prac3 Leaves room for autonomy of thought and action (stimulates the pupils to seek solutions on their own in a critical way). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lead1 Makes students participate in some decision-making processes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lead3 Motivates the students and helps them build self-confidence. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lead5 Appreciates student contributions and progress. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lead7 Inspires, engages and challenges students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Tab. 3.

Note. Teacher observation sheet. From "Narrare humanum est - Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo," by E.R. du Mérac and M., Corbucci, 2022, in A. La Marca & A. Marzano (Eds.) *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del convegno Nazionale SIRD*, p. 386. Copyright 2022 by Pensa MultiMedia srl.

An example of the qualitative teacher didactics score, including a summary of the relevant interview category data, is visible in Table 4.

| Teacher | Communication | Interaction | Inclusive practices | Leadership |
|------------------------|---------------|-------------|---------------------|------------|
| 2 Mean | 4.19 | 4.50 | 4.94 | 4.29 |
| Number of observations | 4 | 4 | 4 | 4 |

Tab. 4.

Note. Observation results of teacher2. Own work.

Teacher 2 came directly after her mandatory teacher internship. She is now at the school in her second year but will return to Germany once this year ends. It is her first class, and she has only taught as a teaching assistant for two years. Her primary inclusion strategy is letting the children sit next to those children who she thinks would work out well. "The positive influence of other students on the new child is significant also when I let them work in groups; I determine the partners of the newcomer". Another method she uses is "break buddies," where she assigns children to always be together during the brake. In this way, nobody is alone, "it helps new children just as much as those who are already in the class to strengthen their social bond" because when a child ends up alone, his or her break buddy comes, and they play together. She also introduced a method called a "secret friend". Everybody had to pull out of a box a piece of paper with the name of another child on it, and a particular task was written on it. For example, to be especially nice to this child or to help this child. And at the end of the week, they had to think who their secret friend during the week was, and "most of the children recognized their secret friend and the classroom climate changed a lot. She often did "warm showers" with them, where she randomly chooses a name, and then all children raised their hands and said something nice about this child, "letting their self-confidence be boosted".

Considering all dimensions, the statistically significant impact on inclusion success was analyzed using ANOVA, MANOVA, and T-tests.

3. Main results

By evaluating the sociometric situation and teacher interviews of each class, given as example in the methodology section of the paper, it

could be determined which newcomer was successfully included at the end of the year, visible in Table 5 below.

| Class | Success | No Success |
|--------------|-----------|------------|
| 1 | 2 | 0 |
| 2 | 1 | 0 |
| 3 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 2 |
| 5 | 2 | 0 |
| 6 | 0 | 1 |
| 7 | 3 | 0 |
| 8 | 1 | 0 |
| 9 | 1 | 1 |
| 10 | 2 | 1 |
| 11 | 1 | 2 |
| Total | 15 | 8 |

Tab. 5.

Note. Newcomer inclusion success. Own work.

3.1. Impact of Soft Skills

There was a significant difference in Emotional competence when the variables of Success and School were considered jointly with Wilk's $\Lambda = .830$, $F(2,235) = 4.23$, $p < .05$, partial $\eta^2 = .017$, illustrated in Figure 2 and Figure 3.

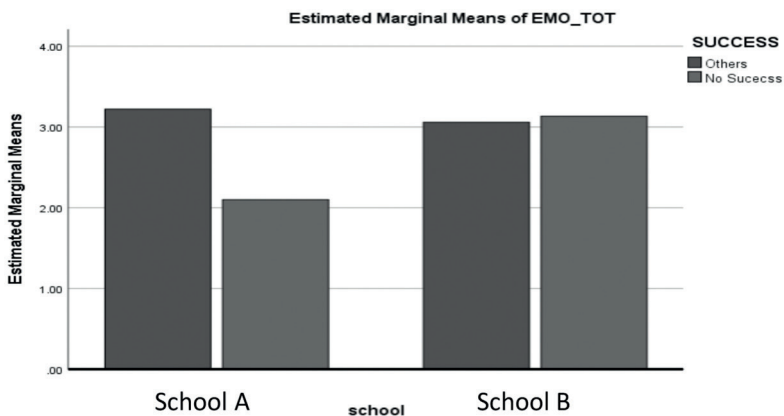


Fig. 2.

Note. Emotional skill impact on unsuccessful inclusion at school A and B. Own work.

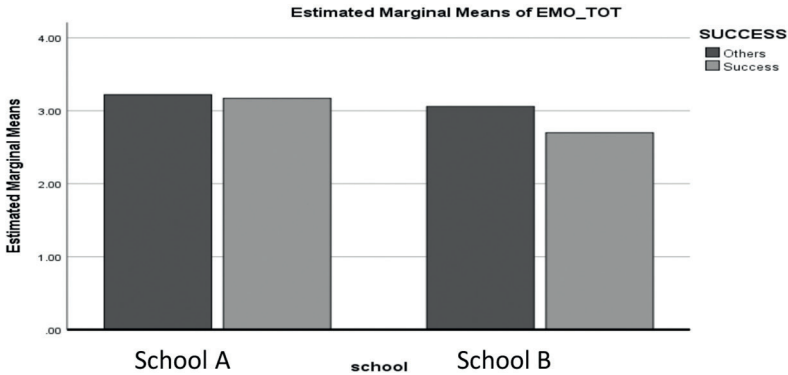


Fig. 3.

Note. Emotional skill impact on successful inclusion at school A and B. Own work.

Inclusion at school A did not happen when the Emotional competence of the Newcomer was significantly lower than that of the others. The success happened when the Emotional skill was at the same level. Therefore, the Newcomers Emotional skills should be at the same level as the Emotional skills of the classmates for successful inclusion to happen more likely.

When looking at the Emotional competence and inclusion success at a class-specific level, relevance is seen at both schools with Wilk's $\Lambda = .501$, $F(2,235) = 1.51$, $p < .005$, partial $\eta^2 = .014$. Together with the significance of the Emotional skill when considered jointly on Newcomers and Classes it became evident that when the Emotional level of the

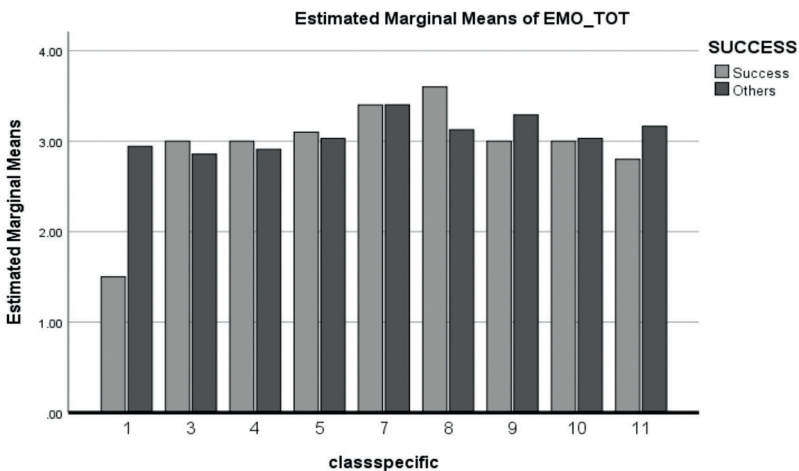


Fig. 4.

Note. Emotional skill impact on successful inclusion at class level. Own work.

newcomer and the classmates' average is equal or similar, successful inclusion took place more often, as illustrated in Figure 4.

It was also found significant when the different genders were looked upon, resulting in Wilk's $\Lambda = .892$, $F(2,235) = 13.06$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .083$. As visible in Figure 5 on the next page, the male newcomers were included when the Emotional skills of their classmates were at an equal or higher level, with class 5 seeming to be the exception.

Another skill found to impact successful school inclusion at the class-specific level was Persistence with Wilk's $\Lambda = .528$, $F(2,235) = 2.31$, $p < .05$, partial $\eta^2 = .114$. When the Persistence skills of the children were vastly different, inclusion was unsuccessful, as illustrated in Figure 6.

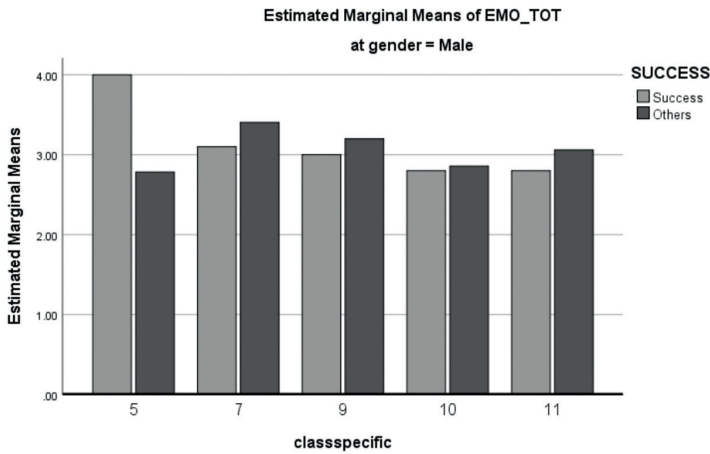


Fig. 5. Note. Male emotional skill impact on successful inclusion at class level. Own work.

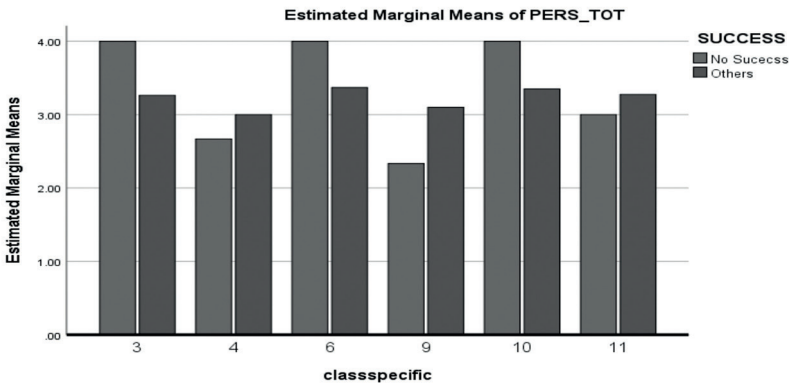


Fig. 6. Note. Persistence skill difference and its impact on successful inclusion. Own work.

3.2. Impact of Classroom climate

When looking at the climate in the different schools, the Cohesion significantly impacted inclusion success with Wilk's $\Lambda = .830$, $F(2,173) = 17.19$, $p < .05$, partial $\eta^2 = .040$, visible in Figure 7.

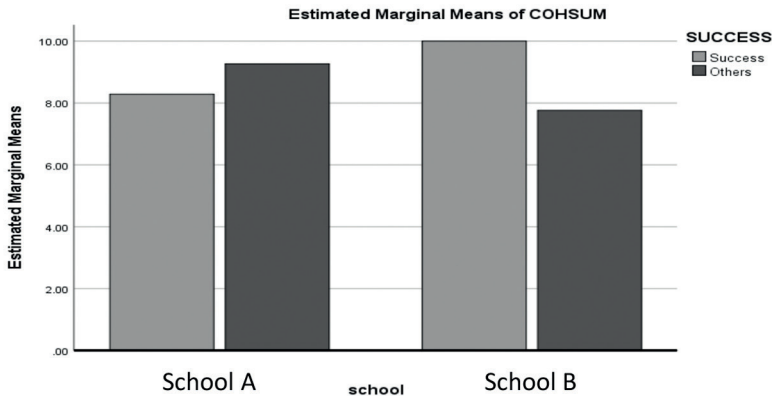


Fig.7.

Note. Cohesion and its impact on successful inclusion at the different schools. Own work.

The results of Sink & Spencer (2005) classroom climate questionnaire mean that the lower the value, the higher the underlying dimension. As reported in Figure 7 above, at school A, inclusion happens when the newcomers have a higher sense of Cohesion than the schoolmates. The question is, why do the Newcomers at School B get successfully included despite thinking that Cohesion is at a low level? What exactly is it that, despite having a much lower opinion about the Cohesion, lets the children in School B be included well? It might be that the School B Newcomers have fewer expectations, while in reality the Cohesion is much higher than they thought, leading to many positive experiences during their leisure time. However, further research is needed to verify this.

Furthermore, the Competition climate at the different schools showed significance for school inclusion with Wilk's $\Lambda = .901$, $F(2,173) = 15.47$, $p < .05$, partial $\eta^2 = .036$. At both schools, inclusion was successful when the Competition between the newcomers and the classmates was equal, as illustrated in Figure 8.

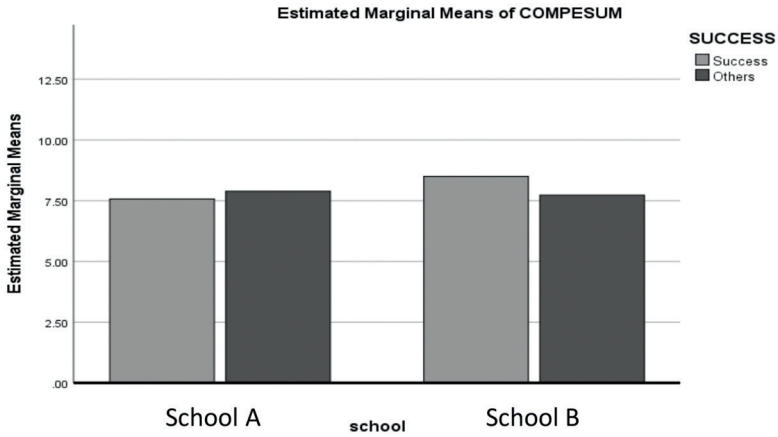


Fig. 8.
Note. Competition and its impact on successful inclusion at the different schools. Own work.

However, according to the schoolmates at school A, the competition climate was significantly higher than what the non-included newcomers thought, visible in Figure 9 below.

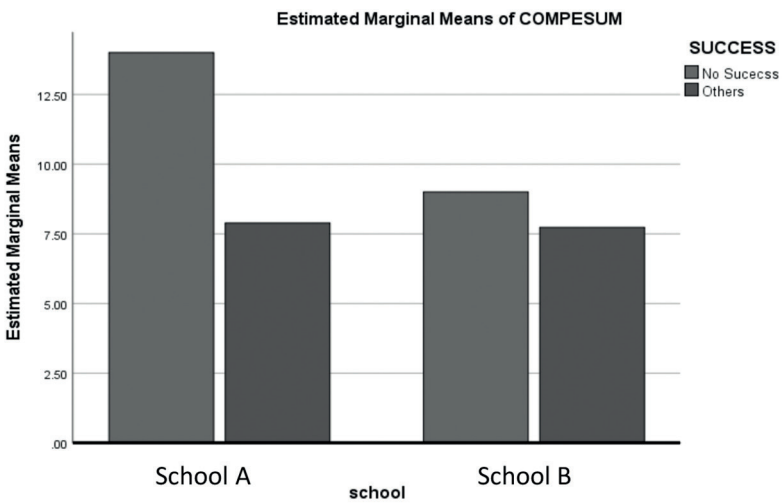


Fig. 9.
Note. Competition and its impact on unsuccessful inclusion at the different schools. Own work.

Even though the “real” competition level at school B, based on the other students’ opinions, is nearly the same as at school A, the non-included newcomers think differently about it. At school A, they think that Competition is deficient, while in reality, it is much higher. Did having a wrong sense about the actual competition level in class contribute to not being included well at school A? The non-included newcomers seem to be “blind” to the actual competition level of their mates. There is evidence from Chance & Norton (2015) showing it is widespread that people deceive themselves, telling themselves things are not as bad. It goes up to believing one’s own lies and not seeing reality anymore. This might also be the case with the children at school A.

3.3 Impact of teacher competence

It could be furthermore seen in the author’s research that teacher competence did have an impact on successful school inclusion, found for the Inclusive practices with ($F(2,108) = 2.38$; $p < .05$). All the eight successfully included newcomers at school A had teachers who were observed to have a higher Inclusive practices score ($M=4.65$). For all three cases of non-successful inclusion, the Inclusive practices score of their teachers was much lower ($M=4.26$). However, the data was derived from only 27 observations of five teachers in school A. Therefore, more data would be needed for a more reliable conclusion.

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error |
|---------------------|------------|---|------|----------------|------------|
| Inclusive Practices | Success | 8 | 4.65 | .26795 | .09474 |
| | No Success | 3 | 4.26 | .10970 | .06333 |

Tab. 6.

Note. Teacher Inclusive practices score on inclusion success. Own work

4. Discussion and study perspectives

There are well-known limitations when doing research with young children, e.g. the possibility of children reporting according to what others tell them rather than responding to their actual skills (West et al., 2020) or the social desirability response bias (Robson, 2005). However, the results show that teachers should spend more time teaching the children to be aware of their own and others’ emotions “rather than be-

ing guided by an instant emotional response" (Delale-O'Connor et al., 2012, p.4). Additionally, it is advised that more time should be spent balancing Persistence to an equal level, e.g. by making the exercise difficulty level equal for all. Based on the results the teacher should also pay additional attention to letting the children know the actual climate in the classroom and use inclusive practices wherever possible. Furthermore should the parents also be included for follow-up research, because in the interview word-cloud "parents", "father", and "mother" were all among the 55 most mentioned by the teachers in both locations

The significant differences from school to school and from class to class show how important it is to look from various points of view, considering the many factors that impact school inclusion: The research showed that not only parental background, language proficiency, teacher attitude, and competency play a crucial role, but specific soft skills, the climate, and the sociometric situation in each class also significantly affect how the newcomers get included.

The findings guide us to where to look deeper with further research investigating school inclusion, including the parents and gathering more teacher observation data. In addition, could all questionnaires be translated into Italian and distributed to children of the same age group at Italian schools at the same social level, with parents with approximately the same economic background. This would allow for more data and, therefore, results with higher reliability.

As more research is being done in the field and many more aspects to consider come to the surface, the author came to the same realization about inclusion as Soresi, et al.: "Inclusion stimulates in us also the idea of innovation and change, the need of continuing to work for it [...], inclusion constitutes a process without endings" (Soresi, et al., 2013, p.206).

References

- Armitage R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5 (1). doi:10.1136/bmjpo-2020-000939
- Banerjee, R. (2022, July 24). *Robin Banerjee's Sociogram Tools*. University of Sussex. <https://users.sussex.ac.uk/~robinb/socio.html>
- Benigno, V., Caruso, G., Fante, C., Ravicchio, F., and Trentin, G. (2018). *Classi ibride e inclusione socio-educativa: Il progetto tris*. Franco Angeli. <https://doi.org/10.32043/jimtl.v2i1.21>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*:

- An International Review*, 55(1), 303-332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cambridge Dictionary (2022). *Newcomer*. Retrieved July 20, 2022, from <https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/newcomer>
- CASEL. (2022). What does the research say?. Retrieved from: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/>
- Chance, Z., & Norton, M. I. (2015). The what and why of self-deception. *Current Opinion in Psychology*, 6(1), 104-107.
- Delale-O'Connor, L., C. Farley, Lippman, L., Walker, K. (2012). *Essential self-management skills: Summary of research*. Child Trends.
- Döringer, S. (2021). The problem-centred expert interview. Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766777>
- Du Mérac, E. R., Corbucci, M. (2022). Narrare humanum est - Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo. In A. La Marca & A. Marzano (Eds.) *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Atti del convegno Nazionale SIRD (pp. 378-390). Lecce: Pensa MultiMedia srl.
- Erten, O., & Savage, R.S. (2012). Moving Forward in Inclusive Education Research. *International Journal of Inclusive Education* 16 (2): 221-233.
- Furman, B. (2018). *Instruction for teachers using Skillful-Class intervention methods in primary schools*. Helsinki: Helsinki Brief Therapy Institute.
- Gini, G. (2008). Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere. *The Elementary School Journal*, 108(4), 335-354.
- Italian Department of Education (2021). *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*. Retrieved July 12, 2022, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24.
- Mey, G. (2000). Erzählungen in qualitativen interviews: Konzepte, probleme, soziale Konstruktionen. *Sozialer Sinn*, 1(1), 135-151. <https://doi.org/10.1515/sosi-2000-0109>
- Murthy, V. H. (2023). *Our epidemic of loneliness and isolation: The U.S. surgeon general's advisory on the healing effects of social Connection and community*. Office of the U.S. Surgeon General.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Council for Curriculum and Assessment. (2004). *Guidelines for teachers of students with general learning disabilities*. Dublin: Author.

- Norcia, M. & Rissotto, A. (2014). Dynamics of inclusion in school: A study in Italy. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 7(4), 93-100.
- OECD (2006), *Education at a Glance 2006: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2006-en>.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. what we know and what we can do?*. Oxford: Blackwell.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>
- Robson, C. (2005). *Real world research*. Blackwell.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of school psychology*, 40(6), 451-475.
- Scarupa, H.J. (2014). Measuring Elementary School Students' Social and Emotional Skills: Providing Educators with Tools to Measure and Monitor Social and Emotional Skills That Lead to Academic Success. Publication #2014-37. *Child Trends*.
- Sink, C. A., & Spencer, L. R. (2005). My Class Inventory-Short Form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, 9(1), 2156759X0500900112.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., Sgaramella, T. M., Ginevra, M. C., & Santilli, S. (2013). Inclusion in Italy: From numbers to ideas... that is from "special" visions to the promotion of inclusion for all persons. *Life Span and Disability*, XVI, 2, 187-217.
- Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, R., ... & Prunty, A. (2010). *Addressing the challenges and barriers to inclusion in Irish schools*. Dublin: DES.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: ending school violence and bullying [pdf]. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- West, M. R., Pier, L., Fricke, H., Hough, H., Loeb, S., Meyer, R. H., & Rice, A. B. (2020). Trends in student social-emotional learning: Evidence from the first large-scale panel student survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 279-303. <https://doi.org/10.3102/0162373720912236>
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen sozialforschung: Überblick und alternativen*. Campus-Verlag.
- Witzel, A. (2000). The problem-centered interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: principles and practice*. SAGE Publications Ltd.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECCQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.

Exposure to language is a factor that influences the Italian lexical and grammatical skills of bilingual pre-school children

L'influenza dell'esposizione alla lingua sulle competenze lessicali e grammaticali italiane dei bambini bilingui in età prescolare

Emre Celik¹

Abstract

This study examines language outcomes in bilingual and monolingual toddlers, focusing on language exposure and Italian assessment tools. Results show that Italian exposure significantly shapes bilingual performance. Findings support improved assessment practices and the early identification of bilingual children at risk for developmental language disorder (DLD).

Questo studio esamina i risultati linguistici di bambini bilingui e monolingui, con particolare attenzione all'esposizione linguistica e agli strumenti di valutazione in italiano. I risultati mostrano che l'esposizione linguistica influenza significativamente le prestazioni bilingui. Le evidenze supportano pratiche di valutazione più accurate e l'identificazione precoce dei bambini a rischio di disturbo del linguaggio (DSL).

1. Research topic background

Bilingualism is a complex phenomenon, influenced by the age of acquisition, language dominance and exposure, and sociocultural context (De Houwer, 2009; Jardak & Byers-Heinlein, 2019; Singh, 2014; Herdina & Jessner, 2002; De Bot et al., 2007). Although bilingual children follow the same developmental milestones as monolinguals (Grosjean & Li, 2013), their performance may differ, especially in vocabulary and

¹ I contributo è una sintesi del lavoro di dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa, di Sapienza, Università di Roma. Supervisor della tesi di dottorato di XXXVII ciclo, curriculum "Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa": Allegra Cattani; Marilena Fatigante.

grammar, due to divided language exposure (Flocchia et al., 2018; Cattani et al., 2014; Peña et al., 2023).

Language input and exposure are key predictors of bilingual performance. Studies show that vocabulary development depends on both quantity and quality of input, and that balanced exposure can support outcomes similar to monolingual peers (Leung et al., 2020; Persici et al., 2022).

Parental education also plays a significant role. Research highlights a positive association between maternal and paternal education levels and children's language skills, especially in bilingual contexts. Educational background may influence both the quantity and complexity of language used at home, affecting vocabulary growth and grammatical development (Miękisz et al., 2016).

Assessment tools like the MacArthur-Bates CDI (Caselli et al., 2015) and the PinG Test (Bello et al., 2010) are widely used to measure early language skills. However, interpreting their results in bilingual populations requires caution, as monolingual norms may not fully capture bilingual children's abilities.

Overall, this study situates bilingualism within a dynamic framework shaped by linguistic input, sociocultural context, and educational background. It promotes a more inclusive approach to assessment and highlights the need for tools and thresholds tailored to bilingual populations to support early detection of language delays.

Language exposure, in particular, is central to child language proficiency in bilingual development. Studies consistently confirm its importance in predicting vocabulary and grammar outcomes (Bedore et al., 2012; David & Wei, 2008; Place & Hoff, 2011). Moreover, De Cat & Unsworth (2023) proposed a model where language exposure is influenced by parental education, family mental health, and media engagement, positioning it as both a predictor and a reflection of broader sociocultural factors.

Neural evidence also supports this model. Conboy & Mills (2006) found that bilingual toddlers show different brain activation patterns depending on language experience, indicating that exposure shapes early processing. However, since children cannot self-report their input, most studies use parental questionnaires, which remain the most feasible and widely used method (Bosch & Sebastián-Gallés, 2001; Peña et al., 2018).

Several tools assess exposure, from direct recordings (Grüter et al., 2014) to structured interviews. The Plymouth Language Exposure

Questionnaire (LEQ; Cattani et al., 2014) is one of the most effective to estimate the percentage of language input over a typical week. Italian adaptations of similar questionnaires by Onofrio et al. (2012), Bello et al. (2023), Rinaldi & Caselli (2024), and Farabolini et al. (2025) have already been used for research and clinical purposes.

Yet, few studies focus on the Italian context and correlate the Italian language exposure to Italian vocabulary and grammar tests for toddlers aged 33-41 months, critical for an early detection of DLD. This study addresses that gap by applying an Italian version of the LEQ (Cattani et al. 2014) to assess simultaneous bilinguals in the age range mentioned above. It investigates whether Italian language outcomes can be predicted by the percentage of Italian language exposure.

2. Research design

2.1. Research Questions

This study investigates early bilingual development by addressing the following research questions:

1. Are there differences between monolingual and bilingual children aged 33–41 months in vocabulary comprehension and production, and in grammar comprehension?
2. What is the relationship between the percentage of Italian language exposure and Italian vocabulary and grammar outcomes in bilingual children?

2.2. Methodology

A cross-sectional observational design was used to compare the language performance of monolingual and bilingual children. The study combined direct child assessments with parent questionnaires and interviews to examine the influence of language exposure on children's language development.

2.3. Participants

The sample included 107 children ($M_{age} = 36.8$ months, $SD = 1.96$), aged 33 to 41 months. Of these, 55 were monolinguals and 52 bilin-

guals. Participants were recruited via nurseries, social media, and primary care paediatricians in several Italian cities (Rome, Naples, Salerno, Lecce). Children were included if they were within the age range, had typical development, and no known health conditions affecting language (e.g., hearing difficulties, prematurity). Bilingual children were exposed to 17 different heritage languages.

2.4. Instruments and Tools

1. Demographic Information Form: Collected data on the child's age, gender, nationality, family composition, parental education (categorized as low, middle, or high), occupation, place of birth, duration of stay in Italy, and relevant health issues.
2. PinG Test – Parole in Gioco (Bello et al., 2010): A direct assessment of lexical comprehension and production. It includes four subtests: noun comprehension (NC), noun production (NP), predicate comprehension (PC), and predicate production (PP), each with 20 items plus 2 training items. The scores of noun and predicate comprehension subtests were combined in the comprehension PinG subtest and the scores of nouns and predicate production in the production PinG subtest. Children identify or name objects/actions in response to visual stimuli. Comprehension responses are rated as correct (1) or incorrect (0). Production responses are scored as correct (1), semantically related (0), unrelated (0), or no response (0). Internal consistency in this study was high: $\alpha = .90$ (comprehension), $\alpha = .92$ (production).
3. Prova di Comprensione Grammaticale con Oggetti – PCGO (Bertelli et al., 2017): A structured grammar comprehension task involving the reenactment of spoken sentences using toy objects. The test evaluates children's understanding of argument structure, pronouns, and passive constructions across 25 items. Scores are 1 (correct on first attempt), 0.5 (correct on second attempt), or 0 (incorrect). Internal consistency was $\alpha = .83$.
4. Italian MacArthur-Bates Communicative Development Inventories – Words and Sentences Long Form (Caselli et al., 2015): A parent-reported checklist of 674 Italian words and grammatical structures. The tool captures expressive vocabulary (e.g., total words, verbs, nouns, functors) and sentence complexity using paired sentence comparisons. Reliability was excellent: $\alpha = .95$.

5. Italian Language Exposure Questionnaire (adapted from Cattani et al., 2014): The questionnaire was conducted via phone interview designed to quantify the percentage of Italian exposure during a typical week. Parents report on:

- Number of languages spoken at home
- Parental heritage and societal language input and time spent with the child
- Language used in childcare settings
- Child's waking and sleeping hours

Parental responses on a 5-point scale were converted to percentages (100%, 75%, 50%, 25%, 0%) and multiplied by weekly time spent with the child to calculate exposure in hours.

2.5. Procedure

After receiving ethical approval and informed consent, children were tested individually in a quiet room in their nursery or paediatrician's office. Trained researchers administered the PinG and PCGO tests. Parents completed the demographic form and the MB-CDI at home within 15 days. A phone interview was conducted with one parent of each bilingual child to assess Italian exposure.

2.6. Ethical Considerations

Approval was granted by La Sapienza's Ethics Committee (Prot. n. 0001606, 12/12/2022). Parents were informed about the study's purpose and their right to withdraw at any time. All data were anonymized and stored securely, in compliance with the EU General Data Protection Regulation (Legislative Decree 2018/101). Sensitive personal data (e.g., name, birth date) were replaced with alphanumeric codes to ensure anonymity.

2.7. Coding and Reliability

Verbal and comprehension responses were coded based on standardized criteria:

- Word Comprehension (PinG): number of correct responses
- Word Production (PinG): number of correct responses

- PCGO nuclear and grammatical correct responses
- MB-CDI includes word and grammar production. Regarding the lexicon, the total number of words produced was measured, and divided in subcategories (nouns and social words, predicates, and functors). Regarding the grammar production, the number of complex sentences (such as sentences including verbs, pronouns and articles) were measured; also, the everyday use of personal pronouns was assessed.

Inter-rater reliability was established through double coding by two independent raters (PhD candidate and two trained graduates). Disagreements were resolved by discussion. Agreement levels were excellent:

- PinG comprehension (monolinguals & bilinguals): 100% agreement, $\kappa = 1.00$
- PinG production (monolinguals): 97%, $\kappa = .954$; (bilinguals): 98.2%, $\kappa = .971$
- PCGO: 100% agreement, $\kappa = 1.00$
- MB-CDI coding (total word produced): 100% agreement, $\kappa = 1.00$

2.8. Data Analysis Plan

Data collected were used to compare bilingual and monolingual performance across tasks and to examine correlations between Italian language exposure and linguistic outcomes in bilinguals.

3. Main results

3.1. Sample Demographics

The final sample was composed of 107 children aged between 33 and 41 months, with a mean age of 36.8 months ($SD = 1.96$). Of these, 55 were monolinguals and 52 were bilinguals. The gender distribution was nearly equal, with 49.5% males and 50.5% females, indicating a balanced representation across sexes. Regarding socioeconomic background, more than 60% of the participating families reported that at least one parent had completed a university degree or higher, providing a relatively high educational profile for the sample.

The bilingual subgroup was particularly diverse in terms of linguistic background. Children were exposed to Italian and to one of 17 different heritage languages at home, reflecting the multilingual context of contemporary Italian society. Among these, Ukrainian and Bengali were the most common, each reported in 11.54% of the bilingual families. Importantly, all bilingual participants were born in Italy, underscoring that the sample represents children growing up in immigrant families but within the Italian sociolinguistic environment. A notable proportion (62%) of bilingual children were exposed to Italian in a formal educational context, specifically upon enrolment in kindergarten, where they interacted with monolingual Italian-speaking peers and educators.

3.2. Sample Homogeneity

Before conducting group comparisons, statistical analyses were performed to ensure the comparability of monolingual and bilingual groups. Results indicated that the two groups did not differ significantly on key demographic variables. No group differences emerged for gender distribution ($\chi^2(1) = 0.09$, $p = 0.77$), chronological age ($t(95) = 0.5$, $p = 0.62$), or parental education levels ($\chi^2(2) = 4.46$, $p = 0.108$). This confirmed that the monolingual and bilingual subgroups were homogeneous in terms of these background variables, allowing for meaningful comparisons of language outcomes without the confounding effects of demographic imbalance.

3.3. Comparison of Monolingual and Bilingual Children

When direct comparisons were made between monolingual and bilingual children, results consistently showed a linguistic advantage for the monolingual group. Across all measures of lexical development and receptive grammar, monolingual children outperformed their bilingual peers.

Specifically, on the Parole in Gioco (PinG) test, monolinguals achieved significantly higher mean scores in both word comprehension ($M = 36.2$ vs. $M = 28.1$, $p < 0.001$) and word production ($M = 27.2$ vs. $M = 16.6$, $p < 0.001$). A similar pattern was observed in the Prova di Comprensione Grammaticale con Oggetti (PCGO), with monolinguals again showing superior performance in grammatical comprehension task and subtasks ($p < 0.001$).

The same trend extended to parent-reported vocabulary and grammar outcomes as measured by the Italian MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDI). Monolinguals scored significantly higher across all subscales, including total vocabulary, nouns, predicates, functors, complex sentences and use of personal pronouns ($p < 0.001$ for all comparisons). These findings provide robust evidence that, at this age, monolingual children generally display stronger lexical and grammatical skills than their bilingual counterparts when assessed in Italian.

3.4. Role of Italian Language Exposure

Within the bilingual subgroup, Italian language exposure emerged as a critical factor shaping performance. Correlational analyses revealed that higher levels of Italian exposure were positively associated with better outcomes across all language measures.

Linear regression analyses further confirmed the predictive role of exposure. Specifically, Italian exposure significantly predicted PinG word comprehension ($\beta = 0.75$, $p < 0.001$), PinG word production ($\beta = 0.37$, $p = 0.003$), PCGO scores ($\beta = 0.75$, $p < 0.001$), and MB-CDI total vocabulary ($\beta = 0.53$, $p < 0.001$). These results demonstrate that the degree of exposure to Italian was not only correlated with but also significantly determined bilingual children's performance on both direct and parent-reported measures of lexical and grammatical development.

Summary of Main Results

In summary, the study demonstrated two key findings. First, monolingual children consistently outperformed bilingual peers in vocabulary and grammar tasks, both in direct assessments and in parent-reported measures. Second, within the bilingual group, Italian language exposure was strongly associated with performance, serving as a significant predictor across all outcomes.

4. Impact on the study field and future prospects

This study contributes to the field of early language development by focusing on simultaneous bilingual toddlers in Italy, aged 33–41 months, an age range crucial for detecting early signs of Developmental Language Disorders (DLD). By examining a population often un-

derrepresented in the literature, the research provides valuable data situated within the Italian sociocultural context.

Nevertheless, some limitations must be acknowledged. The study assessed the quantity of Italian language exposure but did not address its quality. Future research should examine whether exposure from native Italian speakers influences development differently than exposure from non-native speakers. A more detailed questionnaire capturing these dimensions could enhance the accuracy of language environment assessments.

Another limitation is the cross-sectional design, which provides only a snapshot of development. Longitudinal approaches would allow for tracking individual trajectories and better understanding how exposure and family factors interact over time. Furthermore, expanding the sample to include a wider range of socioeconomic and educational backgrounds, as well as considering the child's heritage language skills, would yield a more comprehensive picture of bilingual acquisition.

Overall, this study fills a critical gap by documenting bilingual development in Italy during a sensitive developmental window of word and grammar development. It emphasizes the influence of language exposure while suggesting future directions to refine assessment tools and develop culturally sensitive practices to better support bilingual children at risk of DLD.

References

1. Bedore, L. M., Peña, E. D., Anaya, J. B., Nieto, R., Lugo-Neris, M., & Baron, A. (2018). Understanding disorder within variation: Production of English grammatical forms by English language learners. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 49(2), 277–291. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0027
2. Bello, A., Caselli, M.C., Pettenati, P., & Stefanini, S. (2010). *Parole in Gioco*. Giunti Psychometrics.
3. Bello, A., Ferraresi, P., Caselli, M. C., & Perucchini, P. (2023). The Predictive Role of Quantity and Quality Language-Exposure Measures for L1 and L2 Vocabulary Production among Immigrant Preschoolers in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1966. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031966>
4. Bertelli, B., Moniga, S., Muraro, I., Zanella, G., & Pettenati, P. (2017). Prova di Comprensione Grammaticale con Oggetti (PCGO). Dati preliminari su bambini tra i 2 e 4 anni di età. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 21(1), 79–104.

5. Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (2001). Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments. *Infancy*, 2, 29–49.
6. Caselli, M. C., Bello, A., Rinaldi, P., Stefanini, S., & Pasqualetti, P. (2015). *Il primo vocabolario del bambino: gesti, parole e frasi*. FrancoAngeli Editori.
7. Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I., & Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(6), 649–671.
6. Conboy, B. T., & Mills, D. L. (2006). Two languages, one developing brain: Event-related potentials to words in bilingual toddlers. *Developmental Science*, 9, F1–F12.
7. David, A., & Wei, L. (2008). Individual differences in the lexical development of French–English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, 598–618.
8. De Cat, C., & Unsworth, S. (2023). So many variables, but what causes what? *Journal of Child Language*, 50(4), 832–836. <https://doi.org/10.1017/S0305000923000107>
9. De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters.
10. Farabolini, G., Ceravolo, M. G., & Gatt, D. (2025). Feasibility and acceptability of a web-based parent-report questionnaire for early communicative-language assessment in plurilingual Italian-speaking children. *International Journal of Bilingualism*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13670069251359189>
11. Floccia, C., Sambrook, T., Delle Luche, C., Kwok, R., Goslin, J., White, L., ... & Plunkett, K. (2018). Vocabulary of 2-Year-Olds Learning English and an Additional Language: Norms and Effects of Linguistic Distance. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 83(1), 7–29.
12. Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell.
13. Grüter, T., Hurtado, N., Marchman, V. A., & Fernald, A. (2014). Language exposure and online processing efficiency in bilingual development. *Input and Experience in Bilingual Development*, 13, 15–36.
14. Jardak, A., & Byers-Heinlein, K. (2019). Labels or Concepts? The Development of Semantic Networks in Bilingual Two-Year-Olds. *Child Development*, 90(2), e212–e229. <https://doi.org/10.1111/cdev.13050>
15. Leung, C. Y. Y., Hernandez, M. W., & Suskind, D. L. (2020). Enriching Home Language Environment among Families from Low-SES Backgrounds: A Randomized Controlled Trial of a Home Visiting Curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 24–35. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.005>
16. Miękisz, A., Haman, E., Łuniewska, M., Kuś, K., O’Toole, C., & Katsos, N. (2017). The Impact of a First-Generation Immigrant Environment on the Heritage Language: Productive Vocabularies of Polish Toddlers Living in

- the UK and Ireland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(2), 183–200. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1179259>
17. Onofrio, D., Rinaldi, P., & Pettenati, P. (2012). Il primo sviluppo del linguaggio in bambini che imparano più lingue: una proposta per la valutazione e l'interpretazione del profilo linguistico. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 16(3), 661–670.
 18. Peña, E. D., Bedore, L. M., & Vargas, A. G. (2023). Exploring Assumptions of the Bilingual Delay in Children With and Without Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(12), 4739–4755. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-23-00117
 19. Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B. A., & Bedore, L. M. (2018). *Bilingual English Spanish Assessment (BESA)*. Brookes.
 20. Persici, V., Majorano, M., Bastianello, T., & Hoff, E. (2022). Vocabulary and Reading Speed in the Majority Language are Affected by Maternal Language Proficiency and Language Exposure at Home: A Study of Language Minority Bilingual Children in Italy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 3729–3744.
 21. Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development*, 82, 1834–1849.
 22. Rinaldi, P., & Caselli, M. C. (2024). *Valutazione e presa in carico di bambini figli di migranti*. Erickson Editori.
 23. Singh, L. (2014). One world, two languages: Cross-language semantic priming in bilingual toddlers. *Child Development*, 85(2), 755–766.

Appendix

| | Monolinguals N = 55 | Bilinguals N = 52 | Total N = 107 |
|---|---------------------|-------------------|----------------------|
| Gender | | | |
| Males, N | 28 (51.0) | 25 (48.1) | 53 (49.5) |
| Females, N | 27 (49.0) | 27 (51.9) | 54 (50.5) |
| Age, Mean (SD) | 36.9 (SD 1.98) | 36.6 (SD 1.95) | 36.8 (SD 1.96) |
| Family education | | | |
| Low-middle school, N | 1 (1.8) | 6(11.5) | 7 (6.5) |
| High school | 17 (30.9) | 18(34.6) | 34 (31.8) |
| University degree or higher, N | 37 (67.3) | 28(53.8) | 66 (61.7) |
| Occupation (N mother, N father) | | | |
| Elementary occupation | 10 (18.2), 4 (7.3) | 23 (46), 5 (10) | 33 (31), 9 (8.6) |
| Plant and machine operators | 0 (0), 2 (3.6) | 0 (0), 0 (0) | 0 (0), 2 (1.9) |
| Craft and related trades workers | 4 (7.3), 5 (9.1) | 2 (4), 16 (32) | 6 (5.6), 21 (20.2) |
| Agricultural workers | 0 (0), 0 (0) | 0 (0), 1 (2) | 0 (0), 1 (1) |
| Service and sales workers | 0 (0), 5 (9.1) | 2 (4), 7 (14) | 2 (1.9), 11 (10.6) |
| Clerical support workers | 14 (25.5), 11 (20) | 6 (12), 5 (10) | 20 (18.7), 16 (15.4) |
| Technicians and associate professionals | 2 (3.6), 4 (7.3) | 2 (4), 1 (2) | 4 (3.7), 5 (4.8) |
| Professionals | 22 (40), 18 (32.7) | 13 (26), 13 (26) | 36 (33.6), 31 (29.8) |
| Managers | 3 (5.5), 6 (10.9) | 2 (4), 2 (4) | 6 (5.6), 8 (7.7) |
| Birth rank | | | |
| First born, N | 33 (60) | 22 (42.3) | 55 (51.4) |
| Second to last born, N | 22 (40) | 30 (57.7) | 52 (48.6) |

Tab. 1. Distribution of age, gender, family education, occupation and birth order between monolinguals and bilinguals

| | N | Welch's t | df | p | Min | Max | Mean | Median | SD |
|---------------|--------------|-----------|------|---------|-----|-----|------|--------|------|
| Comprehension | Monolinguals | 6.76 | 60.0 | <0.001* | 27 | 40 | 36.2 | 37.0 | 2.46 |
| | Bilinguals | | | | 10 | 40 | 28.1 | 28.5 | 8.22 |
| Production | Monolinguals | 7.38 | 85.2 | <0.001* | 12 | 38 | 27.2 | 28.0 | 5.49 |
| | Bilinguals | | | | 0 | 34 | 16.6 | 15.5 | 8.80 |

Tab. 2. Descriptives and comparisons of PinG word comprehension and PinG word production between monolinguals and bilinguals
 Note. * $p < 0.0045$. Monolingual outliers were excluded from Word Comprehension analysis, and 2 monolingual outliers were excluded from Word Production analysis.

| | N | Welch's t | df | p | Min | Max | Mean | Median | SD |
|------------------------------|--------------|-----------|-------|---------|-----|-----|-------|--------|------|
| Nuclear | Monolinguals | 7.63 | 94.6 | <0.001* | 8 | 15 | 12.85 | 13.0 | 1.83 |
| | Bilinguals | | | | 5 | 15 | 9.66 | 9.5 | 2.43 |
| Grammatical | Monolinguals | 6.85 | 99.9 | <0.001* | 0 | 10 | 4.95 | 5.0 | 1.87 |
| | Bilinguals | | | | 0.5 | 7 | 2.77 | 2.5 | 1.41 |
| Total sentence comprehension | Monolinguals | 8.31 | 104.9 | <0.001* | 9 | 25 | 17.81 | 18.5 | 3.38 |
| | Bilinguals | | | | 6.5 | 22 | 12.43 | 12.0 | 3.31 |

Tab. 3. Descriptives and comparisons of the PCCO sentence comprehension tasks between monolinguals and bilinguals
 Note. * $p < 0.0045$

| | | N | Welch's t | Df | p | Min | Max | Mean | Median | SD |
|------------------------------|--------------|----|-----------|------|--------|-----|-----|--------|--------|--------|
| Total MB-CDI word production | Monolinguals | 52 | 4.57 | 87.7 | <.001* | 166 | 671 | 545.50 | 585.00 | 127.34 |
| | Bilinguals | 48 | | | | | | | | |
| Nouns and social words | Monolinguals | 52 | 4.67 | 86.7 | <.001* | 120 | 396 | 326.25 | 348.00 | 69.97 |
| | Bilinguals | 48 | | | | | | | | |
| Predicates | Monolinguals | 52 | 4.27 | 87.5 | <.001* | 15 | 181 | 147.98 | 163.00 | 40.62 |
| | Bilinguals | 48 | | | | | | | | |
| Functors | Monolinguals | 52 | 3.97 | 95.0 | <.001* | 20 | 93 | 71.27 | 82.50 | 21.4 |
| | Bilinguals | 48 | | | | | | | | |
| Complexity of sentences | Monolinguals | 52 | 4.94 | 76.9 | <.001* | 0 | 1 | 0.83 | 1.00 | 0.29 |
| | Bilinguals | 45 | | | | | | | | |
| Use of personal pronouns | Monolinguals | 52 | 5.32 | 85.7 | <.001* | 0 | 1 | 0.67 | 0.66 | 0.23 |
| | Bilinguals | 45 | | | | | | | | |

Tab. 4. Descriptives and comparison of the MacArthur-Bates CDI (MB-CDI) measures of vocabulary production between monolinguals and bilinguals.

Note. * $p < 0.0045$

| | | Italian Exposure | PinG word Comprehension | PinG word Production |
|-------------------------|-------------|------------------|-------------------------|----------------------|
| Italian Exposure | Pearson's r | — | | |
| | df | — | | |
| | p-value | — | | |
| PinG word Comprehension | Pearson's r | 0.789 *** | — | |
| | df | 50 | — | |
| | p-value | <.001 | — | |
| PinG word Production | Pearson's r | 0.507 *** | 0.691 *** | — |
| | df | 50 | 50 | — |
| | p-value | <.001 | <.001 | — |

Tab. 5. Correlation between language exposure and bilingual language tasks
 Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

| | | Italian Exposure | PCGO Nuclear sentences | PCGO Grammar sentences | PCGO total |
|------------------------|-------------|------------------|------------------------|------------------------|------------|
| Italian Exposure | Pearson's r | — | | | |
| | df | — | | | |
| | p-value | — | | | |
| PCGO Nuclear sentences | Pearson's r | 0.401 ** | — | | |
| | df | 50 | — | | |
| | p-value | 0.003 | — | | |
| PCGO Grammar sentences | Pearson's r | 0.493 *** | 0.451 *** | — | |
| | df | 50 | 50 | — | |
| | p-value | <.001 | <.001 | — | |
| PCGO total | Pearson's r | 0.503 *** | 0.926 *** | 0.756 *** | — |
| | df | 50 | 50 | 50 | — |
| | p-value | <.001 | <.001 | <.001 | — |

Tab. 6. Correlation between language exposure of bilingual children and grammar comprehension task.
 Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

| | | Italian Exposure | MB-CDI Total words | MB-CDI nouns and social words | MB-CDI predicates | MB-CDI functors |
|-------------------------------|-------------|------------------|--------------------|-------------------------------|-------------------|-----------------|
| Italian Exposure | Pearson's r | — | | | | |
| | df | — | | | | |
| | p-value | — | | | | |
| MB-CDI Total words | Pearson's r | 0.611 *** | — | | | |
| | df | 46 | — | | | |
| | p-value | <.001 | — | | | |
| MB-CDI nouns and social words | Pearson's r | 0.580 *** | 0.989 *** | — | | |
| | df | 46 | 46 | — | | |
| | p-value | <.001 | <.001 | — | | |
| MB-CDI predicates | Pearson's r | 0.610 *** | 0.977 *** | 0.940 *** | — | |
| | df | 46 | 46 | 46 | — | |
| | p-value | <.001 | <.001 | <.001 | — | |
| MB-CDI functors | Pearson's r | 0.641 *** | 0.937 *** | 0.897 *** | 0.912 *** | — |
| | df | 46 | 46 | 46 | 46 | — |
| | p-value | <.001 | <.001 | <.001 | <.001 | — |

Tab. 7. Correlation between language exposure of bilingual children and expressive vocabulary (MB-CDI)

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La metodologia del Debate per l'educazione Civica: Efficacia e Ricadute sullo Sviluppo delle Competenze di Cittadinanza

The Debate Methodology for Civic Education: Efficacy and Impact on the Development of Citizenship Competencies

Roberta Camarda ¹

Abstract

Lo studio esplora l'efficacia della metodologia del *Debate* nell'insegnamento dell'Educazione Civica, disciplina autonoma dal 2019 con criticità attuative. Mediante l'analisi della percezione di docenti e studenti rispetto alla capacità della metodologia del *Debate* di favorire lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e soft skills, la ricerca ha rilevato una convergenza positiva sull'efficacia del *Debate* nel potenziare capacità logiche, argomentative, critiche e relazionali, contribuendo alla formazione di cittadini consapevoli.

The study explores the effectiveness of the Debate methodology in teaching Civic Education, an autonomous discipline from 2019 with critical implementation issues. By analysing teachers' and students' perceptions of the ability of Debate to foster the development of active citizenship and soft skills, the research found a positive convergence on the effectiveness of Debate in enhancing logical, argumentative, critical and relational skills, contributing to the formation of aware citizens.

Tema di ricerca

Il progetto di ricerca si colloca all'interno di un più ampio impegno volto a sostenere una scuola che fatica a promuovere lo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare le sfide di una società in costante

¹ Il contributo è una sintesi del lavoro di dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa, di Sapienza, Università di Roma, Supervisor della tesi di dottorato di XXXVI ciclo, curriculum "Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa": Guido Benvenuto; Patrizia Sposetti

trasformazione (Morin, 2020). In questo scenario, la didattica per competenze — introdotta in Italia alla fine degli anni Novanta con l’Autonomia scolastica e il Processo di Bologna — si propone di favorire l’apprendimento permanente, la flessibilità mentale, la creatività, la capacità di risolvere problemi e il lavoro collaborativo. A fianco delle conoscenze disciplinari, essa valorizza il “saper fare” e il “saper essere”, elementi fondamentali per una formazione completa (Pontecorvo, C., Ajello, & Zuccheromaglio, 2024)

Particolare attenzione è rivolta allo sviluppo delle competenze trasversali (soft skills), oggi considerate essenziali per il successo personale e professionale. Tuttavia, nonostante la loro importanza riconosciuta a livello internazionale, queste competenze incontrano ancora ostacoli nella scuola italiana, spesso legata a una visione tradizionale dell’insegnamento centrata sui contenuti disciplinari.

In questo scenario, la reintroduzione dell’Educazione Civica (EC) con la Legge 92/2019 come disciplina autonoma, ma con carattere trasversale, ha rappresentato una soluzione discussa e in parte sofferta. (Benvenuto, 2021). Le scuole si sono trovate a dover predisporre un curriculum disciplinare senza un docente di riferimento e con difficoltà nella programmazione e valutazione in un triennio di sperimentazione ministeriale. L’obiettivo della EC è l’acquisizione di competenze di cittadinanza, che implicano il superamento di mere conoscenze e abilità, identificandosi con la “capacità di far fronte a un compito [...] mettendo in moto e orchestrando le proprie risorse interne ed esterne” (Pelclerey, 2004). La valutazione condivisa di tali competenze rappresenta un’ulteriore difficoltà per insegnanti e docenti avvezzi a predisporre autonomamente le prove di accertamento dei contenuti disciplinari.

Negli ultimi anni, l’interesse per l’educazione civica ha conosciuto una significativa rinascita, stimolato da una serie di eventi di portata nazionale e globale che hanno messo in discussione i fondamenti della convivenza democratica, della partecipazione attiva e del rispetto dei diritti umani. Crisi politiche, emergenze sanitarie, conflitti internazionali, fenomeni migratori e sfide ambientali hanno reso evidente la necessità di formare cittadini consapevoli, informati e responsabili.

In questo scenario, un ruolo centrale è stato assunto dalle istituzioni sovranazionali, in particolare dall’Unione Europea, che promuove con forza i valori della democrazia, della solidarietà e della cittadinanza attiva. L’UE incoraggia lo sviluppo di una cittadinanza europea fondata su diritti condivisi, senso di appartenenza e partecipazione civica,

contribuendo così alla costruzione di un'identità sovranazionale che non annulla, ma arricchisce le identità locali e nazionali.

L'educazione civica, quindi, non è più soltanto uno spazio curricolare dedicato alla conoscenza delle istituzioni, ma si configura come un ambito trasversale e strategico per lo sviluppo di competenze sociali, etiche e interculturali, indispensabili per vivere in una società pluralista e interconnessa.

La Raccomandazione del Consiglio UE (2006, aggiornata nel 2018) ha inserito la "competenza in materia di cittadinanza" tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Studi internazionali come l'IEA ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) indagano la preparazione dei giovani ai ruoli di cittadini, evidenziando che un clima di classe che incoraggia la discussione libera è più importante delle sole pratiche didattiche (Schulz, *et al.* 2022).

In questo contesto, il *Debate* è stato individuato come una metodologia didattica innovativa in grado di rispondere alle nuove esigenze formative. Presentato come una delle idee del movimento "Avanguardie educative", il *Debate*, con le sue radici nell'oratoria e retorica greco-romana, è riconosciuto per la sua potenzialità formativa nell'allenare gli studenti all'esercizio della parola, al rispetto dell'altro e all'ascolto attivo. Il *Debate* è entrato nel curriculum scolastico anglosassone dalla fine del Settecento, ma in Italia si è diffuso come innovazione solo dal 2012 grazie alla rete *WeDebate* e alla Società Nazionale *Debate* Italia. Suggestito nel periodo post pandemico dalle Linee guida per la Didattica Digitale Integrata come strumento efficace per lo sviluppo delle competenze, alla metodologia del *Debate* è riconosciuta altresì la capacità di sviluppare l'autodisciplina, la motivazione e il senso di autoefficacia, considerate cruciali per il successo personale e l'adattamento ai cambiamenti del mondo del lavoro. Il dibattito regolamentato, con protocolli come il *World Schools Debate*, *British Parliamentary*, Lincoln-Douglas, Patavina Libertas e Karl Popper, promuove il pensiero critico, la logica, la persuasione e il lavoro di squadra, esponendo gli studenti a situazioni-problema che favoriscono l'applicazione delle competenze (De Conti, 2019).

Disegno di ricerca

Partendo da questi presupposti, il presente studio ha adottato un disegno di ricerca misto (*mixed methods*), combinando approcci qualita-

tivi e quantitativi per indagare l'efficacia del *Debate* nell'insegnamento dell'Educazione Civica e il suo impatto sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza. (Denzin, 1970). La ricerca si è proposta come obiettivo di supportare le scuole italiane nell'adozione curricolare del *Debate* per la EC, evidenziandone i vantaggi e le modalità attuative.

Le domande di ricerca principali sulle quali è stato articolato lo studio sono:

Q1: Quale efficacia ha il *Debate* per l'insegnamento dell'EC nella percezione degli insegnanti che praticano la metodologia?

Q2: Quale efficacia ha il *Debate* per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti nella percezione degli insegnanti che lo praticano?

Q3: Quale efficacia ha il *Debate* per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza nella percezione degli studenti che lo praticano?

Per affrontare in modo efficace i quesiti sopra delineati, il disegno di ricerca è stato strutturato su due livelli complementari. Da un lato, è stato condotto uno studio campionario (Corbetta, 2014) che ha coinvolto docenti con consolidata esperienza nell'ambito del *Debate*, al fine di raccogliere prospettive qualificate e pratiche consolidate. Dall'altro, è stato realizzato uno studio di caso di tipo longitudinale all'interno di una scuola secondaria di primo grado, con l'obiettivo di osservare nel tempo l'impatto del *Debate* sul contesto scolastico e sugli apprendimenti degli studenti.

Studio Uno: Questionario Docenti SNDI

- **Obiettivo dello Studio Uno:** la finalità principale dello studio è stato indagare la percezione degli insegnanti che utilizzano regolarmente la metodologia del *Debate* in merito alla sua efficacia nel promuovere l'acquisizione delle competenze di cittadinanza da parte degli studenti.
- **Campione:** ci si è avvalsi di un campione intenzionale, non rappresentativo ma composto da **"testimoni privilegiati"**: 123 docenti iscritti alla **Società Nazionale Debate Italia (SNDI)**. La maggior parte di essi è costituita da insegnanti di ruolo (88,6%) operanti nella scuola secondaria di secondo grado (88,6%). La scelta di questo campione è motivata dal coinvolgimento attivo dei soci SNDI nella pratica del *Debate*, anche in contesti competitivi, che li rende interlocutori qualificati per valutare l'impatto della metodologia.
- **Ipotesi di ricerca:** si è ipotizzata l'esistenza di una correlazione positiva tra alcune caratteristiche personali (età, genere), professionali

(anzianità di servizio, grado scolastico, discipline insegnate) e contestuali (tipologia di istituto, ruolo ricoperto nella scuola) dei docenti e un atteggiamento favorevole all'integrazione del *Debate* nei percorsi di Educazione Civica, sia all'interno del PTOF e dei PCTO, sia nel curriculum verticale di Educazione Civica.

- **Strumento di rilevazione:** per la raccolta dei dati è stato utilizzato un **questionario online strutturato**, articolato in 40 domande, per un totale di 276 item, e arricchito da 6 quesiti a risposta aperta. Lo strumento è stato costruito a partire da interviste esplorative semi strutturate rivolte a esperti e docenti praticanti il *Debate*, e successivamente perfezionato attraverso un try-out con 5 soci SNDI, volto a migliorarne la chiarezza e la coerenza strutturale.

Le principali sezioni del questionario hanno indagato:

- l'esperienza personale dei docenti nell'ambito del *Debate* (ruolo, frequenza d'uso in contesti curriculari ed extracurriculari, formazione ricevuta); (Appendice 1)
- la percezione dell'efficacia del *Debate* per l'insegnamento dell'Educazione Civica e per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza (Appendice 2 e 3)
- il grado di diffusione della metodologia all'interno delle istituzioni scolastiche di appartenenza.

Una parte delle domande relative all'Educazione Civica è stata adattata dal questionario internazionale **IEA ICCS 2016**, al fine di garantire coerenza con strumenti validati a livello comparativo.

Studio Due – Studio di Caso Longitudinale presso l'Istituto Comprensivo “Nino Rota” di Roma

- Obiettivo: lo studio due si è proposto di esplorare la fattibilità e le modalità di introduzione del *Debate* in una scuola secondaria di primo grado, con l'intento di valutarne l'efficacia come metodologia privilegiata per l'insegnamento disciplinare, in particolare nell'ambito dell'Educazione Civica (Camarda & Benvenuto, 2022)
- Scelta del caso L'Istituto Comprensivo “Nino Rota” di Roma è stato selezionato come caso emblematico e significativo, in virtù della sua disponibilità a sperimentare l'integrazione del *Debate* nel curriculum scolastico, riconoscendone il potenziale formativo per l'insegnamento della cittadinanza attiva.

- Dimensione etica La ricerca ha posto particolare attenzione agli aspetti etici, garantendo: il rispetto della privacy di tutti i partecipanti; la raccolta del consenso informato, inclusa l'autorizzazione dei genitori degli studenti coinvolti; la costruzione di una relazione empatica, collaborativa e non intrusiva con docenti e alunni.
- Fasi e strumenti di rilevazione – Approccio a triangolazione multipla (Yin, 2018).
- Analisi documentale: è stato condotto un esame approfondito dei principali documenti strategici dell'istituto – RAV (Rapporto di Autovalutazione), PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e PdM (Piano di Miglioramento) – relativi ai trienni 2019–2022 e 2022–2025. L'analisi ha mirato a verificare la coerenza tra l'introduzione del *Debate* e le priorità educative espresse nei documenti ufficiali.
- Formazione degli insegnanti (ricerca-formazione) Tra settembre e ottobre 2021, è stato realizzato un corso introduttivo di 10 ore sul *Debate*, rivolto a 47 docenti volontari dell'istituto. Il ricercatore ha svolto il ruolo di facilitatore, promuovendo un clima di apprendimento attivo e partecipato.
- Selezione del campione studentesco: sono state individuate quattro classi seconde (2B, 2D, 2E, 2G) come gruppo sperimentale, affiancate da quattro classi parallele come gruppo di controllo. Nel secondo anno di osservazione (2022/2023), il campione si è ridotto alle classi 3B e 3D (sperimentali) e 3E e 3G (di controllo).
- Osservazioni in classe: sono state effettuate due osservazioni in orario curricolare (nelle classi 3B e 3D) e una osservazione online in orario extracurricolare (dicembre 2022). Le osservazioni sono state supportate da una scheda SSGC (adattata da INVALSI) e da video microanalisi, con l'obiettivo di documentare le dinamiche interattive, i ruoli assunti dagli studenti e i cambiamenti nelle pratiche didattiche.
- Focus group con insegnanti: nel marzo 2022 è stato condotto un focus group con sei docenti referenti del progetto, finalizzato a raccogliere riflessioni e valutazioni sull'esperienza del primo anno. L'analisi dei dati è stata condotta secondo l'approccio dell'*Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), con il supporto del software MAXQDA per l'emersione e la categorizzazione dei temi ricorrenti.
- Questionari Studenti: sono stati somministrati online a studenti delle classi sperimentali (2B, 2D, 2E, 2G) in due momenti (febbraio

2022 e marzo 2023). Il questionario era diviso in due sezioni: una sulle competenze di cittadinanza (con item dal questionario IEA ICCS 2016) e una sull'esperienza personale con il *Debate*. I dati sono stati analizzati carta e matita e verificati con il software T-LAB.

Tornei di *Debate* per la motivazione e la partecipazione

Nell'ottica di sostenere la motivazione degli studenti e di rafforzare l'efficacia complessiva del progetto di ricerca, sono stati organizzati momenti di confronto strutturato sotto forma di tornei di *Debate*. Queste attività hanno previsto:

- **Tornei interni alle classi**, pensati come occasioni formative per consolidare le competenze argomentative e collaborative acquisite durante il percorso;
- **Un torneo d'istituto**, che ha coinvolto le classi partecipanti in una competizione amichevole e stimolante, culminata in una **finale pubblica**, vissuta come evento celebrativo e di valorizzazione del lavoro svolto.

Questi momenti hanno avuto un forte impatto sul coinvolgimento degli studenti, favorendo il senso di appartenenza, la fiducia nelle proprie capacità espressive e la consapevolezza del valore del confronto civile e argomentato. Inoltre, hanno rappresentato un'occasione concreta per osservare in azione le competenze di cittadinanza sviluppate attraverso la metodologia del *Debate*.

Principali risultati

I risultati della ricerca, ottenuti attraverso la triangolazione di diverse fonti e metodi, evidenziano una convergenza e complementarità significative rispetto all'efficacia del *Debate* per l'insegnamento dell'Educazione Civica e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

Percezione degli Insegnanti (Q1, Q2):

1. La grande maggioranza dei docenti partecipanti alla rilevazione (88,6%) è attivamente coinvolta in ruoli di *Debate* (coach, giudice, referente d'istituto), dimostrando familiarità ed esperienza con la metodologia. (Appendice 1)
2. È stata riscontrata una percezione ampiamente positiva dell'efficacia del *Debate* sia per l'insegnamento dell'Educazione Civica che per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. La frase "Dibat-

tere ed argomentare sono percepite come azioni complementari e sinergiche” riassume questa percezione.

3. Tra gli obiettivi specifici per cui il *Debate* è ritenuto efficace, i docenti hanno indicato al primo posto la *promozione della cittadinanza attiva*. Seguono la promozione dei *principi di legalità* e lo *sviluppo della conoscenza della Costituzione italiana*.
4. I docenti tendono a preferire l'uso extracurricolare del *Debate* rispetto a quello curricolare, pur riconoscendone l'efficacia per obiettivi trasversali come la capacità di formulare discorsi logici ed efficaci (85,4%), la comunicazione e l'ascolto attivo (79,7%), e il pensiero critico (77,2%).
5. Nel focus group, le insegnanti hanno evidenziato che il *Debate* favorisce la *responsabilità, l'ascolto attivo, il pensiero critico e il lavoro di squadra negli studenti*, superando le criticità della lezione frontale. (Appendice 4)
6. È emersa la *valenza inclusiva* del *Debate*, particolarmente per gli studenti con difficoltà.

Riconoscimento Istituzionale (Documentazione Scolastica):

1. L'IC Nino Rota ha aggiornato il proprio PTOF (2022-2025) includendo esplicitamente il *Debate* tra le “metodologie innovative” nell'area delle “Scelte strategiche”, adottando un'istituzionalizzazione della metodologia.
2. I dati scolastici relativi alle competenze in italiano hanno mostrato un incremento degli studenti di livello avanzato e una contrazione di quelli di livello iniziale nelle classi sperimentali dopo due anni di *Debate*.

Cambiamenti nell'Attività di Classe (Osservazioni):

1. Il *Debate* ha comportato cambiamenti significativi nelle dinamiche di classe, trasformando il ruolo dell'insegnante da giudice a coach, attivando maggiormente gli studenti e introducendo un tempo curricolare per il dibattito. (Appendice 5)
2. Sono state osservate diverse modalità di gestione del *Debate* da parte degli insegnanti, evidenziando la loro autonomia didattica.

Percezione degli Studenti (Q3):

1. Gli studenti hanno mostrato un alto livello di consapevolezza su temi come il diritto all'istruzione e l'uguaglianza davanti alla legge (95,5%-98,5% di risposte esatte).

2. Si è registrato un miglioramento nelle risposte corrette su “abuso di potere” e “diritto all’informazione” nella seconda rilevazione rispetto alla prima, superando la media ICCS e indicando un livello di competenza C.
3. Gli studenti percepiscono il *Debate* come un’opportunità di apprendimento esperienziale.
4. Nelle attività di squadra, l’opzione più scelta è stata “Ascolto e propongo le mie idee” (64-70%), indicando un’efficace dinamica di apprendimento cooperativo.
5. Un significativo incremento nelle risposte ha riguardato la capacità di “pensare con la testa dell’altro” e di “ascoltare attentamente”, confermando che il *Debate* sviluppa l’empatia e l’ascolto attivo.

Ricaduta nel settore di studio e prospettive

Il presente studio, pur non avendo pretese di generalizzazione statistica, offre un’importante estendibilità nella comprensione dell’efficacia del *Debate* per l’insegnamento dell’Educazione Civica. I risultati confermano il *Debate* come un “facilitatore” nella gestione di situazioni didattiche complesse e nello sviluppo della “competenza collettiva”, non solo come somma di competenze individuali, ma come specifica cooperazione. Questo è particolarmente rilevante per una disciplina trasversale come l’Educazione Civica, che richiede un approccio olistico e integrato.

La ricerca ha fornito evidenze empiriche che il *Debate*, quando adottato curricularmente, può portare a un miglioramento effettivo delle competenze di cittadinanza negli studenti, come testimoniato sia dalla percezione dei docenti esperti di *Debate*, che dagli studenti stessi. Ciò suggerisce che l’investimento in metodologie attive e partecipative è cruciale per il raggiungimento dei traguardi di competenza stabiliti dalle normative nazionali e comunitarie.

Limiti dello studio:

1. Generalizzabilità: Il campione di docenti SNDI, sebbene esperto, non è rappresentativo di tutti gli insegnanti.
2. Contesto: Lo studio di caso si è svolto in un contesto specifico (IC Nino Rota) e durante un periodo di restrizioni pandemiche, che hanno influenzato le modalità di contatto e raccolta dati.
3. Pur avendo adottato una strategia di triangolazione metodologica per rafforzare l’affidabilità dei dati, va riconosciuto che la presen-

za di un unico ricercatore direttamente coinvolto e motivato sul piano personale rispetto al tema oggetto di studio, può introdurre elementi di soggettività. Questo coinvolgimento emotivo, se da un lato ha favorito una relazione empatica e una comprensione profonda del contesto, dall'altro potrebbe aver generato potenziali bias interpretativi, influenzando la lettura dei dati o l'interazione con i partecipanti.

La consapevolezza di tale rischio ha guidato il ricercatore a mantenere un atteggiamento riflessivo e autocritico lungo tutto il percorso, documentando le scelte metodologiche e adottando strumenti di controllo incrociato per contenere l'impatto della soggettività sull'analisi.

Prospettive future:

1. Approfondimento delle Nuove Linee Guida: è fondamentale analizzare le Nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica (DM 183/2024) in relazione ai risultati di questo studio, per fornire ulteriori indicazioni sulle scelte metodologiche più efficaci.
2. Si propone di ampliare l'ambito di indagine valutando il potenziale del *Debate* come strumento didattico anche in discipline diverse da quelle tradizionalmente associate all'argomentazione, come l'Educazione Civica. In particolare, si suggerisce di esplorare la sua efficacia nello sviluppo di competenze in ambiti quali la matematica e la lingua inglese, per i quali sono già disponibili dati raccolti ma non ancora sottoposti a analisi sistematica.

Questa estensione potrebbe offrire nuove prospettive sull'adattabilità e la versatilità del *Debate*, contribuendo a valorizzarlo come metodologia trasversale capace di stimolare il pensiero critico, la comunicazione efficace e la capacità di *problem solving* anche in contesti disciplinari meno convenzionali.

3. Supporto Politico e Finanziario: è risultato cruciale che le riforme normative, come la L. 92/2019, siano accompagnate da un adeguato supporto finanziario e da politiche coraggiose che non gravino esclusivamente sulla passione e professionalità degli insegnanti. Il *Debate*, per la sua natura intrinsecamente formativa al dialogo democratico e al pensiero critico, merita un investimento sistemico nel sistema scolastico italiano per la costruzione di "coscienze critiche" e una "prassi di convivenza civile".

Bibliografia

- Benvenuto, G. (2021). Dialogare, dibattere e argomentare. L'educazione linguistica per una cittadinanza responsabile. *Scuola democratica*, 12(speciale), 265-275.
- Camarda, R., Benvenuto, G. (2022). Dibattito sulle competenze di cittadinanza: un caso di studio nella scuola secondaria. Insegnare e apprendere per un mondo inclusivo e interconnesso. *Atti di ATEE/IDD/GCTE, Bruxelles, Belgio*, 107-112.
- Camarda, R. (2022). Il *Debate* nella formazione insegnanti: risultati di un'indagine su testimoni privilegiati. In L. Cinganotto, E. Mosa, and S. Panzavolta. *Il Debate: una metodologia per potenziare le competenze chiave*, (pp. 11-15). Roma: Carocci.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2 edizione). Bologna: Il Mulino.
- De Conti, M. (2019). Utilizzo del dibattito nelle lezioni universitarie. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19 (1), 354-366.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.
- Legge 92/2019.
- Losito, B. (2010). *La valutazione dei risultati degli apprendimenti*. Carocci.
- Morin, E. (2020). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia - RCS, Milano.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2024). *Discutendo, si impara: Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Carocci.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Carletto, M. (2022). *International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. IEA.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Appendici

Appendice 1. Questionario insegnanti Debate curricolare/extracurricolare

| | | | |
|-------------------------------------|----|----|--|
| <i>Debate</i> in orario curricolare | 78 | 22 | |
|-------------------------------------|----|----|--|

| | | | |
|---------------------------------|--|----|-------|
| Frequenza in orario curricolare | Una volta a settimana | 23 | 24% |
| | Una volta al mese | 15 | 15,6% |
| | Due volte al mese | 16 | 16,7% |
| | Una volta a periodo Trimestre/ quadrimestre | 38 | 39,6% |
| | Una volta l'anno | 7 | 7,3% |

| | | | |
|-----------------------------|-----------------|----|-------|
| Da quanto tempo curricolare | Meno di un anno | 1 | 1 % |
| | Un anno | 22 | 22,9% |
| | 2-3 anni | 36 | 37,5% |
| | 4-5 anni | 20 | 20,8 |
| | Più di 5 anni | 17 | 17,7% |

| | | | |
|--|----|-------|--|
| <i>Debate</i> in orario extracurricolare | 95 | 77,2% | |
|--|----|-------|--|

| | | | |
|--------------------------------------|--|----|-------|
| Frequenza in orario extracurricolare | Una volta a settimana | 39 | 41,1% |
| | Una volta al mese | 14 | 14,7% |
| | Due volte al mese | 23 | 24,2% |
| | Una volta a periodo Trimestre/ quadrimestre | 13 | 13,7% |
| | Una volta l'anno | 6 | 6,3% |

| | | | |
|----------------------------------|-----------------|----|-------|
| Da quanto tempo extracurricolare | Meno di un anno | 4 | 4,2 % |
| | Un anno | 15 | 15,8% |
| | 2-3 anni | 29 | 30,5% |
| | 4-5 anni | 30 | 31,6% |
| | Più di 5 anni | 17 | 17,9% |

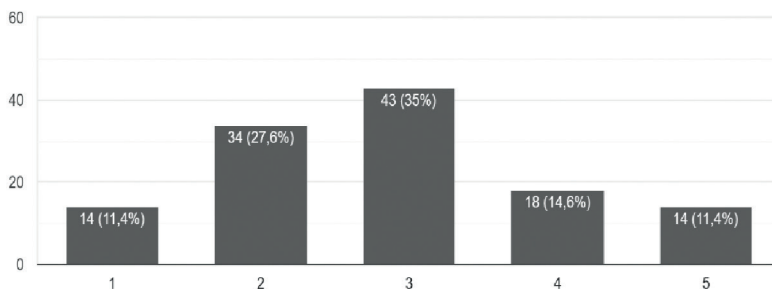
Appendice 2. Questionario insegnanti Percezione insegnanti efficacia del *Debate*

| | | |
|--|-----|-------|
| Miglioramento degli apprendimenti disciplinari | 41 | 33,3% |
| Capacità di formulare un discorso logico, coerente ed efficace | 105 | 85,4% |
| Capacità di comunicazione e ascolto attivo | 98 | 79,7% |
| Capacità di scrivere testi argomentativi | 43 | 35% |
| Capacità di cooperative learning | 62 | 79,7% |
| Capacità di coinvolgimento degli studenti alla didattica | 40 | 32,5% |
| Capacità di documentazione e selezione delle fonti | 75 | 61% |
| Capacità di allenare il pensiero critico | 95 | 77,2% |
| Capacità di autovalutazione e metacognizione | 23 | 18,7% |
| Miglioramento del clima in classe | 13 | 10,6% |
| Capacità di elaborare positivamente gli insuccessi | 5 | 4,1% |
| Migliorare la partecipazione | 1 | 0,8% |
| Tutte le precedenti | 1 | 0,8% |

Appendice 3. Questionario insegnanti Percezione dell'efficacia del *Debate* per l'insegnamento dell'Educazione Civica e per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza

19 - Frequenza insegnamento *Debate* EC

123 risposte



Appendice 4. Questionario Studenti Studio di caso

| | Cosa ho imparato dal <i>Debate</i> | |
|---|------------------------------------|-----------------------|
| | % Prima rilevazione | % Seconda rilevazione |
| A fare ricerca documentale | 55,2% | 47,9% |
| A pensare con la testa dell'altro | 14,9% | 28,8% |
| Ad ascoltare attentamente | 49,3% | 56,2% |
| A gestire il tempo del mio intervento | 43,3% | 20,5% |
| Altro | 10,4% | 11% |
| Se hai imparato altro, scrivi cosa hai imparato | 6% | 8,2% |

Appendice 4. Analisi *swot* dei temi emersi nel focus group

| | |
|---|---|
| <p>Punti di forza</p> <p>SVILUPPA LE COMPETENZE DEGLI STUDENTI: relazionali, autonomia, cittadinanza</p> <p>INCLUSIVITÀ</p> | <p>Punti di debolezza</p> <p>CONVOLGIMENTO DOCENTI: azione direttiva del DS</p> <p>Proposta ai Consigli di classe</p> |
| <p>Opportunità</p> <p>INSERIMENTO NEL PTOF</p> <p>INSERIMENTO NEL CURRICOLO DELL'ED, CIVICA</p> | <p>Rischi</p> <p>RESISTENZA AL CAMBIAMENTO</p> |

Appendice 5. Cambiamenti nell'Attività di Classe (Osservazioni):

Classificazione modello IPA Osservazioni in classe -2D

| | |
|------------------------------------|--|
| <p>Area Socio-Emotiva Positiva</p> | <p><i>1 Manifesta solidarietà, alza il prestigio dell'altro, aiuta, ricompensa</i></p> |
| | <p><i>2 Manifesta distensione, scherza, ride, mostra soddisfazione</i></p> |
| | <p><i>3 Consente, accetta passivamente, comprende, concorre, esegue</i></p> |
| <p>Area del compito risposte</p> | <p><i>4 Offre suggerimenti, guida lasciando l'autonomia all'altro</i></p> |
| | <p><i>5 Offre opinioni, giudizi, analisi, esprime sentimenti, desideri</i></p> |
| | <p><i>6 Offre orientamenti, informazioni, ripete, chiarisce, conferma</i></p> |

Area del
compito
risposte

7 Chiede orientamenti, informazioni, ripetizioni, conferme

8 Chiede opinioni, giudizi, analisi, espressioni di sentimenti

9 Chiede suggerimenti, direttive, possibili vie da seguire

Area
socio
emotiva-
negativa

10 Dissente, rifiuta passivamente, si formalizza, non aiuta

11 Manifesta tensione, chiede aiuto, si mette in disparte

12 Manifesta antagonismo, smonta il prestigio dell'altro, difende o afferma se stesso

Educazione all'aperto in contesti scolastici multiculturali: una ricerca esplorativa sulle opinioni di insegnanti, alunni e genitori

Outdoor education in multicultural school contexts: exploratory research on the opinions of teachers, students, and parent

Alessandra Natalini¹

Abstract

Il carattere inclusivo dell'Educazione all'aperto (OE) è ancora oggi poco indagato dalla ricerca empirica, in particolare per quanto riguarda i processi di inclusione degli studenti con background migratorio. Il presente studio qualitativo, basato sulla *Grounded Theory*, esplora le opinioni di insegnanti, genitori e alunni, mettendo in luce come l'OE, attraverso una didattica laboratoriale e esperienziale, fondata sulla varietà e sulla ricchezza degli stimoli ambientali, su strategie cooperative e su metodologie attive, possa favorire l'incontro tra culture e promuovere l'inclusione scolastica.

Parole chiave: contesti scolastici multiculturali; inclusione; outdoor education; ricerca esplorativa; allievi con background migratorio

Abstract

The inclusive character of Outdoor Education (OE) is still little investigated by empirical research, especially with regard to the inclusion processes of pupils with a migrant background. The qualitative study, based on Grounded Theory, explores the opinions of teachers, parents and pupils, highlighting how OE, thanks to the use of workshop and experiential didactics, based on the variety of stimuli offered by the environment, on cooperative strategies

¹ Il contributo è una sintesi del lavoro di dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa, di Sapienza, Università di Roma. Supervisor della tesi di dottorato di XXXVII ciclo, curriculum "Migration Studies": Guido Benvenuto; Giordana Szpunar.

and active methodologies, favours the encounter between cultures and school inclusion.

Keywords: *multicultural school contexts; inclusion; outdoor education; exploratory research; learners with a migrant background*

1. Tema di ricerca

Un'analisi sistematica della letteratura, con particolare attenzione al contesto italiano, ha evidenziato come il carattere inclusivo dell'Educazione all'aperto (OE), sia stato finora oggetto di un'esplorazione limitata, sia sul piano educativo sia su quello sociale (Zinat & Zoletto, 2018; Calandra et al., 2016; Banaś, 2019; Schenetti, 2022).

Sebbene l'Italia sia ormai un paese di forte immigrazione, persistono forme di esclusione educativa e sociale, che colpiscono in particolare gli alunni e le alunne con background migratorio, sia di prima sia di seconda generazione (Schachner et al., 2018; Hamel et al., 2022; Alivernini et al., 2019a; 2019b; Azzolini, Mantovani, & Santagati, 2019). L'inclusione di questi studenti nei contesti scolastici è percepita dagli insegnanti come una sfida significativa, che si manifesta principalmente nei divari legati al rendimento scolastico tra nativi e studenti con background migratorio (ISMU, 2021; 2022; Triventi et al., 2022; Theodosiou-Zipiti & Lamprianou, 2016; OECD, 2018; Colombo, 2013) e nel limitato coinvolgimento delle loro famiglie nella vita scolastica e sociale (Azzolini, 2015; Colombo & Santagati, 2021). Dalla letteratura emerge, inoltre, come prevalgano tra gli insegnanti atteggiamenti assimilazionisti ed etnocentrici, una scarsa conoscenza del background migratorio dei propri studenti e la percezione di una formazione inadeguata riguardo all'educazione interculturale di qualità (Colombo, 2012; Gobbo et al., 2011; Santagati, 2015; Ortega et al., 2020; Cavicchiolo et al., 2020; Caneva, 2012; Şensin et al., 2020; Daher et al., 2019; Prestinoni, 2013). Da un'attenta analisi delle dimensioni e delle variabili considerate negli studi esaminati traspare come la popolazione con background migratorio risulti marcatamente eterogenea, a causa della varietà di fattori individuali e socioculturali coinvolti.

Ciò richiede ai docenti una conoscenza approfondita delle caratteristiche individuali degli allievi con background migratorio e l'adozione di approcci flessibili, metodologie attive e tecniche operative per insegnare con efficacia in contesti multiculturali. Tali approcci favoriscono

L'apprendimento cooperativo e partecipativo e sono particolarmente utili con gli studenti neoarrivati in Italia per corrispondere adeguatamente ai loro bisogni (MIUR, 2012; 2014; 2015; 2017, 2022; Eurydice, 2004; 2009; Chiari, 2011; Chiappelli, 2021; De Almeida et al., 2019; Pierfederici-Leifer, 2014; Besozzi & Colombo, 2021; Biasutti et al., 2020; Malusà, 2020; Premazzi & Ricucci, 2020; Vincenti, 2007; Catarci, 2018; Capperucci, 2016; Söhnholz, 2020; Forghani-Arani et al., 2019; Booth, Ainscow & Dovigo, 2014). La letteratura evidenzia come tali caratteristiche siano intrinseche all'approccio dell'OE, sottolineando come quest'ultimo possa essere considerato inclusivo grazie alla sua peculiare forma di programmazione.

L'OE, infatti, prevede un uso flessibile di tempi e spazi, stimola esperienze multisensoriali e si basa su un apprendimento pratico-esperienziale, orientato alla risoluzione dei problemi e al lavoro di gruppo, favorendo attività collaborative tra pari, creando un clima di apprendimento sereno e stimolando un maggiore coinvolgimento delle famiglie con background migratorio. Esso è teso a valorizzare le abilità di ciascun allievo e la sua cultura di origine, attraverso una valutazione centrata su verifiche formative in grado di monitorare e regolare i processi educativi in corso (Simpson, 2018; Bortolotti, 2019; Schenetti, 2022; Bortolotti & Agostini, 2015; Bortolotti & Bosello, 2020; Bosello & Gori, 2019; Dymont & Bell, 2008; Farné et al., 2018; Ovesen & Ovesen, 2020; Svensson, 2018; Matthews, 1994; Nilsson & Larsson, 2019; Cutter-Mackenzie, 2009). Questi elementi promuovono l'inclusione degli alunni con background migratorio, incrementando la collaborazione, il coinvolgimento e la motivazione, migliorando le abilità sociali e le relazioni tra allievi e tra gli studenti e i docenti, arricchendo il vocabolario, accrescendo le competenze matematiche e le capacità alfabetiche generali degli alunni (Rickinson et al., 2004; Gemmell, 2021; Bølling et al., 2018, 2019a, 2019b; Stapp et al., 1969; Otte et al., 2019; Becker et al., 2017; Steffen, 2018; Nielsen et al., 2016; Csányi, 2018; Garitsis & Sotiroudas, 2020). In questo contesto, il presente studio si propone di approfondire il ruolo dell'OE come possibile risposta educativa inclusiva, in grado di valorizzare la diversità e promuovere l'equità nei contesti scolastici multiculturali.

2. Disegno di ricerca

A partire da un quadro teorico e concettuale centrato sulle potenzialità inclusive dell'OE, la ricerca si è proposta di analizzare se l'Educazione all'aperto, grazie alle sue intrinseche caratteristiche (Giunti et al., 2021),

possa essere considerata un approccio educativo che faciliti i processi di inclusione degli allievi e delle allieve con background migratorio all'interno dei contesti scolastici. Essa, in particolare, si è posta l'obiettivo di esplorare le opinioni di insegnanti, studenti e genitori di scuola primaria riguardo all'OE, indagando in che modo venga utilizzato nella pratica didattica e in quale misura possa essere considerato un approccio inclusivo. Un ulteriore obiettivo della ricerca è stato quello di esplorare come l'OE venga didatticamente impiegato nelle scuole primarie della Rete delle scuole all'aperto. Le domande di ricerca, dunque, sono:

- Cosa pensano insegnanti, alunni e genitori della scuola primaria riguardo all'OE e al modo in cui questo approccio viene utilizzato nella scuola? Perché?
- Cosa pensano insegnanti, alunni e genitori di scuola primaria riguardo all'OE come approccio inclusivo in riferimento agli studenti e studentesse con background migratorio? Perché?
- Come viene impiegato didatticamente l'OE nelle scuole primarie aderenti alla Rete delle scuole all'aperto?

Al fine di studiare quanto sopra descritto, i partecipanti alla ricerca sono stati individuati selezionando inizialmente le regioni con la più alta percentuale di allievi e allieve con background migratorio, secondo quanto riportato nel prospetto dati del MIUR (2022). In queste regioni sono poi state identificate le scuole appartenenti alla Rete nazionale delle scuole all'aperto che, secondo i dati forniti dal Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica -, presentavano almeno un plesso di scuola primaria con una percentuale di studenti con background migratorio superiore al 15%.

Successivamente, sono stati stabiliti contatti con le scuole e ai dirigenti scolastici è stato presentato un protocollo di ricerca, in cui venivano esplicitati e chiariti obiettivi e fasi dello studio. Le scuole che hanno aderito alla ricerca sono state cinque, distribuite su tutto il territorio nazionale, rappresentando circa il 5% del totale delle scuole della Rete (dato relativo all'a.s. 2022-2023, ma in progressivo aumento). Nello specifico, la Scuola 1 si trova nel Lazio, le Scuole 2, 3 e 5 sono situate in Emilia-Romagna, mentre la Scuola 4 è ubicata in Lombardia. Complessivamente, sono state coinvolte 16 classi, 27 docenti, il facilitatore, 220 alunni e 89 genitori di scuola primaria.

La ricerca ha adottato un approccio induttivo basato su una metodologia di ricerca qualitativa, la *Grounded Theory* (GT), che parte dall'analisi dei dati per giungere alla formulazione di una teoria, capace di mettere in luce e spiegare i processi sottostanti ad un determinato fenomeno, con l'obiettivo di interpretarli. In questo modo, la teoria emerge induttivamente dai dati stessi (Benvenuto, 2015), mentre l'analisi sistematica della letteratura fornisce al ricercatore una sensibilità teorica (Thistoll, Hooper, & Pauleen, 2016), essenziale per esplorare fenomeni ancora poco conosciuti o particolarmente complessi, che richiedono l'assunzione di una prospettiva olistica, utile per scoprire o costruire teorie a partire dai dati (Glaser & Strauss, 2009; Heydarian, 2016; Potrata, 2010; Tarozzi, 2008). Grazie alla sua natura ricorsiva, la GT consente di raggiungere una saturazione teorica delle categorie attraverso un processo di codifica iniziale, focalizzata e finale (Charmaz, 1996), rivelandosi particolarmente adatta per studiare la variabilità nei contesti scolastici. Nello specifico, in linea con le finalità e gli obiettivi della ricerca, è stata adottata la GT riformulata in chiave costruttivista da Kathy Charmaz (Tarozzi, 2008), che concepisce la conoscenza come un prodotto della costruzione condivisa tra il ricercatore e i soggetti coinvolti (Tarozzi, 2008; Charmaz, 2017; 2008; Mohajan & Mohajan, 2022).

Nella GT, le domande di ricerca permettono di delimitare l'area di indagine, mentre l'analisi della letteratura è intimamente legata alla sensibilità teorica del ricercatore (Thistoll et al., 2016), consentendogli di riuscire a comprendere e a sezionare ciò che è rilevante e a cogliere sfumature nei dati (Strauss, 1987), rafforzando l'argomentazione e la credibilità della sua ricerca (Thistoll, et al., 2016; Heath & Cowley, 2004; Abamonga, 2019; Wolfswinkel, Furtmueller, & Wilderom, 2013; Ramalho et al., 2015). La GT contempla caratteristiche costitutive e procedure di raccolta e analisi dei dati che avvengono in modo simultaneo e sequenziale (Glaser, 1978; 1992; 1998; 2001), utilizzando un "metodo comparativo costante" ad ogni livello di analisi (tra i dati, tra dati e categorie, tra categorie, tra eventi osservati e categorie, tra le proprietà delle categorie ecc.) (Glaser & Strauss, 2009; Heydarian, 2016; Potrata, 2010; Rennie, Phillips, & Quartaro, 1988; Haig, 1995), fino a quando, grazie anche ad un campionamento teorico, non si raggiunge la saturazione teorica, ovvero il punto in cui ulteriori dati non aggiungono successive informazioni a quanto già analizzato. Nella GT i momenti di riflessione e di auto-riflessione del ricercatore sono garantiti dalla creazione di diagrammi, che funzionano come "impalcature" per age-

volare il confronto tra categorie, e da memo, che rappresentano annotazioni sul processo di ricerca. Essi costituiscono uno spazio metacognitivo in cui il ricercatore riflette sulla raccolta dei dati, esplicitando le scelte compiute e chiarendo il proprio punto di vista (Charmaz, 2017; Annells, 1997a). Date le numerose informazioni che emergono per via induttiva dalla raccolta e dall'analisi dei dati, i diagrammi e i memo si rivelano strumenti preziosi per il ricercatore che ha la necessità di concettualizzare e di sistematizzare i dati raccolti e di accrescere la propria consapevolezza circa il paradigma e il punto di vista impiegato durante l'intero processo, dalla raccolta all'interpretazione dei dati. Ulteriori elementi propri della GT sono i concetti di "campionamento teorico" e di "saturazione delle categorie". In tale approccio metodologico, infatti, è prevista la presenza di un campionamento teorico, inteso come estensione progressiva del numero e delle caratteristiche dei partecipanti al fine di raggiungere alla saturazione delle categorie. Quest'ultimo concetto si verifica quando, pur continuando la raccolta dei dati, non si trovano più nuove informazioni rilevanti oltre a quelle già raccolte e analizzate (Glaser & Strauss, 2009; Annells, 1997b; Charmaz, 2008; Bakker, 2019; Aldiabat & Le Navenec, 2018), ma solo conferme di quanto già espresso dalle categorie e dalle loro proprietà (Tarozzi, 2008). Di conseguenza, nel campionamento teorico (Tarozzi, 2008; Cohen, Manion & Morrison, 2011; Markey, Tilki, & Taylor, 2014; Annells, 1997b; Charmaz, 2008; Butler & O'Reilly, 2010; Sultana, 1991) i partecipanti alla ricerca vengono selezionati in modo intenzionale e pertinente con il tema o l'area problematica che si vuole studiare. Il concetto di "rilevanza teorica" si riferisce alla possibilità di scegliere qualsiasi gruppo che contribuisca a generare il maggior numero possibile di categorie e di relazioni tra esse (Glaser & Strauss, 2009). Questa strategia non solo arricchisce l'analisi, ma facilita anche la costruzione di teorie basate sui dati emergenti. Il campionamento teorico viene, quindi, utilizzato per generare una quantità maggiore di dati e costituisce il criterio per decidere quando smettere di campionare, momento che coincide con il raggiungimento della saturazione teorica.

Un aspetto proprio della GT è la peculiare modalità attraverso la quale si procede alla creazione di categorie e di codici a partire dai dati. In tale approccio metodologico la codifica si configura come un insieme di tecniche e di procedure finalizzate a concettualizzare i dati e a collegare la loro raccolta allo sviluppo di una teoria (Charmaz, 1996). Tale processo di codifica prevede tre fasi, che si verificano in modo

progressivo e, allo stesso tempo, iterativo, come un processo di smontaggio e rimontaggio dei dati con l'intenzione di decostruirli in blocchi gestibili, al fine di facilitare la comprensione del fenomeno studiato (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Tali fasi sono:

- *la codifica iniziale/aperta*: consiste nel far emergere le unità di significato minime per poi assegnarvi etichette concettuali, facendo affiorare tutti i significati possibili e aprire tutte le direzioni di senso;
- *focalizzata/assiale*: prevede la raccolta di concetti in categorie, di collegarle tra loro, di definirne le proprietà, di individuare le macrocategorie e le sottocategorie;
- *finale/teorica*: implica la messa a punto delle categorie e il collegamento tra di loro con l'intento di creare un modello teorico unitario e coerente, capace di rappresentare i principali processi che legano l'OE ai processi di inclusione.

Ultima caratteristica della GT è l'individuazione della *core category*, che si configura come una categoria centrale e un concetto-chiave, che serve ad organizzare l'insieme delle categorie stesse. Essa si presenta con la massima frequenza, è ramificata e con il più elevato numero di relazioni con le altre categorie attorno alla quale viene generata la teoria (Maz, 2013; Eboña-Abamonga, 2019; Charmaz, 2008; Hewitt et al., 2022; Jørgensen, 2001; Prigol & Behrens, 2019).

Coerentemente con quanto sopra affermato, sono stati impiegati diversi strumenti di raccolta dati, tra cui interviste semi-strutturate rivolte a insegnanti, genitori e al formatore della Rete nazionale delle scuole all'aperto, focus group con alunni e alunne e osservazioni dirette sul campo, mediante la registrazione *specimen*, accompagnate da una raccolta documentale di corredi fotografici (Tarozzi, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2011). È stata condotta anche un'analisi approfondita della documentazione delle istituzioni scolastiche aderenti e del modello formativo della Rete delle scuole all'aperto, al fine di descrivere in dettaglio i contesti scolastici coinvolti nella ricerca.

L'analisi dei dati è stata condotta tramite il software MAXQDA ed è stata utilizzata la triangolazione dei dati, sia sul piano delle fonti che sulle modalità di raccolta, per rafforzare la validità dei risultati (Benvenuto, 2015; Trincherò, 2002), fino a raggiungere una saturazione delle categorie. Per quanto riguarda l'affidabilità dei risultati ottenuti, è stata calcolata la percentuale di accordo tra due codificatori a posteriori, dopo aver condiviso ed analizzato in modo indipendente

il 20% del materiale raccolto, il quale è stato codificato attraverso un *codebook* comune, giungendo ad una percentuale totale di accordo pari al 98,2%. I segmenti codificati su cui si è presentato il disaccordo sono stati individuati per poi essere discussi tra i due codificatori, i quali si sono confrontati sulle diverse interpretazioni nella lettura del materiale, scegliendo quella più opportuna e migliorando le etichette delle microcategorie e le relative definizioni. Tale approccio metodologico si è rivelato particolarmente efficace per indagare un fenomeno educativo emergente come l'OE, permettendo di costruire teorie fondate sulle percezioni dei diversi attori coinvolti.

3. Principali risultati

I risultati dimostrano che l'OE è considerato dai partecipanti un approccio educativo inclusivo, sia per gli alunni con background migratorio che per i nativi, apportando numerosi benefici a vari livelli, sia sul piano educativo sia su quello sociale, grazie all'utilizzo di metodologie attive come il *circle time*, l'apprendimento cooperativo e le attività di gruppo, alla varietà di stimoli offerti da un ambiente non strutturato e informale e allo svolgimento di attività esperienziali e laboratoriali. Queste caratteristiche favoriscono il raggiungimento di precisi obiettivi nelle aree linguistico-espressiva e scientifico-matematica, accrescono la collaborazione e il coinvolgimento e promuovono le relazioni interetniche tra pari e con i docenti. L'OE va a supporto delle azioni di progettazione inclusiva e di valutazione formativa, promuovendo uno scambio reciproco tra le culture di origine degli alunni, coinvolgendo anche le loro famiglie. Questi aspetti sono rintracciabili anche nei comportamenti degli insegnanti osservati durante lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto, da cui emerge come le docenti siano un punto di riferimento per gli alunni, aiutandoli, fornendo loro indicazioni e feedback, svolgendo insieme a loro task (compiti) o mostrando alla classe come portarli a termine.

L'analisi dei dati è stata raffigurata e schematizzata nella figura sotto riportata (Fig. 1), grazie alla quale è possibile notare come la *core category* individuata risulti essere il concetto di "ambiente non strutturato", caratteristica intrinseca dell'Educazione all'aperto che emerge come aspetto trasversale, collegato alla maggior parte delle microcategorie emerse, relative alla definizione di OE, ai suoi benefici, alle sue caratteristiche e al ruolo svolto nei processi di inclusione

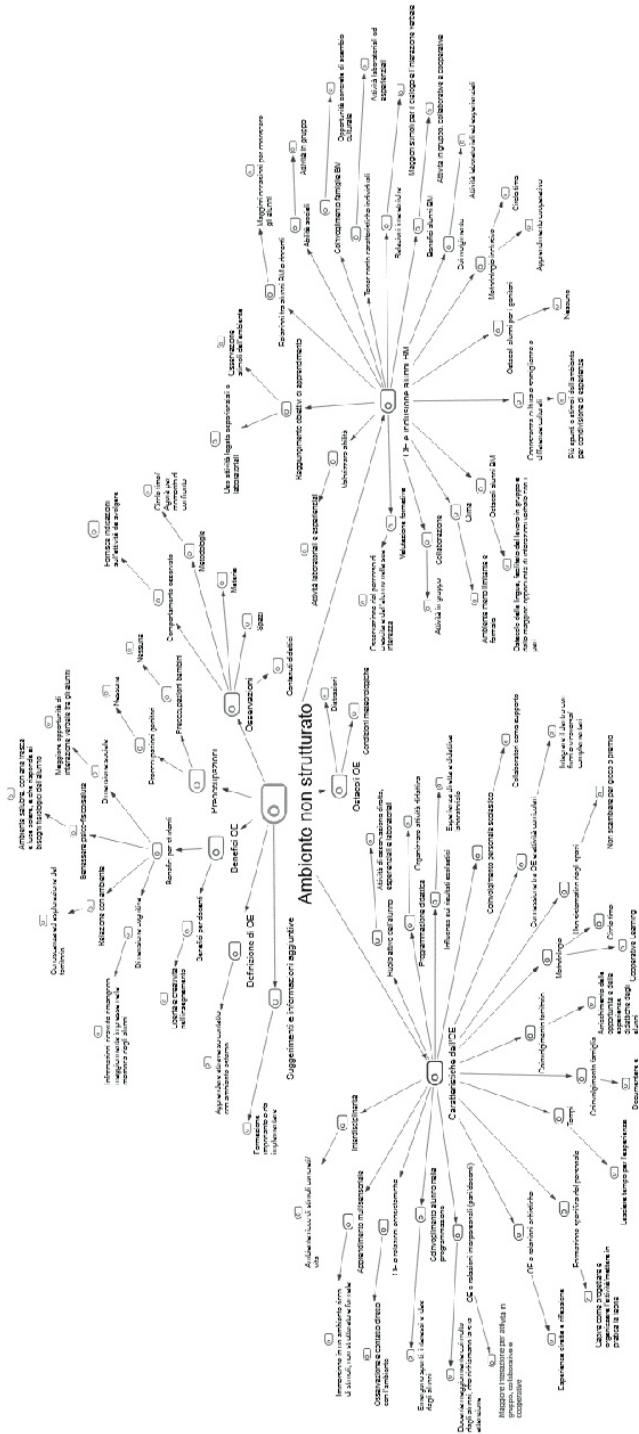


Fig. 1. Mappa generale che racchiude i risultati della ricerca: le macro e microcategorie emerse, la core category e le gerarchie tra le categorie

degli alunni e delle alunne con background migratorio. Un ambiente non strutturato, infatti, consente l'osservazione degli stimoli concreti dell'ambiente e lo svolgimento di attività esperienziali, laboratoriali, che favoriscono non solo il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e il coinvolgimento degli studenti durante l'attività didattica, ma anche la valorizzazione delle abilità degli alunni con background migratorio e la presa in carico delle loro caratteristiche individuali ed esigenze di apprendimento. Grazie ad un ambiente non strutturato, in particolare, è possibile svolgere attività in gruppo, che facilitano il superamento di eventuali ostacoli legati alla comprensione linguistica, permettono la collaborazione e la cooperazione tra pari, migliorano le relazioni interetniche e lo sviluppo delle abilità sociali degli alunni e delle alunne con background migratorio. L'ambiente non strutturato contribuisce a creare un clima favorevole all'apprendimento e a impiegare metodologie inclusive e una valutazione formativa. Questo è possibile grazie alla maggiore opportunità per i docenti di osservare gli studenti nella loro interezza e alle maggiori occasioni che gli insegnanti hanno per conoscere i propri studenti. Ciò permette di migliorare le relazioni tra docenti e studenti con background migratorio, poiché consente una conoscenza più approfondita della cultura di origine degli allievi e delle somiglianze e differenze culturali. L'ambiente, ricco di stimoli, offre numerose opportunità per la condivisione di esperienze culturali, promuovendo il coinvolgimento delle famiglie con background migranti nello svolgimento di alcune attività didattiche e offrendo occasioni concrete di scambio interculturale. Questo aspetto è, quindi, ciò che differenzia e rende unico l'OE rispetto ad altri approcci educativi attivi.

4. Ricaduta nel settore di studio e prospettive

In merito alle ricadute della ricerca nel settore di studio, si ritiene che l'approccio della *Grounded Theory* abbia consentito di descrivere in profondità il fenomeno indagato, facendo emergere sfumature significative attraverso la voce diretta dei partecipanti, che non avrebbero potuto essere colte in maniera diversa. La ricchezza dei dati raccolti, derivante dalla variabilità individuale, ha permesso di ottenere una comprensione più ampia dell'Educazione all'aperto, ponendo le basi per future elaborazioni teoriche e, eventualmente, costruendo a posteriori teorie scientifiche. Infatti, il presente studio prende in consi-

derazione contesti scolastici multiculturali appartenenti alla Rete nazionale delle scuole all'aperto. Si tratta, dunque, di un contesto, quello nazionale, che permette di colmare la lacuna esistente in letteratura, esplorando il ruolo dell'OE nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio in Italia, tema quest'ultimo percepito ancora oggi come una vera e propria sfida dai docenti. La ricerca ha permesso di ottenere dati utili circa l'adozione dell'OE all'interno del contesto italiano e di come esso possa dirsi un approccio educativo inclusivo in contesti multiculturali. Oltre all'originalità del tema affrontato, la presente ricerca ha permesso di esplorare e di dare voce a tutti gli attori coinvolti (genitori, docenti, facilitatore e alunni), in modo tale da approfondire l'oggetto di indagine nelle sue varie declinazioni e sfaccettature. In prospettiva, sarà utile realizzare studi replicativi o comparativi in contesti territoriali differenti rispetto a quelli considerati, sia in Italia che all'estero, con particolare attenzione ai paesi del Nord Europa, dove l'Educazione all'aperto vanta una tradizione più solida e strutturata.

Inoltre, la ricerca ha consentito di aprire nuove piste di indagine e di individuare elementi che potrebbero essere approfonditi ulteriormente, anche adottando ricerche basate su approcci quantitativi, elaborando strumenti standardizzati (questionari *ad hoc*) da somministrare su ampia scala, al fine di ottenere dati generalizzabili in merito alle opinioni di docenti, genitori e studenti sull'OE e sul suo uso a livello didattico, soprattutto in contesti scolastici multiculturali complessi, permettendo così di operare confronti tra i risultati ottenuti in paesi diversi. In conclusione, l'esiguità di ricerche che affrontano il tema del ruolo dell'OE nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio mostra come questo sia un campo di studio in evoluzione, che ha ancora bisogno di essere esplorato in molte delle sue componenti e variabili intervenienti, tenendo conto soprattutto del punto di vista di insegnanti, genitori e studenti, attraverso forme di triangolazione che consentano di accrescere la validità dei dati o di approcci integrati *mixed methods*. Molte altre ricerche sono, quindi, necessarie per approfondire pienamente il significato e il ruolo dell'OE nell'inclusione scolastica degli studenti con background migratorio, offrendo nuovi spunti e strategie che possano tradurre questa pratica in una risorsa educativa sempre più inclusiva e accessibile.

Bibliografia

- Abamonga, E. (2019). Varying Perspectives of Grounded Theory Approach: A Critical Literature Review. *International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(1) <https://ojs.jmc.edu.ph/index.php/Journal01/article/view/1/7>.
- Aldiabat, K. M., & Le Navenec, C. L. (2018). Data saturation: The mysterious step in grounded theory methodology. *The qualitative report*, 23(1), 245-261. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.2994>.
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., Cozzolino, M., & Manganeli, S. (2019a). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.011>.
- Alivernini, F., Manganeli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2019b). Measuring bullying and victimization among immigrant and native primary school students: Evidence from Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2), 226-238. <https://doi.org/10.1177/0734282917732890>.
- Annells, M. (1997a). Grounded theory method, part I: Within the five moments of qualitative research. *Nursing inquiry*, 4(2), 120-129. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.1997.tb00085.x>.
- Annells, M. (1997b). Grounded theory method, part II: Options for users of the method. *Nursing inquiry*, 4(3), 176-180. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.1997.tb00096.x>.
- Azzolini, D. (2015). *Can we redress the immigrant-native educational gap in Italy? Empirical evidence and policy suggestions*. FBK-IRVAPP Working Paper 2015 01. <https://irvapp.fbk.eu/wpcontent/uploads/2017/09/FBK-IRVAPP-Working-Paper-No.2015-1.pdf>.
- Azzolini, D., Mantovani, D., & Santagati, M. (2019). Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies. In P. A. J. Stevens & A. G. Dworikin (Eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_17.
- Bakker, J. I. (2019). Grounded theory methodology and grounded theory method: Introduction to the special issue. *Sociological Focus*, 52(2), 91-106. <https://doi.org/10.1080/00380237.2019.1550592>.
- Banaś, M. (2019). *Nature-based education in the process of immigrant integration: the case of Sweden*. INTED 2019: 13th International Technology, Education and Development Conference, Valencia (Spain).
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International journal of environmental research and public health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

- Besozzi, E., & Colombo, M. (a cura di) (2021). *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastiche-formative della Lombardia. Osservatorio regionale per l'Integrazione e la Multietnicità*. www.orimregionelombardia/index.php?c=538.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>.
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019a). Association of Education outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well Being: Results from a School Year Implementation. *Journal of school health*, 89(3), 210-218. doi: <https://doi.org/10.1111/josh.12730>.
- Bølling, M., Pfister, G. U., Mygind, E., & Nielsen, G. (2019b). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94, 29-41. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.014>.
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dovigo, F. (Eds.) (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Bortolotti, A., & Agostini, F. (2015). *Europe's Immigration Challenge and Outdoor Education*. In *Outdoor Learning for Integration through Nature and Cultural Encounters* (pp. 11-18). Linköping: University of Linköping. <http://liu.se/ikk/linc/presentation/1.662115/Handbook.pdf>.
- Bortolotti, A., & Bosello, C. (2020). Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto/ We can also learn out-of-doors: initial experiences of the National Outdoor Learning Schools Network. *Studium Educationis*, 21(1), 141-151. <https://doi.org/10.7346/SE-012020-11>.
- Bosello, C., & Gori, M. (a cura di) (2019). *Anche fuori s'impara: Primo Convegno della Rete Nazionale Scuole all'Aperto*. Quaderno di documentazione. <https://scuoleallaperto.com/wp-content/uploads/2018/07/anche-fuori-si-impara.pdf>.
- Butler, T., & O'Reilly, P. (2010). Recovering the ontological foundations of the grounded theory method. *ICIS 2010 Proceedings*. 75. https://aisel.aisnet.org/icis2010_submissions/75.
- Calandra, L. M., González Aja, T., & Vaccarelli, A. (Eds.) (2016). *L'educazione outdoor. Terri torio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce-Brescia: Pensa Multi Media s.r.l.
- Caneva, E. (2012). Interculturalism in the classroom. The strengths and limitations of teachers in managing relations with children and parents of

- foreign origin. *Italian Journal of sociology of education*, 4(3), 34-58. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2012-3-2>.
- Capperucci, D. (2016). Migratory processes and inclusion of foreign students in the Italian school system: intercultural perspectives. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa (REIDOE)*, 2(2), 21-56. <http://hdl.handle.net/10481/61719>.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95-104. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.886820>.
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., & Alivernini, F. (2020). Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146-166. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:226338420>.
- Charmaz, K. (1996). The search for meanings—Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2008). Grounded Theory as an emergent method. In S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *The Handbook of Emergent Methods* (pp. 155-170). New York: Guilford.
- Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>.
- Chiappelli, T. (2021). Second generation migrants and school. From educational needs to social inclusion. *Educazione Interculturale*, 19(1), 101–111. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/12967>.
- Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Dipartimento di sociologia e ricerca sociale. Quaderno 57. Trento: Università degli Studi di Trento. <https://core.ac.uk/download/pdf/11830391.pdf>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Colombo, M. (2012). *Pluralism in Education and the multicultural reality of the schools. How do Italian teachers react?* In *Sociology of Education Research Network*, SOE-RN 10. European Sociological Association Mid-term conference. <https://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2013210.pdf>.
- Colombo, M. (2013). Working in mixed classrooms: teachers' reactions and new challenges for pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 17-45. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2013-2-2>.
- Colombo, M., & Santagati, M. (2021). School-immigrant family relationship and parental involvement. The Italian case. In M. Macia Bordaiba & F. Burriel Manzanares (2021), *Foreign families and schools. Innovative strategies for*

- improving the family-school relationship* (pp. 97-102). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Csányi, S. (2018). *Developing social interactions through outdoor education in multicultural preschool settings: Teachers' perspectives* (Master Thesis). Jönköping: Jönköping University, School of Education and Communication, HLK, Praktiknära utbildningsforskning). diva2:1218926.
- Cutter-Mackenzie, A. (2009). Multicultural School Gardens: Creating Engaging Garden Spaces in Learning about Language, Culture, and Environment. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14(1), 122-135. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842744.pdf>.
- Daher, L. M., Gamuzza, A., & Leonora, A. M. (2019). The underestimated treasure: diversity at school through the needs of teachers. Insights from a fieldwork. In L. M. Daher, A. Gamuzza, A. M. Leonora & Gogacz A. (Eds.), *Multi(Inter)cultural School in Inclusive Societies? 475 Bibliografia Critical Discourses and Interdisciplinary Approach* (pp. 73-98). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- De Almeida, A. F., Ribeiro, C., Couceiro-Figueira, A. P., Di Fabio, A. Er, E., Palazzeschi, L., ahin, F., & Yenel, K. (2019a). Building a better world for all children: toolkit for social inclusion of migrant or refugee students in schools-output of the International Project "Lend A Hand". In *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 10339-10346). Palm: IATED.
- Dyment, J., & Bell, A. (2008). Our garden is colour blind, inclusive and warm: reflections on green school grounds and social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/13603110600855671>.
- Eboña-Abamonga, E. E. (2019). Grounded Theory Approach: Its Steps and Procedures in A Scientific Study. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 1(1), 92-101.
- Eurydice (2004). *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*. https://www.ed.scuola.it/archivio/stranieri/migrants_it.pdf.
- Eurydice (2009). *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*. <https://eurydice.in.dire.it/pubblicazioni/l'integrazione-scolastica-dei-bambini-immigrati-in-europa/Faber>.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (a cura di). (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Forghani-Arani, N., Cerna, L. & Bannon, M. (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms*. Paris: OECD Education Working Papers, No. 198, OECD Publishing.
- Garitsis, I., & Sotiroudas, V. (2020). Outdoor education as an entry field of intercultural education in the framework of school evolution towards sustainability. In *Book of Proceedings: 4th International Conference Education Across Borders Education in the 21st Century: Challenges and Perspectives*, Florina (pp. 200-211). Kisa-Tryckeriet AB in Kisa, Sweden: Kinda Education Centre.

- Gemmell, J. (2021). *The effects of outdoor learning environments on engagement levels of primary school children* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology). <https://doi.org/10.5204/thesis.eprints.226152>.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., & Tortoli, L. (a cura di) (2021). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*. Firenze: INDIRE.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with De description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gobbo, F., Ricucci, R., & Galloni, F. (2011). Legislation, Projects and Strategies for the Implementation of Educational Inclusion in Italy: Results, Questions and Future Prospects. *The Open Education Journal*, 4(1), 148-157. <http://dx.doi.org/10.2174/1874920801104010148>.
- Haig, B. D. (1995). Grounded theory as scientific method. *Philosophy of education*, 28(1), 1-11.
- Hamel, N., Schwab, S., & Wahl, S. (2022). Social participation of German students with and without a migration background. *Journal of Child and Family Studies*, 31(5), 1184-1195. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02262-9>.
- Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, 41(2), 141-150. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(03\)00113-5](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(03)00113-5).
- Hewitt, S., Mills, J., Hoare, K., & Sheridan, N. (2022). Grounded Theory Method and Symbolic Interactionism: Freedom of Conceptualization and the Importance of Context in Research. La Trobe. Journal contribution. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23(3), 1-20. <https://doi.org/10.26181/21714857.v1>.
- Heydarian, N. M. (2016). Developing theory with the grounded-theory approach and thematic analysis. *Association for Psychological Science*, 29. <https://www.psychologicalscience.org/observer/developing-theory-with-the-grounded-theory-approachand-thematic-analysis?pdf=true>.
- ISMU (2021). *Ventiseiesimo Rapporto ISMU sulle migrazioni 2020*. Milano: FrancoAngeli. <https://www.ismu.org/ventiseiesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2020/>.
- ISMU (2022). *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*. Milano: FrancoAngeli. <https://www.ismu.org/ventisettesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2021/>.

- Jørgensen, U. (2001). Grounded theory: Methodology and theory construction. *International Encyclopedia Of The Social & Behavioral Sciences*, 1, 6396-6399. <http://dx.doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00775-0>.
- Malusà, G. (2020). Inclusion as Social Justice. A research project in Italian middle schools. *Encyclopaideia*, 24(56), 91-105. <https://doi.org/10.6092/issn.1825.8670/10741>.
- Markey, K., Tilki, M., & Taylor, G. (2014). Reflecting on the challenges of choosing and using a grounded theory approach. *Nurse Researcher*, 22(2), 16-22. <http://doi.org/10.7748/nr.22.2.16.e1272>.
- Matthews, B. (1994). Does Outdoor and Environmental Education Have a Role in Multicultural Education? Pathways to *Outdoor Communication*, 4(1), 8-13.
- Maz, J. (2013). Employing a grounded theory approach: Core characteristics. *British Journal of Cardiac Nursing*, 8(9), 453-458. <https://doi.org/10.12968/bjca.2013.8.9.453>.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae751b5da6a55667?t=1564667201890.
- MIUR (2015). *Diversi da chi?* Roma: MIUR. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da434a2932131d9b?t=1564667199410>.
- MIUR (2017). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità elaborato dal Ministero dell'Istruzione*. Roma: MIUR. <https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazionealla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>.
- MIUR (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*. Roma: Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>.
- Mohajan, D., & Mohajan, H. K. (2022). Constructivist Grounded Theory: A New Research Approach in Social Science. *Research and Advances in Education*, 1(4), 8-16. <https://10.56397/RAE.2022.10.02>.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C. R., Schneller, M. B., Schipperijn, J., & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well being and learning: the TEA CHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8>.
- Nilsson, L., & Larsson, K. (2019). *Friluftslivsundervisning på mångkulturella skolor och fritid shem: En kvalitativ undersökning av pedagogers upplevelser kring arbetet med inkludering* (Thesis dissertation). Växjö: Linnaeus University,

- Faculty of Social Sciences, Department of Education and Teacher's Practice. <https://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1326883&dswid=-11>.
- OECD (2018). *Settling In 2018, Indicators of Immigrant Integration*. Bruxelles: OECD Publishing, Paris/European Union. <https://doi.org/10.1787/9789264307216-en>.
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, Article 103126. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126>.
- Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G., & Bentzen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 94, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>.
- Ovesen, M.H. & Ovesen, M. (2020). *Uteskole – en arena for inkludering [Outdoor education – an arena for inclusion]*. (Masters' Thesis). Bodø: Nord Universitet/Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag/Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring. <https://nordopen.nord.no/nordxmlui/bitstream/handle/11250/2677663/OvesenOvesen.pdf?sequence=1>.
- Pierfederici-Leifer, M. (2014). *Italian Teachers' Intercultural Pedagogical Strategies in Multicultural Classroom*. Santa Barbara: University of California, <https://escholarship.org/content/qt3db1b7c2/qt3db1b7c2.pdf>.
- Potrata, B. (2010). Rethinking the ethical boundaries of a grounded theory approach. *Research Ethics*, 6(4), 154-158. <https://doi.org/10.1177/174701611000600408>.
- Premazzi, V., & Ricucci, R. (2020). *Best and Promising Practices to Prevent Early School Leaving and Promote School Inclusion of Migrant and Refugee Children in Italy, Europe, Canada and the US: Strengths and Weaknesses from the Field Early Leaving from Education and Training: The Way Forward* (pp. 51-60). Malta: Ministry for Education of Malta.
- Prestinoni, P. (2013). *Experiencing difference: being a migrant in Italian school*. London: University of London (Doctoral dissertation, SOAS). https://eprints.soas.ac.uk/18070/1/Prestinoni_3555.pdf.
- Prigol, E. L., & Behrens, M. A. (2019). Grounded Theory: methodology applied in education research. *Educação & Realidade*, 44(3), e84611. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684611> <https://doi.org/10.1590/2175-623684611>.
- Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015). Literature review and constructivist grounded theory methodology. *Forum: Qualitative social research*, 16(3), 1-13. <https://hdl.handle.net/2292/58997>.
- Rennie, D. L., Phillips, J. R., & Quartaro, G. K. (1988). Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology? *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 29(2), 139-150. <https://doi.org/10.1037/h0079765>.

- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on Outdoor Learning*. London: London National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Santagati, M. (2015). Researching integration in multiethnic Italian schools. A sociological review on educational inequalities on Educational Inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(3), 294-334. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2015-3-13>.
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, 23(1), 44-56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>.
- Schenetti, M. (a cura di) (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Şensin, C., & Rubat Du Mérac, E. (2020a). The influence of war on Syrian refugee children studying in primary schools: Primary school teachers' views. *International Review of Migration and Refugee Studies*, 1(1), 53-66.
- Simpson, J. (2008). *Outdoor education as a tool for immigrant learning: An action research study* (Dissertation). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-54690>.
- Söhnholz, J. (2020). *The social participation of children with migration backgrounds. Theorie und Praxis*, 17. Herausgeber: World Vision Institut. https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/Theorie_Praxis_Julia_Soehnholz_No17_0.pdf.
- Stapp, W. B., Stephens, T. M., Johnson, C. S., & Harbage, M. (1969). *Migrant Children...Outdoor Education's Role in Language Development*. Ohio State Board of Education. Columbus: U.S. Department of Health, Education & Welfare Office of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED032178>.
- Steffen, K. (2018). *Promoting effective language development in English language learners through a school garden-based curriculum*. Sainti Paul: Hamline University, School of Education. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:15876557>.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>.
- Sultana, R. G. (1991). Research in teaching and teacher education: Qualitative methods and grounded theory methodology. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 59-68. <https://doi.org/10.1080/0311213910190107>.
- Svensson, A. (2018). *Utomhuspedagogik: Ett förhållningssätt eller en integrering-smetod?: En kva litativ studie om utomhuspedagogikens påverkan på flerspråkiga elever*. Jönköping: Jönköping University, School of Education and Communication. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1218848/FULLTEXT01.pdf>.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

- Theodosiou-Zipiti, G., & Lamprianou, I. (2016). Linguistic and cultural effects on the attainment of ethnic minority students: some methodological considerations. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1229-1250. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044067>.
- Thistoll, T., Hooper, V., & Pauleen, D. J. (2016). Acquiring and developing theoretical sensitivity through undertaking a grounded preliminary literature review. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 50(2), 619-636. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0167-3>.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Triventi, M., Vlach, E., & Pini, E. (2022). Understanding why immigrant children under perform: evidence from Italian compulsory education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2324-2346. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1935656>.
- Vincenti, A. (2007). Le pratiche di insegnamento nelle scuole multiculturali. In G. Maggioni & A. Vincenti (a cura di), *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*. Roma: Donzelli.
- Wolfswinkel, J. F., Furtmueller, E., & Wilderom, C. P. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European Journal of Information Systems*, 22(1), 45-55. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.51>.
- Zinat, L., & Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia oggi*, 16(2), 171-186. <https://doi.org/10.7346/PO-022018-11>.

Perceived Organizational Support and Onboarding Practices SRT-Based: reinforcing the newcomers Socialization and Engagement in hybrid working conditions

Supporto Organizzativo Percepito e Pratiche di Onboarding basate sulla SRT: rafforzare la Socializzazione e il Coinvolgimento dei nuovi assunti in condizioni di lavoro agile

*Insalata Libera Anna*¹

Abstract

In recent years, the widespread adoption of remote and hybrid work has significantly transformed how organizations operate. Hybrid workplaces, which combine in-office and remote work, are now the prevailing model, reshaping traditional organizational dynamics—including how new employees are socialized. Organizational socialization refers to the process by which newcomers transition into full members of a company by learning its roles, norms, and culture. In hybrid settings, however, this process is increasingly challenged by limited in-person interaction, especially for new hires who may begin working without ever visiting a physical office. This shift has prompted a re-evaluation of onboarding practices, which are the formal and informal efforts organizations make to support newcomer adjustment. This dissertation explores how two key theoretical frameworks, Organizational Support Theory (OST) and Socialization Resources Theory (SRT), can enhance newcomer integration in hybrid work environments. OST emphasizes Perceived Organizational Support (POS), or employees' belief that their organization values their contributions and cares about their well-being. Research shows that POS influences employee engagement, performance, and well-being, factors that are especially critical for newcomers navigating remote work. SRT complements

¹ Il contributo è una sintesi del lavoro di dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa, di Sapienza, Università di Roma. Supervisor della tesi di dottorato di XXXVII ciclo, curriculum "Psicologia Sociale": Stefano Livi; Marino Bonaiuto.

this by identifying the resources newcomers need, such as role clarity, social acceptance, and performance feedback, to successfully adapt. These resources are vital in remote settings where informal learning and relationship-building are harder to achieve. The dissertation aims to address two core research questions: What is the relationship between perceived organizational support and socialization outcomes (e.g., engagement, stress, satisfaction) for newcomers in remote or hybrid environments? How can SRT-based onboarding practices support newcomer engagement and integration remotely? The dual objectives are: To fill the gap in current literature regarding the role of POS in remote organizational socialization. To enhance onboarding strategies through robust theoretical insights tailored to hybrid work contexts. Ultimately, this research seeks to provide both academic and practical contributions to how companies can support and engage new hires in today's evolving work landscape.

Abstract

Negli ultimi anni, l'adozione diffusa del lavoro ibrido ha trasformato profondamente le modalità organizzative, influenzando in particolare i processi di socializzazione dei nuovi assunti. In ambienti ibridi o da remoto, l'assenza di interazioni informali rende più complesso l'adattamento dei neoassunti, richiedendo un ripensamento delle pratiche di onboarding. Questa tesi analizza il ruolo del Perceived Organizational Support (POS), derivato dalla Organizational Support Theory (OST), e delle risorse individuate dalla Socialization Resources Theory (SRT) nel favorire l'integrazione dei nuovi dipendenti in contesti di lavoro ibrido. L'obiettivo è duplice: colmare il gap in letteratura sul legame tra POS e gli esiti della socializzazione (engagement, stress, soddisfazione) e proporre strategie di onboarding più efficaci e teoricamente fondate. La ricerca intende offrire un contributo pratico e teorico per supportare l'engagement e il benessere dei nuovi assunti, in un contesto lavorativo sempre più flessibile e digitalizzato.

Tema di ricerca

In recent years, the shift towards remote and hybrid work, accelerated by the COVID-19 pandemic, has transformed how organizations operate and how employees, particularly newcomers, are socialized. Before the pandemic, only a small percentage of employees worked re-

motely. However, Eurostat data (2022) shows that this share more than doubled in 2020, and in Italy, the number of remote workers peaked at 6.58 million during the crisis. Remote work offers benefits such as flexibility, access to talent, and improved satisfaction. However, the literature reveals conflicting outcomes, termed the “paradox of mutually incompatible consequences” (Gajendran & Harrison, 2007), with some studies reporting increased engagement and reduced stress, and others showing negative or insignificant effects on performance and well-being. One critical challenge of remote work is its impact on Organizational Socialization, the process by which newcomers learn roles, norms, and culture to become effective organizational members (Bauer et al., 2007). Traditional onboarding assumes in-person interaction, but during the pandemic, many employees started jobs without ever meeting colleagues physically. This shift raises concerns about how effectively remote newcomers adjust, build relationships, and acquire role clarity. The dissertation investigates how Perceived Organizational Support (POS), employees’ belief that the organization values them (Eisenberger et al., 1986), and the Socialization Resources Theory (SRT), which identifies key resources such as support, feedback, and role clarity, can support newcomer integration and engagement in remote or hybrid contexts. The work aims to: Explore the relationship between POS and socialization outcomes such as engagement, stress, and smart working satisfaction. Examine how SRT-based onboarding practices can enhance newcomer adjustment in remote environments. Two central research questions guide the study: What are the effects of POS on distal socialization outcomes (engagement, stress, satisfaction) in remote settings? How can SRT support newcomer engagement during remote onboarding? The study integrates: Organizational Support Theory (OST): POS is shaped by leadership, HR practices, and work context, and is linked to improved performance and reduced turnover. Socialization Resources Theory (SRT): Distinguishes between proximal outcomes (e.g., role clarity, acceptance, learning) and distal outcomes (e.g., engagement, satisfaction, turnover). Job Demands–Resources Model (JD-R) and Uncertainty Reduction Theory (URT): To frame how resources buffer uncertainty and stress in the newcomer experience. About the empirical studies the Study 1 explores the effects of POS and organizational seniority on engagement, stress, and satisfaction—key socialization outcomes. The Study 2 examines POS-socialization-wellbeing links in remote workers with less than two years

of tenure. *2a*: Italian remote workers, with remote work satisfaction as the outcome. *2b*: Anglo-American remote workers, focusing on turnover intention, aligning with the “Great Resignation” trend. A future development could reverse the variables to compare satisfaction and turnover across cultural contexts, enriching cross-national managerial insights. The dissertation includes a longitudinal case study conducted at SIT GROUP S.p.A., a multinational company that implemented a structured onboarding process based on the 17 steps of SRT. The study aims to: Validate the effectiveness of SRT-based onboarding versus unstructured approaches and Assess whether such onboarding reduces the “hangover effect”, the post-onboarding decline in engagement, over 12 months.

Disegni di ricerca

Study 1 – “The Impact of Perceived Organizational Support and Organizational Seniority on Socialization Outcomes in Remote Work Conditions”

This study examines how, in remote work contexts, Perceived Organizational Support (POS) and Organizational Seniority (used as a proxy for organizational socialization) affect remote workers’ occupational experience and well-being. Main Objectives are analyze the impact of POS on work engagement, work-related stress, and remote work satisfaction and examine how organizational seniority influences these outcomes. The hypotheses are

H1: POS positively affects engagement (H1a) and satisfaction (H1b), and negatively affects stress (H1c).

H2: Seniority positively affects engagement (H2a) and satisfaction (H2b), and negatively affects stress (H2c).

H3 & H4: Engagement and stress mediate the relationships between POS/seniority and satisfaction.

The sample are 440 Italian workers (53% male, average age 34, average tenure 6 years), working remotely at least one day per week. Measures: Validated scales for POS (10 items, $\alpha=.93$), remote work engagement (UWES-9, $\alpha=.87$), perceived stress (PSS-4, $\alpha=.88$), remote work satisfaction (3 items, $\alpha=.91$), rated on 5-point Likert scales. Analysis: PATH analysis via Jamovi with bootstrapping (10,000 iterations), controlling for remote work days (non-significant). The Results are:

- POS strongly positively correlates with engagement ($r=.51$, $p<.001$) and negatively with stress ($r=-.33$, $p<.001$), but not directly with satisfaction (H1b not supported).
- Seniority weakly positively correlates with engagement ($r=.21$, $p<.001$) and negatively with stress ($r=-.24$, $p<.001$), but not with satisfaction.
- Engagement and stress fully mediate the effects of POS and seniority on satisfaction.
- The model explains 16% of variance in remote work satisfaction.

About the discussions: POS is a key driver of engagement and stress reduction, indirectly improving satisfaction, consistent with prior research (Eisenberger et al., 1986; Erdogan & Bauer, 2021). Seniority acts as a proxy for organizational socialization, influencing engagement and stress but not satisfaction in remote settings, unlike traditional workplaces. In remote work, socialization depends more on perceived support than tenure alone. Limitations include the cross-sectional design and the inadequacy of tenure to fully capture socialization complexity. Organizations should foster perceived support and engagement to sustain remote workers' well-being and satisfaction. This study highlights engagement as a vital mediator between POS, seniority, and job satisfaction in remote work. Perceived organizational support is crucial to counteract isolation and stress in remote settings. Future research should investigate long-term socialization and POS's role in hybrid work models emerging post-pandemic.

Study 2 - The Impact of Perceived Organizational Support on Newcomers' Socialization and Outcomes in Remote Work Contexts

Building on Study 1's findings confirming the predictive role of Perceived Organizational Support (POS) and Organizational Seniority on remote workers' well-being, Study 2 pursues a dual aim:

1. To examine the relationship between POS, socialization, and well-being using a targeted Organizational Socialization indicator.
2. To analyze this relationship in a specific subgroup: newcomers (employees with <2 years of tenure) engaged in remote work at the time of the survey. The two-year threshold is widely accepted in organizational research (Van Maanen & Schein, 1979; Bauer et al., 2007) as the typical timeframe for completing major socialization processes, acquiring role clarity, and establishing workplace relationships.

Study 2 is structured into two sub-studies: the study 2a: Conducted with Italian remote workers, continuing the focus from Study 1 by using *Remote Work Satisfaction* as the dependent variable. The study 2b: Involving Anglo-American remote workers, focuses on *turnover intentions* as a negative outcome of socialization. This aligns with the “Great Resignation” phenomenon—a post-pandemic trend notably affecting newcomer retention in Anglo-American contexts (Insalata et al., 2024). The *Great Resignation*—a wave of voluntary job exits beginning in 2021—was primarily driven by pandemic-related reevaluations of work-life balance, job satisfaction, and well-being. Key contributing factors included: Burnout and unsafe conditions in frontline sectors. Increased demand for flexibility enabled by remote work. Early retirements and delayed resignations from 2020. Enhanced worker leverage due to tight labor markets. This phenomenon compelled organizations to redesign their employment strategies, emphasizing remote work, competitive compensation, and improved conditions, to better support and retain talent, especially newcomers navigating initial socialization in a remote environment.

Study 2a. This study examines how Perceived Organizational Support (POS) influences Organizational Socialization (OS) and, in turn, impacts engagement, stress, and remote job satisfaction among Italian newcomers (tenure <2 years) working remotely. The Hypotheses are: H1: POS positively affects OS (H1a), engagement (H1b), and negatively stress (H1c). H2: OS positively affects satisfaction (H2a), engagement (H2b), and negatively stress (H2c). H3: The relationship between POS and remote job satisfaction is mediated by OS, and further by engagement (H3a) and stress (H3b). The Method is: Sample: 246 Italian newcomers (avg. age = 28.8), working remotely ~3 days/week. Measures: POS, OS, Engagement, Stress, Satisfaction (5-point Likert scale). Analysis: PROCESS model 81 (Hayes, 2017); bootstrapping with 10,000 samples. The results show : H1a confirmed: POS → OS ($B = .59$, $p < .001$). H1b, H1c not confirmed: POS did not directly affect engagement or stress. H2b, H2c confirmed: OS positively → engagement; negatively → stress. H2a not confirmed: OS did not influence remote satisfaction. H3 fully confirmed: POS affects satisfaction indirectly via OS → engagement/stress. In conclusion we can highlight that POS enhances socialization, which increases engagement and reduces stress in remote newcomers. The OS does not directly improve job satisfaction in remote settings, suggesting a shift from traditional assumptions.

Effective onboarding should focus on fostering engagement through structured support, especially in hybrid/remote contexts. These findings support Socialization Resources Theory (SRT) and highlight the need to adapt socialization practices for remote work. A follow-up longitudinal study (Study 3) at SIT GROUP SPA will test the long-term impact of SRT-based onboarding (17 steps) on engagement and the prevention of the hangover effect in remote newcomers.

Study 2b - Building on the findings of Study 2a, Study 2b aimed to replicate and extend the analysis in an Anglo-American context (UK and US), examining how Perceived Organizational Support (POS) influences remote newcomer socialization, engagement, and work-related stress, thereby impacting turnover intention in light of the "Great Resignation. The Hypotheses included: H1: POS has a direct positive effect on socialization (H1a) and engagement (H1b), and a negative effect on stress (H1c). H2: Socialization negatively affects turnover intention (H2a) and stress (H2b), and positively affects engagement (H2c). H3: The effect of POS on turnover intention is mediated by socialization, and sequentially by engagement (H3a) and stress (H3b). The study sampled 256 remote-working newcomers (tenure < 2 years) from the UK and US. Participants worked remotely on average 3.43 days/week; 69% had prior remote work experience. Data was collected via Prolific, using validated scales for POS, Organizational Socialization (OS), Remote Work Engagement (RWE), Perceived Remote Work Stress (PRWS), and Turnover Intention (TI), all rated on a 5-point Likert scale. Hypotheses were tested using PROCESS Model 81 (Hayes, 2017), with bootstrapping (10,000 samples). The results show that H1a and H1c were supported: POS significantly increased socialization ($B = .53, p < .001$) and reduced stress ($B = -.17, p < .05$). H1b was not supported: POS had no significant direct effect on engagement ($B = .06, n.s.$). H2a and H2b were also not supported: OS did not significantly affect turnover intention ($B = -.05, n.s.$) or stress ($B = -.08, n.s.$). H2c was confirmed: OS significantly increased engagement ($B = .71, p < .001$). The total effect of POS on turnover intention was significant ($B = -.83, p < .001$), and the direct effect remained significant ($B = -.60, p < .001$) after including mediators, suggesting partial mediation. The indirect effect via OS and engagement (H3a) was significant ($B = -.13, \text{BootCI} [-.22, -.03]$). H3b, however, was not supported. The findings indicate that POS enhances socialization and reduces stress among remote newcomers in Anglo-American contexts, in line with traditional literature. However, POS does not directly

impact engagement, and socialization alone does not reduce stress or turnover intentions—a deviation from expectations.

This may reflect the cultural and contextual impact of the Great Resignation, which saw widespread voluntary resignations, particularly in the US and UK, driven by burnout, job dissatisfaction, and a shift in work-life expectations. These factors may weaken the influence of social mechanisms like OS on individual outcomes such as stress and turnover intention. Furthermore, POS's limited direct impact on engagement might be explained by mediating or moderating variables (e.g., autonomy, communication quality, and technological support), especially relevant in performance-based cultures like those in the Anglo-American context. Unlike senior employees, newcomers typically lack autonomy, which may delay engagement development despite high POS. Engagement emerges as a key mediator: the sequential mediation (H3a) confirms that POS reduces turnover intention via improved socialization and higher engagement, not stress reduction (H3b). These findings align with the Job Demands–Resources (JD-R) model, which posits engagement as a buffer against negative outcomes such as turnover. This cross-sectional study cannot confirm causality. Future longitudinal designs are recommended to better capture temporal dynamics. Additionally, sociodemographic variables (e.g., age, gender, tenure) were excluded from analysis but may offer further insight. Finally, cross-cultural comparisons, such as assessing turnover intention in Italian samples and satisfaction in Anglo-American ones, could enrich international organizational behavior literature.

The longitudinal study: effectiveness of SRT-Based Onboarding and control of Hangover Effect: The aim of this study was to investigate the longitudinal impact of structured onboarding processes based on the Socialization Resources Theory (Saks et al. 2011), within a remote work environment. Conducted at SIT GROUP SPA, a leading industrial multinational, this study monitors the onboarding experience of a group of newcomers, examining how tailored practices, rooted in the Socialization Resources Theory (SRT) framework, influence both immediate Organizational Socialization, identification and engagement. Specifically, the study seeks to achieve two main objectives:

- 1) Effectiveness of SRT-Based Onboarding: The first objective is to evaluate the short-term and immediate success of onboarding practices based on the 17-step SRT model in comparison to traditional or unstructured methods. By following a cohort of newcomers in remote

work settings, the research aims to determine whether the structured SRT approach enhances their Organizational Socialization, meaning how well they integrate into the company culture, build relationships, and quickly become effective contributors. This analysis will focus on engagement as a key outcome, where the SRT framework provides a clear pathway to aligning new employees' values and skills with the organization's expectations and culture, reducing confusion, and fostering early engagement..

2) Prevention of the "hangover effect": The second objective is to track the long-term effectiveness of these onboarding practices, particularly in preventing the "hangover effect" – a phenomenon in which the initial excitement and adaptation of newcomers slowly dissipates, leading to disengagement, lower job satisfaction, and increased risk of turnover. The "hangover effect" often results in decreased motivation and job satisfaction following the honeymoon phase of organizational entry (Ashforth, 2001; Cooper-Thomas & Anderson, 2006). This often happens when employees, after an initial period of high energy and enthusiasm, face unmet expectations, isolation, or lack of support in a remote work context. By monitoring a group of newcomers over the course of one year, the study investigates whether the comprehensive and structured application of the 17 steps of SRT can maintain engagement levels and prevent this decline. The research will focus on sustained employee engagement, well-being, job satisfaction, and commitment, evaluating whether consistent use of SRT practices supports long-term integration and reduces turnover intention.

By addressing these dual aims, this research contributes to both theoretical knowledge and practical applications in human resource management, offering a deeper understanding of how structured onboarding practices can improve employee retention and organizational integration in the evolving context of remote and hybrid work models. By building a structured onboarding process rooted in SRT, the study aims to create an inclusive, supportive work environment that can boost engagement and retention over the long term (Allen, 2006; Bauer & Erdogan, 2011).

The hypothesize of the longitudinal study is that a structured onboarding process based on the 17-step Socialization Resources Theory (SRT) will lead to higher levels of both proximal and distal socialization outcomes compared to traditional, unstructured onboarding methods. Specifically:

- Proximal outcomes: newcomers who undergo SRT-based onboarding will show higher scores on immediate Organizational Socialization measures (assessed via the Organizational Socialization Questionnaire, OSQ) within the first six months of employment. These measures will capture how quickly they integrate into the company culture, establish relationships, and gain clarity about their role. The analysis from T1 of the experimental group confronted with the T1 of the Control Group will give result about OSQ proximal outcome.
- Distal outcomes: over the course of one year, employees who experience structured SRT onboarding will demonstrate higher Organizational Identification and a certain stability in engagement score. We expect that this will result in a sustained prevention of the “hangover effect. Analysis from the comparison of T1,T2,T3 will explore the prevention of the “hangover effect”.

Following the SRT-based Onboarding, below is an explanation of the 17 steps of the SRT and the differences between the experimental group and the Control Group in the onboarding process in SIT Group for the longitudinal study:

- Before the first day in the company: 1. Contact the new hire. The experimental group was contacted by HR two weeks prior to their start date. In contrast, the Control Group was only welcomed on their first day, with no communication between the new hires and the company from the time of contract signing until their start date.
- Immediately after the first day in the company: 2. Provide formal orientation, for the experimental group, several meetings were pre-scheduled with the Board of Management. These meetings were standardized and repeated throughout the year, allowing newcomers to book sessions at their convenience. No such meetings were offered to the Control Group. 3. Encourage proactivity, the experimental group participated in online meetings with peers to discuss best practices and behaviors. These sessions provided opportunities to share success stories, talent recognition, and company values, with HR serving as the facilitator. The Control Group did not have access to these meetings. 4. Provide formal support, the experimental group was assigned a buddy and a Line Manager as their formal support system. The buddy served as a cultural and behavioral orientation resource, while the Line Manager focused

on role expectations, task assignments, and performance feedback. The Control Group relied solely on the Line Manager for support, with no buddy assigned.

- Within the first six months from the first day in the company – social resources: 5. Organize a welcome event, the experimental group had 2 main events organized to promote socialization: the first one on their first day for the formal welcoming in the team, the second one was a group event after three months to facilitate feedback, and to reinforce the welcoming process. The Control Group had only one event, which was held on their first day. 6. Select a socialization agent, the buddy served as the socialization agent for the experimental group. 7. Ensure attentive supervision by the manager, for the experimental group, managers were required to maintain a mandatory feedback agenda on an online platform. They received training on how to conduct feedback sessions and document them appropriately. No such sessions were provided for the Control Group. 8. Promote the formation of relationships with colleagues, HR facilitated relationship-building activities for both groups. – Work resources: 9. Provide necessary physical resources, on their first day, all essential tools were provided to newcomers in both groups. 10. Have a defined work agenda, the Line Manager for the experimental group was directly and formally responsible for establishing the work agenda for six months post-joining reporting it on the online platform. In the Control Group, there was no formal communication to the Line Manager regarding the newcomer's work agenda. 11. Provide training, the experimental group participated in six different workshops covering various topics: technical skills for the role (one-on-one), performance (group session), diversity and inclusion (D&I) (group session), sustainability (group session), product categories (group session), and the company Code of Conduct and Compliance (group session). Only compliance and policies training were formal arranged for the Control Group. 12. Assign specific tasks, the Line Manager was responsible for task assignments in both groups. 13. Provide accurate and detailed information, HR and the Line Manager were responsible for ensuring both groups received accurate and detailed information. 14. Give consistent and precise feedback to guide the new hire, the experimental group participated in formal feedback sessions involving both the Line Manager and HR (individual meetings). In

contrast, feedback for the Control Group was solely provided by the Line Manager, without any formal documentation required. 15. Provide recognition and appreciation, recognition and appreciation were included as part of the individual feedback sessions for the experimental group only after the first six months: 16. Conduct a follow-up on the progress, for the experimental group, the online platform provided reminders for conducting follow-ups. No systematic reminders were issued for the Control Group. 17. Evaluate the effectiveness of the onboarding process, the experimental group participated in surveys at three intervals (6, 9, and 12 months). The Control Group received only one survey, conducted six months after their first day.

The sample consists of 57 participants from Sit Group Spa, all of whom are clerical workers. Of these, 38 participants (experimental group) began an onboarding and integration process based on the steps followed by the SRT (Mean age = 33.6, SD = 7.0; 54.1% male), these 38 were hired from September 2022 up to June 2024. Meanwhile, 19 participants (Control Group, Mean age = 36.3, SD = 9.5; 72.2% male) followed a traditional onboarding process because they were hired starting from January 2021 up to August 2024 (September 2022 was the starting point in which the company released the new SRT onboarding as a new way to manage the new hired people). The two groups worked remotely 2 days per week constantly. The traditional onboarding included sharing company policies, signing compliance documents, and meeting with colleagues to get to know their role's stakeholders, as described in the chapter introduction. In particular, the composition of the Experimental Group was as follows: two participants were from IT infrastructure, four from Finance Controlling, eight from Supply Chain, one from Human Resources, eleven from Operations, two from Risk Management and Sustainability, four from the Mechanical Department of Research and Development (R&D), five from the Electronic Department of R&D, and two from Sales Administration. The Control Group was composed of two participants from the Human Resources Department, one from General Services, three from Supply Chain, two from IT SAP, four Sales Representatives, three from Operations, and four from Marketing.

Consistent with previous studies, this research adhered to the ethical standards set forth by the American Psychological Associa-

tion (APA), strictly following the Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. Participants were recruited and hired by the company for different roles. On their first day, which was dedicated to welcoming them, all the new hires (newcomers from both groups) began their onboarding process. The onboarding and integration for the experimental group, based on the steps of Socialization Resources Theory (SRT), started in September 2022. The company designed and launched this process, involving 38 newcomers from September 2022 to June 2024.

Before September 2022, the company managed its onboarding in a more traditional and unstructured manner for the Control Group, which includes 19 newcomers hired between January and August 2022. This approach was based on three key steps:

1. HR provided general information about policies and the work environment.
2. HR and direct managers offered guidance on compliance, role expectations, and necessary working tools.
3. Newcomers were involved in specific meetings with colleagues in similar roles.

All of these actions were aimed at reducing newcomers' uncertainty, primarily following the Uncertainty Reduction Theory (Berger & Calabrese, 1975).

For the experimental group, the onboarding process began before the newcomers' first day, as outlined by the 17 steps of the SRT.

- **Experimental Group:** HR contacted them two weeks before their first day, introducing the onboarding platform and explaining the process. The newcomers were guided through the platform and given access to internal resources, allowing them to familiarize themselves with the company remotely. The platform, called SIT HiSignPlan, was developed by the company's IT department specifically for the onboarding process and to monitor outcomes. It provided easy access to documents (organizational charts, welfare options, external networks, etc.), company policies, and regulations. This pre-contact phase also helped set expectations, sharing the company's values and achievements, such as its EcoVadis sustainability rating.
- **Control Group:** Their onboarding began on their first day with a welcome from HR and their direct manager. During this initial me-

eting, tools and regulations were communicated, and a paper agenda was provided. Only the Microsoft Teams tool was introduced for remote onboarding meetings with colleagues, and the HiSignPlan platform was used solely analyze outcomes.

For both groups prior to participation, they were informed about the study's objectives and were required to read and sign an informed consent form for data processing.

Subsequently, participants from experimental group completed 3 times (T1 after 6 months, T2 after 9 months, T3 after 12 months) an on-line self-report questionnaire. The same questionnaire was completed after 6 months (T1) by the Control Group. The questionnaire encompasses the measures specified below:

- Work engagement (UWES-9; Balducci et al., 2010; Schaufeli et al., 2006): 9 items (T1 $\alpha = .69$; T2 $\alpha = .86$, T3 $\alpha = .83$), e.g., "When I work remotely I let myself be completely absorbed in the work"; "My work inspires me"). Respondents used a four-point (1 = "Not at all agree" and 4 = "Completely agree").
- Organizational Socialization A 18-item version of the Organizational Socialization Questionnaire (OSQ; Livi et al., 2018), was used. The scale measures Organizational Socialization in terms of the sharing of the organization's objectives and values (example item: "I know well what the objectives and values of my organization"), acceptance by colleagues (example of item: "I feel completely accepted by my colleagues"), and identification with the organization (example of item: "My organization is an important part of me"). Respondents used a four-point (1 = "Not at all agree" and 4 = "Completely agree") The reliability of the measurement was adequate (T1 $\alpha = .83$; T2 $\alpha = .70$, T3 $\alpha = .69$).
- Organizational Identification (OI) was measured by the Italian version of Mael and Ashforth's (1992) six-item scale. Respondents used a four-point (1 = "Not at all agree" and 4 = "Completely agree") scale to indicate the extent to which they were in agreement with each item. To capture Organizational Identification in full (van Dick et al., 2008). Item examples are "When someone criticizes (name of organization/organizational unit) it feels like a personal insult"; "When I talk about (name of organization/organizational unit), I usually say we rather than they". The reliability of this Organizational Identification scale was at T1 $\alpha = .68$; T2 $\alpha = .78$, T3 $\alpha = .81$.

- Feedback were measured by two items from the Work Design Questionnaire (WDQ), developed by Morgeson and Humphrey (2006); e.g., “Possibility of receiving feedback on my activities”; “Possibility of providing feedback on the environment I am in”). Respondents used a four-point (1 = “Not at all agree” and 4 = “Completely agree”). The reliability coefficient was at T1 $\alpha = .79$; T2 $\alpha = .59$, T3 $\alpha = .64$.

Participants also supplied sociodemographic details such as gender and age.

The research hypotheses were tested using the statistical software Jamovi v.2.2 (2021). To examine the difference at T1 between the group following the onboarding procedure based on SRT and the Control Group, a one-way ANOVA (with two levels) was conducted. To assess the effect of socialization, identification, and feedback, a repeated measures analysis of variance (MANOVA) was performed, with a single repeated measure represented by the three levels corresponding to the assessments at 6, 9, and 12 months.

Table 1 provides a summary of the descriptive statistics for the analyzed variables at T1, T2 and T3 for the experimental group comparized with the control group (only one T for them after 6 months). It includes the mean values and standard deviation for each assessment (see Table 1).

| | Control group 6 Months | | T1 6 Months | | T2 9 Months | | T3 12 Months | |
|------------|---------------------------|-----------|----------------|-----------|----------------|-----------|-----------------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| OSQ | 2.44 | .21 | 3.12 | .31 | 3.02 | .30 | 3.07 | .29 |
| Engagement | 3.18 | .49 | 3.37 | .43 | 3.32 | .45 | 3.38 | .38 |
| OI | 2.71 | .38 | 2.82 | .55 | 2.86 | .54 | 2.94 | .53 |
| Feedback | 2.74 | .71 | 3.51 | .46 | 3.12 | .57 | 3.42 | .55 |

Tab. 1. Descriptive statistics

Regarding the results related to the verification that the group following the SRT onboarding steps (experimental group) received more feedback; the findings indicated a significant difference in the direction of the hypotheses (See Figure 1). Specifically, feedback was more frequent in the group that followed the SRT onboarding process (MSRT = 3.51 vs. MGC = 2.74; $F(1, 55) = 7.63$, $p < .001$). Moreover, when comparing the two groups on the socialization measure, the group that followed the new onboarding procedures was also significantly more integrated compared to the Control Group (MSRT = 3.12 vs.

MGC = 2.44; $F(1, 55) = 72.81, p < .001$). However, concerning the distal indicators of socialization, no significant differences were found for engagement (MSRT = 3.37 vs. MGC = 3.18; $F(1, 55) = 2.82, p = .136$) or for Organizational Identification (MSRT = 2.82 vs. MGC = 2.71; $F(1, 55) = 0.65, p = .424$).

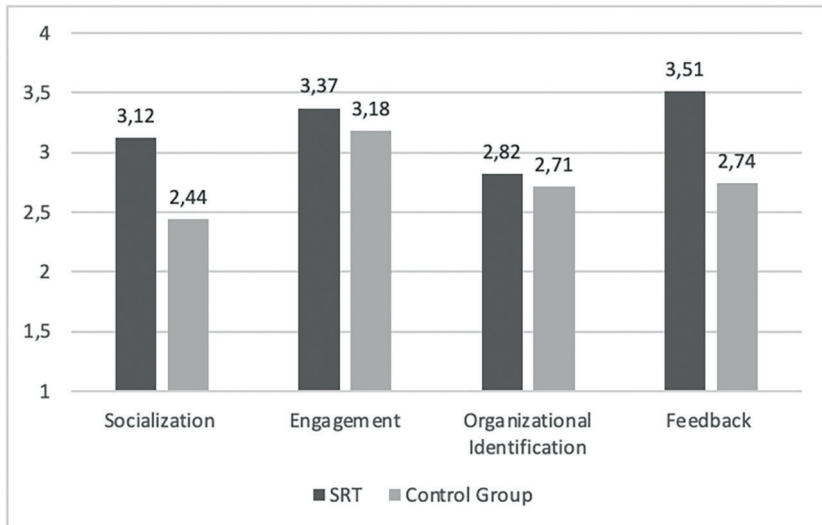


Fig. 1. Means comparison between SRT-Based onboarding and Control Group after 6 months.

In terms of the temporal evolution of the group that followed the onboarding process according to the SRT, we first ensured that the newly hired employees continued to receive feedback as expected by the new onboarding process (see Figure 2). The multivariate test indicates that the effect of the Time factor is statistically significant ($F(2, 36) = 5.22; p = 0.010$). Specifically, the contrast analysis shows that the quadratic contrast is significant ($F = 9.21; p = 0.004$), whereas the linear contrast is not ($F = 0.68; p = 0.41$). This suggests that the change in feedback scores over time follows a curvilinear pattern, with an initial decrease followed by an increase. Indeed, the pairwise comparisons show that feedback at T2 is significantly different from feedback at T1 (mean difference 0.40, SE 0.12; $p = 0.002$) and T3 (mean difference -0.30, SE 0.13; $p = 0.030$). The results suggest that there is a significant difference over time in feedback scores. Specifically, there is a significant drop in feedback from Time 1 to Time 2, followed by an increase

from Time 2 to Time 3. This curvilinear pattern is confirmed by the significant quadratic contrasts.

Regarding Organizational Socialization, the results of the repeated measures analysis indicate that there are no significant differences in scores across the three time points. Although there is a slight variation in the means over time, this variation is not statistically significant ($F(2, 36) = 0.67$; $p = 0.203$). Similarly, for distal indicators of socialization, the results do not show statistically significant differences over the three time points, either for engagement or organizational identification. Both the multivariate tests and the within-subjects effects tests indicate that the variations over time are minimal and not statistically significant, for engagement ($F(2, 36) = 0.29$; $p = 0.750$) and for Organizational Identification ($F(2, 36) = 1.98$; $p = 0.153$). The mean scores for engagement and Organizational Identification remain relatively stable over time, suggesting that there are no significant fluctuations in perceptions across the different measurement points.

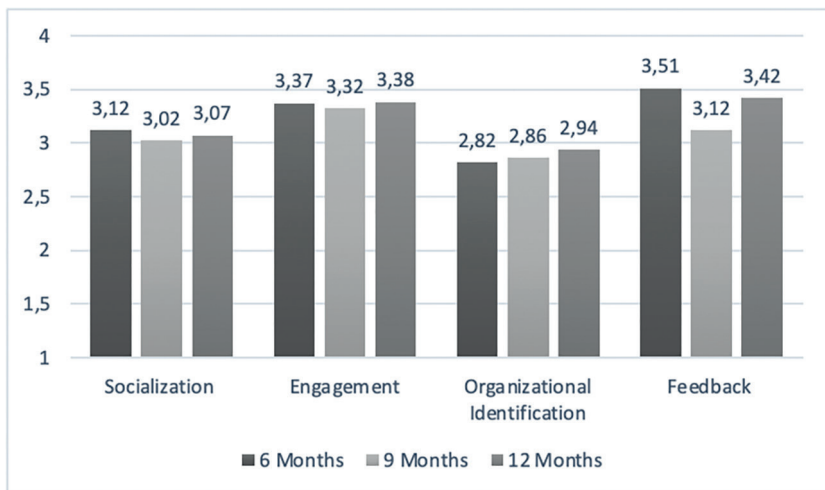


Fig. 2. Temporal evolution of the average values of the indicators across the three Assessments in experimental group.

The findings of this study support the hypothesis that employees who undergo a structured onboarding process based on Social Role Theory (SRT) receive significantly more feedback than those in a Control Group. This result aligns with existing literature on structured onboarding, which indicates that clear, guided processes promote more

frequent interactions between newcomers and established members of the organization (Bauer et al., 2020). In this study, feedback was utilized as a manipulation check to verify the effectiveness of the SRT onboarding process, confirming that the experimental group engaged more in feedback-exchanging behaviors. This outcome may be explained through the concept of role clarity, a key aspect of socialization processes (Kammeyer-Mueller et al., 2016). By participating in the SRT onboarding process, employees gain a clearer understanding of their roles and responsibilities, thus feeling more empowered to seek and receive feedback from supervisors and peers. Enhanced feedback reception can facilitate social learning and accelerate adaptation to workplace norms and expectations (Saks & Gruman, 2014). Consequently, organizations should focus on designing and implementing structured onboarding programs that emphasize feedback mechanisms, as they are vital for fostering effective workplace integration. The results also indicate a significant difference in socialization measures between the experimental and Control Groups, suggesting that the SRT onboarding process positively impacts new employees' integration into the organization. Given that feedback served as a manipulation check, these results affirm that structured onboarding enhances newcomers' socialization experiences. Socialization is critical for understanding organizational culture, building relationships, and fostering a sense of belonging (Bauer et al., 2007). These results can be interpreted through social identity theory, which posits that individuals who feel a stronger connection to a group are more likely to adopt its values and norms (Tajfel & Turner, 1986). The SRT onboarding process likely facilitates this sense of belonging, thereby enhancing newcomers' successful integration into the workplace. Research by Van Maanen and Schein (1979) supports this notion, showing that structured onboarding processes enhance group cohesion and belonging, leading to increased job satisfaction and retention. Interestingly, while significant differences were observed in feedback reception and social integration, no significant differences emerged in distal socialization outcomes such as engagement and organizational identification. This discrepancy highlights the complexity of measuring socialization outcomes and suggests that these distal indicators may require more time to manifest considering also the remote working conditions. The absence of significant findings in engagement and Organizational Identification may imply that these outcomes are more resistant to immediate changes follow-

ing structured onboarding. While feedback, as a manipulation check, showed effective engagement in proximal socialization behaviors, distal outcomes like engagement and Organizational Identification may develop gradually (González-Romá et al., 2020). Engagement is influenced by multiple factors, including job design, leadership style, and longer-term relationships with colleagues, which may not be directly impacted by the initial onboarding experience (Kahn, 1990). Moreover, organizational identification—characterized by a deep sense of belonging and alignment with organizational values—may take time to develop fully (Ellemers et al., 2004). While the SRT onboarding process lays a strong foundation for this identification, achieving a robust connection to the organization may extend beyond the immediate effects of onboarding. Therefore, ongoing support and development initiatives are necessary to cultivate these distal outcomes over time. Future research should adopt longitudinal designs to assess the long-term effects of structured onboarding on these distal socialization outcomes. Incorporating nuanced measures that capture the development of engagement and identification could provide deeper insights into the dynamics at play.

The results about feedback indicate a significant temporal evolution in its scores for employees who followed the SRT onboarding process. The multivariate test reveals a statistically significant effect of the Time factor with contrast analysis confirming a significant curvilinear pattern. Specifically, there is an initial decrease in feedback scores at Time 2, followed by a subsequent increase at Time 3. This curvilinear trend underscores the dynamic nature of feedback processes during the onboarding period. The initial decline in feedback (from T1 to T2) may be attributed to several factors. First, it could reflect a novelty effect, where new employees initially receive abundant feedback as they acclimate to their roles, leading to a sense of over-communication. As they settle into their positions and adapt to the organizational culture, the perceived need for feedback may decrease temporarily, resulting in less frequent interactions with supervisors (Hattie & Timperley, 2007). This aligns with theories of adjustment, which suggest that newcomers may experience a period of uncertainty as they transition into their roles (Ashforth et al., 2007). The subsequent increase in feedback from Time 2 to Time 3 suggests that as employees gain confidence in their roles, they may actively seek more feedback or engage in more feedback-seeking behaviors, reflecting a deeper integration into the

organizational culture. This trend highlights the importance of ongoing feedback mechanisms and suggests that organizations should encourage continuous feedback loops even after the initial onboarding phase. Feedback should not be viewed as a one-time event but rather as an ongoing dialogue that evolves as employees gain experience and confidence (London & Smither, 1999). The findings regarding the temporal evolution of feedback emphasize the necessity of implementing continuous feedback mechanisms within onboarding programs. Organizations should recognize that feedback is not merely a tool for adjustment but a critical component of employee development that requires ongoing attention and adaptation. Given the curvilinear feedback pattern observed in this study, it is essential for organizations to foster an environment where feedback is regularly solicited and provided, allowing employees to navigate their roles effectively. To address the initial dip in feedback, organizations could implement structured feedback sessions or check-ins at various points throughout the onboarding process. Such sessions could help maintain open communication and encourage employees to seek clarification or guidance as they encounter challenges during their transition (Baker et al., 2019). Additionally, promoting a culture that values feedback and recognizes its role in continuous learning may enhance employee motivation to engage with feedback processes. Despite the Onboarding designed on the SRT-based in SIT Group the feedback sessions were not enough to sustain the drop in feedback perception, probably the way the company communicates the individual feedback session during the onboarding period needs to be improved, they were presented as a meeting between HR, Line Manager and newcomers instead of being labeled as “feedback exchange session”. Organizations might also benefit from training supervisors on effective feedback delivery, focusing on how to adapt feedback styles to accommodate the evolving needs of new employees over time. As feedback dynamics shift from a focus on basic role understanding to more nuanced performance improvements, supervisors should be equipped with strategies to provide constructive feedback that aligns with employees’ developmental stages. While the current findings provide valuable insights into the temporal dynamics of feedback reception in the context of structured onboarding, several avenues for future research should be explored. Longitudinal studies that track feedback dynamics over an extended period could offer a more comprehensive understanding of how feedback patterns evolve

beyond the initial onboarding phase. Such studies could investigate the factors influencing feedback fluctuations and identify best practices for maintaining effective feedback mechanisms. Furthermore, research could explore the relationship between feedback patterns and other variables, such as job performance, employee engagement, and organizational commitment. Understanding these relationships would provide organizations with a more holistic view of how feedback impacts overall employee development and retention. Additionally, future studies might examine the role of individual differences—such as personality traits or previous work experience—in shaping feedback reception and utilization during the onboarding process. Such insights could help tailor onboarding programs to meet the diverse needs of new employees, thereby enhancing the effectiveness of feedback interventions.

The results of the repeated measures analysis indicate that there are no significant differences in Organizational Socialization scores across the three time points. Although there are slight variations in the mean scores over time, these differences are not statistically significant, suggesting a relative stability in the socialization process for employees undergoing the SRT-based onboarding program. This finding raises important questions about the dynamics of socialization in organizational settings. One potential explanation for the lack of significant differences could be the nature of Organizational Socialization itself, which often involves a gradual process of acclimatization to workplace culture, norms, and expectations (Bauer et al., 2007). Previous research indicates that socialization is influenced by a variety of factors, including the support provided by colleagues and supervisors, the clarity of job roles, and the organizational culture (Saks & Gruman, 2014). In this study, the stable mean scores suggest that newcomers may be experiencing a consistent level of support and clarity that prevents significant fluctuations in socialization over time, it is consistent with the results from study 1 and study 2. Additionally, the lack of statistically significant differences across the time points could imply that the SRT onboarding process effectively establishes a foundation for socialization early in the employment relationship, allowing employees to maintain a steady trajectory of adaptation without significant disruptions. This aligns with theories of socialization that emphasize the importance of structured onboarding processes in promoting successful integration (Bauer et al., 2020). The analysis further reveals

that there are no statistically significant differences in engagement and Organizational Identification across the three time points. The relative stability of these distal indicators over time suggests that new employees do not experience substantial changes in their levels of engagement and identification with the organization during the early months of their employment. The lack of significant fluctuations in engagement during the three assessments can be interpreted positively, as it suggests that newcomers maintain a consistent level of engagement without experiencing the negative consequences often associated with rapid changes in engagement levels, such as the “hangover effect”, this is in line with the hypothesis of the study. Research indicates that engagement is a multifaceted construct influenced by various organizational factors, including leadership styles, job characteristics, and the quality of interpersonal relationships within teams (Kahn, 1990; Schaufeli et al., 2002). The stable engagement scores observed in this study may reflect the effectiveness of the onboarding process in fostering a steady and supportive environment, which helps prevent the disorientation and disengagement that can occur when employees oscillate between high and low engagement levels. This stability not only facilitates smoother acclimatization but also enhances the likelihood of sustained commitment and productivity in the long run. While the current findings contribute valuable insights into the stability of socialization, engagement, and organizational identification, future research could explore several avenues to deepen our understanding of these constructs. Longitudinal studies examining the long-term effects of structured onboarding on socialization outcomes could reveal how engagement and identification evolve over time. Additionally, incorporating qualitative methods, such as interviews or focus groups, could provide richer insights into the lived experiences of newcomers and the factors that influence their engagement and identification with the organization. Research could also investigate the role of individual differences, such as personality traits and prior work experiences, in shaping socialization outcomes. Understanding how these factors interact with onboarding processes could help organizations tailor their approaches to better meet the needs of diverse employees and enhance their integration experiences.

Across studies using both correlational and experimental methods, Perceived Organizational Support (POS) emerged as a significant predictor of key organizational outcomes, especially Organizational So-

cialization (OS) and employee engagement. The research validated the 17-step onboarding model from Socialization Resources Theory (SRT; Saks & Gruman, 2012) as an effective tool for enhancing newcomer integration in remote work settings, outperforming unstructured onboarding approaches. A longitudinal study confirmed that SRT-based onboarding prevents the “hangover effect” (Boswell et al., 2005), supporting long-term integration and well-being for remote-working newcomers. POS was found to increase engagement and satisfaction, and reduce work-related stress, reinforcing its central role in promoting well-being through socialization mechanisms. Notably, Organizational Seniority, used as a proxy for OS, positively impacted engagement and reduced stress, but did not directly influence Remote Work Satisfaction. This suggests that while tenure deepens cultural integration, it doesn’t guarantee satisfaction in remote contexts—especially for senior employees, who may struggle with isolation and loss of control (Molino et al., 2020), unless technological and communicative support is strong (Parker et al., 2020). POS had indirect effects on job satisfaction, mediated by socialization and engagement or stress—depending on the group. In both Italian and Anglo-American samples, POS did not directly predict engagement or satisfaction, diverging from traditional literature, and instead functioned indirectly through socialization processes. In the Italian sample, the POS → OS → engagement/stress → satisfaction pathway was confirmed; in the Anglo-American sample, POS directly reduced stress and turnover intention but did not influence engagement directly. The “Great Resignation” context in the Anglo-American group added depth to the findings. This phenomenon, marked by mass resignations post-COVID, highlighted the critical need for effective onboarding and retention strategies. Newcomers in this group showed that while POS supported socialization, it had limited direct influence on engagement—likely due to performance-oriented management cultures that emphasize task over relational dynamics (Insalata et al., 2024; Hofstede, 2001). Importantly, POS negatively correlated with turnover intention, while engagement strongly predicted retention. The sequential mediation model showed POS → OS → engagement → lower turnover intention, with stress playing a lesser mediating role. These findings align with Organizational Support Theory and underscore the need for structured onboarding and support systems in remote work environments. The 2024 meta-analysis by Bauer et al. supports these insights, reaffirming

the importance of proactive behaviors, insider support, and structured onboarding in improving outcomes like job satisfaction, organizational commitment, and well-being. POS facilitates socialization, which in turn enhances engagement and reduces stress—leading to greater job satisfaction and retention. Structured onboarding, particularly following the SRT 17-step model, is effective in remote contexts and mitigates long-term disengagement. While seniority aids engagement, it doesn't ensure satisfaction, especially without proper technological and emotional support. In performance-driven cultures, POS is key in reducing stress but may not be sufficient alone to drive engagement. Socialization mediates many of POS's benefits, confirming it as a crucial process in remote newcomer adjustment. This research highlights Perceived Organizational Support as a pivotal driver of Organizational Socialization in remote work. Through socialization, POS indirectly influences engagement, stress, turnover intention, and Remote Work Satisfaction. Despite cross-cultural differences, POS consistently enhances integration, emphasizing its strategic value in onboarding, retention, and well-being initiatives—particularly in the evolving landscape of hybrid and remote work.

Bibliografia

- Ashforth, B. E., Saks, A. M., & Lee, R. T. (2007). Socialization in organizational settings. In F. J. Yammarino & F. Dansereau (Eds.), *Multi-level Issues in Organizational Behavior and Processes* (Vol. 6, pp. 77-127). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Baker, D., Gruber, M., & Kristal, T. (2020). Performance Management Systems in Anglo-American Firms: Are They Beneficial? *Journal of Management Studies*, 57(2), 332-357.
- Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, stress, & coping*, 34(1), 1-21.
- Bankins, S., & Waterhouse, J. (2019). Organizational identity, image, and reputation: Examining the influence on perceptions of employer attractiveness in public sector organizations. *International Journal of Public Administration*, 42(3), 218-229.
- Bao, L., Li, T., Xia, X., Zhu, K., Li, H., & Yang, X. (2022). How does working from home affect developer productivity?—A case study of Baidu during the COVID-19 pandemic. *Science China Information Sciences*, 65(4), 142102.
- Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. In S. Zedeck (Ed.), *APA Handbook of Indus-*

- trial and Organizational Psychology* (Vol. 3, pp. 51-64). American Psychological Association.
- Cicero, L., Bonaiuto, M., Pierro, A., & Knippenberg, V. (2004). La leadership nella prospettiva della teoria dell'identità sociale: un contributo empirico. In *Potere e leadership. teorie, Metodi e Applicazioni* (pp. 181-199). Carocci.
- Cook, I. (2021). Who Is Driving the Great Resignation? *Harvard Business Review*, 56-57.
- Delanoëije, J., & Verbruggen, M. (2020). Between-person and within-person effects of telework: a quasi-field experiment. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(6), 795-808.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Peeters, M. C., & Breevaart, K. (2021). New directions in burnout research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(5), 686-691.
- Didion, E., Ambrosius, U., Perello-Marin, M. R., & Catalá-Pérez, D. (2023, January). Virtual organizational socialization—A structured literature review and research agenda. In *4th International Conference Business Meets Technology 2022* (pp. 177-191). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Eisenberger, R., & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees*. American Psychological Association.
- Ellis, A. M., Nifadkar, S. S., Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2017). Your new hires won't succeed unless you onboard them properly. *Harvard Business Review Digital Articles*, 2-4.
- Ellis, A., Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2020). POS as a Mediator of Socialization Tactics and Newcomer Adjustment: A Meta-Analytic Review. *Human Resource Management Review*, 30(4), 100701.
- Erdem, H., Turen, U., Gokmen, Y., & Oguz, T. (2017). Perceived organizational support, stress coping behaviors and mediating role of psychological capital: Special education and rehabilitation centers. *Scientific Annals of Economics and Business*, 64(3), 359-377.
- Farnese, M. L., Bellò, B., Livi, S., Barbieri, B., & Gubbiotti, P. (2016). Learning the ropes: the protective role of mentoring in correctional police officers' socialization process. *Military Psychology*, 28(6), 429-447.
- Insalata, L. A., Anderson, A., & Livi, S. (2024). Onboarding e socializzazione organizzativa: Modelli ed esperienze nel lavoro ibrido. FrancoAngeli.
- Livi S., Theodorou A. (2018), "I gruppi nelle organizzazioni" in G. Alessandri, L. Borgogni, *Psicologia del lavoro: dalla teoria alla pratica. Vol. II. La ricerca e l'intervento nelle organizzazioni* (pp. 87-112), FrancoAngeli.
- Livi S., Theodorou A., Rullo M., Cinque L., Alessandri G. (2018), "The rocky road to prosocial behavior at work: The role of positivity and organiza-

- tional socialization in preventing interpersonal strain", *Plos one*, 13(3), e0193508.
- Livi, S., & Theodorou, A. (2018). I gruppi nelle organizzazioni. In *Psicologia del lavoro: dalla teoria alla pratica*. Vol. II. La ricerca e l'intervento nelle organizzazioni (pp. 87-112). FrancoAngeli srl.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (1982). Socialization in small groups: Temporal changes in individual-group relations. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 15, pp. 137-92). New York: Academic Press.
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of applied psychology*, 91(6), 1321.
- Ollier-Malaterre, A., Haar, J. M., Sunyer, A., & Russo, M. (2020). Supportive organizations, work–family enrichment, and job burnout in low and high humane orientation cultures. *Applied Psychology*, 69(4), 1215-1247.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714
- Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support. *Journal of applied psychology*, 86(5), 825.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). Organizational socialization: Making sense of the past and present as a prologue for the future. *Journal of vocational Behavior*, 51(2), 234-279.
- Saks, A. M., & Gruman, J. A. (2011). Getting newcomers engaged: The role of socialization tactics. *Journal of managerial psychology*, 26(5), 383-402.
- Saks, A. M., & Gruman, J. A. (2011). Organizational socialization and positive organizational behaviour: Implications for theory, research, and practice. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 28(1), 14-26.
- Saks, A. M., & Gruman, J. A. (2012). Getting newcomers engaged: The role of socialization tactics. *Journal of Managerial Psychology*, 27(3), 347-364.
- Saks, A. M., & Gruman, J. A. (2012). Getting newcomers on board: A review of socialization practices and introduction to socialization resources theory. *The Oxford handbook of organizational socialization*, 27-55.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Van Dick, R., Van Knippenberg, D., Hägele, S., Guillaume, Y. R., & Brodbeck, F. C. (2008). Group diversity and group identification: The moderating role of diversity beliefs. *Human relations*, 61(10), 1463-1492.

- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a Theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Vroom, V. H., & Deci, E. L. (1971). Leadership, social value, and the risky shift. *Representative Research in Social Psychology*.
- Wang, Y. (2021). The moderator effect of emotional labor among organizational innovation and perceived organizational support on department store floor managers' job performance. In *Knowledge Management in Organizations: 15th International Conference, KMO 2021, Kaohsiung, Taiwan, July 20-22, 2021, Proceedings 15* (pp. 237-251). Springer International Publishing.

Piani Educativi Pandemici: politiche di Accesso, Curriculum, e Formazione Iniziale Insegnanti (1996 – 2024)

Educational pandemic plans”: Access, Curriculum & Initial Teacher Training Policies (1996 – 2024)

Astrid Favella¹

Abstract

Prendendo in considerazione il lasso temporale 1996-2024, l’obiettivo della ricerca è spiegare i meccanismi che hanno portato all’adozione delle riforme nell’ambito delle politiche di accesso, curriculum e formazione iniziale insegnanti nella scuola secondaria di secondo grado in Italia. Collocata all’intersezione tra la ricerca educativa e l’economia politica, la ricerca si inserisce nella letteratura sulla *politics of education*, e ha la pretesa, tramite l’analisi dei meccanismi causali, di offrire un punto di riferimento per la formulazione di politiche future: da qui il termine “piani educativi pandemici”. Questo vuole essere evocativo dell’impegno sociale alla base della ricerca: un piano pandemico è infatti un piano preparatorio che è pronto prima dell’arrivo dell’emergenza. Trasponendo l’idea in ambito educativo, comprendere le cause dell’attuale stato delle politiche scolastiche permetterebbe di identificare su quali nodi agire, e come, per sbloccare stasi effettive ed apparenti dell’apparato legislativo. Operativamente, la ricerca si compone di 4 studi, due a livello nazionale e due a livello regionale, senza contare quello sulla letteratura: applicando l’analisi storica comparata – *process tracing*, tramite analisi di più di 200 documenti e 40 interviste élite con membri del governo, politici, dirigenti ministeriali, associazioni di categoria, offre diversi meccanismi esplicativi e potenziali “piani educativi”.

¹ Il contributo è una sintesi del lavoro di dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa di Sapienza, Università di Roma. Supervisor della tesi di dottorato di XXXVII ciclo, curriculum “Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa”: Pietro Lucisano; Emiliane Du Merac.

Abstract

Considering the timeframe 1996-2024, the research objective is to explain the mechanisms that brought to the adoption of educational reforms concerning access, skill formation and initial teacher training policies in upper secondary school in Italy. This research sits at the intersection of educational research and political economy, nurturing the politics of education literature, and through the analysis of causal mechanisms it aims at offering a solid reference point for the formulation of future policies: from this, stands the name “educational pandemic plans”. The name wants to recall the social commitment at the basis of the research: a pandemic plan is indeed a preparatory plan that is meant to be ready before the advent of an emergency. Transposing this idea in the educational realm, understanding the causes of the current state of school policies would allow to identify on which nodes to act upon in order to unlock the actual or presumed system immobility. The doctoral research is composed of 4 studies, without counting the literature review: applying comparative historical analysis process tracing, through more than 200 documents analysed and 40 elite interviews, it offers the different explanatory mechanisms and potential “educational plans”.

1. Tema di ricerca

Il sistema scolastico italiano a livello secondario viene identificato come “selettivo”, perché “seleziona” gli studenti in diversi canali, a 14 anni (Cordini, 2019). La presente ricerca prende in carico il problema dei meccanismi che governano la formulazione degli interventi legislativi in tre dimensioni di policy: l'accesso, il curriculum, e la formazione iniziale insegnanti, collocandosi nell'area degli studi sulla *politics of education*, l'intersezione tra scienze politiche e ricerca educativa, un campo di recente e proficuo sviluppo con conferenze internazionali dedicate (Moe & Wiborg, 2014). Perché è importante conoscere tali meccanismi? Tramite la metafora funzionale dei “piani educativi pandemici”, sosteniamo che si possa intervenire sulle politiche educative solo se si conoscono i meccanismi causali che le hanno portate al loro stato attuale (Capano, 2020).

In merito, l'economista politico Gourevitch (1986) sostiene che per uscire da crisi socio-economiche le politiche necessitano di politica “policy needs politics”, alludendo a come le politiche che agiscono sulle crisi vengano adottate da coalizioni di forze che per unirsi negoziano una posizione comune.

I contributi della letteratura sui fattori che incidono sulla definizione delle politiche educative si possono organizzare in eventi strutturali, eventi agenziali, ed eventi misti, rispecchiando il paradigma weberiano/post-marxista (Pring, 2015; Mutch, 2013). A livello strutturale, il sistema di welfare (Esping-Andersen 1990; Barr, 2012) e la tipologia di economia di mercato secondo la teoria delle varietà di capitalismo (Hall & Soskice, 2001; Hanckè et al., 2007) delimitano i livelli di apertura nell'accesso di un sistema e l'inclinazione verso specializzazioni produttive che richiedono competenze diverse, di tipo generalistico o specializzato. A livello locale, le regole istituzionali di un sistema sono tra i principali determinanti della segregazione scolastica, accanto all'agentività delle famiglie e la mobilità nel territorio, considerata l'assenza di restrizioni sulla "school choice" in ambito italiano (Bunar, 2010). I fattori agenziali segnalati dalle ricerche empiriche puntano all'impatto dei sindacati degli insegnanti, specialmente negli USA seguendo una *politics of blocking* dal basso e dall'alto (Moe & Wiborg, 2017) e degli studenti (Altbach, 1989). I fattori misti sono quelli in cui recentemente convoglia il dibattito: lo studio recente di Durazzi et al. (2023) punta all'influenza del mondo corporativo mediato dalle dinamiche parlamentari nella definizione delle politiche della scuola secondaria, mentre Bonoli & Emmenegger (2021) espongono i limiti dei sistemi VET ("vocational education and training") di fronte ai due obiettivi di "inclusione" ed "eccellenza" nella formazione di competenze.

La domanda di ricerca generale posta dallo studio è dunque la seguente: *"Quali meccanismi determinano gli interventi normativi sul sistema scolastico italiano per le dimensioni di policy relative ad accesso, curriculum e formazione iniziale insegnanti?"*

2. Disegno di ricerca

2.1. Metodologia

Per rispondere alla domanda di ricerca generale sopra proposta, il presente studio applica la metodologia dell'Analisi Storica Comparata (CHA) (Kreuzer, 2023), che prevede per sua natura la presenza di una componente descrittiva ed una componente esplicativa.

La componente descrittiva consiste nell'analisi degli eventi, *eventful analysis*, e nell'analisi della legislazione: questa componente dello studio si è basata sull'analisi della legislazione, includendo fonti primarie

e secondarie (circolari, note ministeriali) dall'Archivio Online e fisico dell'Emeroteca del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM).

L'analisi della legislazione e degli eventi ha portato alla formulazione di 4 sotto-domande di ricerca (DDR), ognuna delle quali ha generato uno studio, due a livello nazionale (DDR1, DDR2) e due a livello regionale (DDR3, DDR4). Il disegno di ricerca per ognuno è quello di studio di caso singolo per gli studi a livello nazionale, e studi di caso multiplo per gli studi a livello regionale.

DDR1) Quali meccanismi spiegano il *mismatch-disallineamento* tra le politiche di accesso e di curriculum?

Qui il fenomeno che emerge dall'analisi descrittiva è la presenza di un *mismatch-disallineamento* tra le politiche di accesso e quelle di curriculum. Le trasformazioni che portano al mismatch sono istanze di *displacements* (sostituzione di misure), che *layering* (stratificazione di normativa), che *drift* (allontanamento della norma implementata dal suo significato originale) (Mahoney & Thelen, 2010: 6) applicate alle due aree di accesso e curriculum considerate simultaneamente.

DDR2) Quali meccanismi spiegano la trasformazione delle politiche di formazione iniziale insegnanti tramite continui *displacements-sostituzioni* di misure?

L'analisi descrittiva in questo caso mette in evidenza la presenza di diversi regimi di formazione iniziale insegnanti che si sono susseguiti tramite una modalità di *sostituzione* di misure "displacements" (Thelen & Mahoney, 2010: 6).

DDR3) Quali meccanismi spiegano le norme di accentrimento sul dimensionamento scolastico e programmazione offerta formativa con diversa implementazione in Emilia-Romagna, Lazio e Campania?

L'analisi descrittiva in questo caso mette infatti in evidenza tramite modalità di *displacements*, sostituzione di misure (Mahoney & Thelen, 2010: 6), un trend di accentrimento sulle norme del dimensionamento scolastico con diverse implementazioni nelle tre regioni prese in esame al 2024. Lo studio del dimensionamento è strettamente legato ai meccanismi di autonomia scolastica (Dutto, 2019).

DDR4) Quali meccanismi spiegano il diverso assetto dei sistemi IeFP in Emilia-Romagna, Lazio e Campania?

Il fenomeno che si vuole spiegare consiste infatti nel diverso assetto, al 2024, di accesso e curriculum nei sistemi di istruzione e formazione professionale - IeFP nelle tre regioni esaminate. Le trasformazioni istituzionali che portano a questo assetto sono complesse e riguardano sia istanze di *displacements* che di *layerings* (Mahoney & Thelen, 2010: 6).

Ognuna di queste sotto-domande di ricerca viene affrontata applicando la componente esplicativa dell'analisi storica comparata, il *process tracing*, definito come: "(...) a method that aims to trace causal mechanisms as they play out in real-world cases using in-depth case studies. The analytical focus is on understanding the processes whereby causes contribute to produce outcomes, opening up what is going on in the causal arrow in-between." (Beach, 2020: 699).

In termini operativi, ogni fase viene giustificata con categorie: le *attività* che rispondono alla domanda "che cosa?" per riprendere più brevemente quanto detto in fase descrittiva, e riguardano gli eventi salienti della fase, gli *attori/stakeholders* principali coinvolti, quelli che Beach & Pedersen chiamano "entities"; le *motivazioni*, le contribuzioni al meccanismo causale, risponde alla domanda "come/perché", e le evidenze. Ogni motivazione spiega "l'attività" specifica della fase esaminata. Le evidenze, che sostengono le motivazioni, raccolgono l'unione dell'analisi documentale e delle interviste, sono quindi il fulcro della sezione esplicativa (Beach & Pedersen, 2019).

Circa gli strumenti, il *process tracing* utilizza i dati provenienti, infatti, dall'analisi di più di 200 documenti (policy documents, news reports, Annali dell'Istruzione Le Monnier) e 48 interviste elite. Le interviste semi-strutturate sono state svolte con ex/attuali primi ministri, membri del governo, politici, rappresentanti delle associazioni di categoria (datoriali e sindacali), dirigenti e funzionari ministeriali.

2.2. Framework concettuale

Veniamo al framework concettuale, emerso sia dalla letteratura che come proposta di ri-concettualizzazione, e quindi risultato in sé, dei concetti di educational opportunity – accesso e di skill formation – curriculum, nello specifico. Le politiche di accesso e di curriculum vengono operazionalizzate come riportato nello specifico in Tabella 1 e 2 rispettivamente, che in quanto dimensioni di policy riportano al loro interno più sotto-dimensioni.

| Accesso (PD1) | |
|-------------------------------|---|
| Livello nazionale | Livello regionale |
| Età dell'obbligo | Implementazione delle norme sul dimensionamento scolastico |
| Età della canalizzazione | Organizzazione della formazione IeFP in centri di formazione (IF) o scuole (IS) (Emmenegger et al., 2019) |
| Rigidità della canalizzazione | |
| Orientamento | |

Tab. 1. Concettualizzazione politiche di accesso

| Curriculum (PD2) | |
|---|--|
| Livello nazionale | Livello regionale |
| Indirizzi | Programmazione dell'offerta formativa |
| Curricola (contenuti) | Offerta formativa IeFP (profili professionali/curricola) (Emmenegger et al., 2019) |
| Elementi del sistema duale (alternanza scuola lavoro) | |

Tab. 2. Concettualizzazione politiche di curriculum

È necessario approfondire il framework concettuale utilizzato nella prima domanda di ricerca, del primo studio a livello nazionale: “Quali meccanismi spiegano il *mismatch-disallineamento* tra le politiche di accesso e di curriculum?”, che impiega appunto il concetto di *mismatch* disfunzionale. Applicando la metodologia dell’analisi storica comparata, che tra i propri strumenti operativi annovera la “concettualizzazione” (Sartori, 1970) proponiamo questo concetto per catturare e mettere in evidenza un fenomeno che dura nel tempo.

Consideriamo prima le politiche di accesso a livello nazionale, illustrate in Tabella 3:

| Dimensione 1 | Sotto-dimensioni |
|--------------|-------------------------------|
| Accesso | Età dell'obbligo |
| | Età della canalizzazione |
| | Rigidità della canalizzazione |
| | Orientamento |

Tab. 3. Concettualizzazione politiche di accesso - livello nazionale

Consideriamo le politiche di curriculum a livello nazionale, illustrate in Tabella 4:

| Dimensione 2 | Sotto-dimensioni |
|--------------|---|
| Curriculum | Numero di canali |
| | Curricola: contenuti espressi in termini di conoscenze, competenze* (*dalle competenze generali/trasversali (du Méric & Botta, 2024) vs. specifiche, professionalizzanti) |
| | Elementi del sistema duale (alternanza) |
| | Qualifica/titolo in uscita |

Tab. 4. Concettualizzazione politiche di curriculum - livello nazionale

Tramite l'analisi della legislazione primaria e secondaria è stato messo in evidenza che le due dimensioni di policy sopra-dettagliate si sono sviluppate in parallelo, con rari richiami reciproci tra le due nella stesura dei singoli interventi legislativi. Per avvalorare le osservazioni sul mismatch emergente, la concettualizzazione che proponiamo muove dalle lenti teoriche del concetto elaborato da Trein (2017) di *policy de-coupling* che potremmo tradurre, appunto, come "livello di non coordinamento delle politiche". Il concetto proviene settore di studio delle politiche pubbliche. Avanziamo la tesi che il suddetto disallineamento sia presente se le condizioni che seguono non vengono soddisfatte simultaneamente.

- 1° Età obbligo *coincide con* curriculum comprensivo
- 2° Età obbligo *coincide con* titolo di studio rilasciato
- 3° Età obbligo *coincide con* curriculum unitario

Poniamo che queste tre condizioni costituiscono le tre *dimensioni* del *concetto* di disallineamento: queste sono immediatamente operazionalizzabili verificando la presenza o l'assenza della coincidenza tra i due aspetti. Data la *presenza* del mismatch questo assume un differente assetto a seconda del numero di condizioni soddisfatte. Chiamiamo il differente assetto assunto "configurazione": è l'outcome da spiegare alla fine di ogni periodo. Dunque, la diversa *configurazione* – *outcome* è data dal fatto che osserviamo e giustifichiamo l'entità del mismatch aumentare o diminuire in ogni periodo osservato, rispetto al precedente: aumenta all'aumentare delle condizioni non incontrate. Vediamo ora, nel dettaglio, l'illustrazione di ciascuna delle tre dimensioni che costituiscono il mismatch (Tabella 5).

| Concettualizzazione del mismatch disfunzionale | |
|--|---|
| Dimensione 1 | Età obbligo <i>coincide con</i> curriculum comprensivo |
| Dimensione 2 | Età obbligo <i>coincide con</i> titolo di studio rilasciato |
| Dimensione 3 | Età obbligo <i>coincide con</i> curriculum unitario |

Tab. 5. Concettualizzazione del mismatch disfunzionale

Dimensione 1. L'età obbligo coincide con un curriculum comprensivo?

La comprensività/“interezza” del curriculum riferita all'età dell'obbligo è una dimensione dal carattere verticale, perché valuta l'interezza e la capacità del curriculum di “stare in piedi” nell'eventualità, data, di una interruzione del percorso dell'alunno all'età dell'obbligo. Un disclaimer: il termine potrebbe essere fuorviante facendo pensare ai sistemi comprensivi ma nella nostra concettualizzazione assume un altro significato (Punch & Oancea, 2014). Sappiamo che “l'interruzione” può venire anche prima, ma prendiamo come riferimento un problema alla volta. Affrontiamo quindi l'operazionalizzazione della dimensione (Lucisano & Salerno, 2002; Benvenuto, 2015).

Per verificare che questa condizione venga soddisfatta, per avere una prima idea del *mismatch/disallineamento*, in prima analisi, giustapponiamo l'età dell'obbligo scolastico con l'obiettivo dichiarato del ciclo di riferimento. Noteremo sempre che, mentre l'obiettivo del ciclo viene formulato in termini che si riferiscono al completamento degli anni in questione, negli anni impostata dai 18 ai 19 anni, c'è un disallineamento rispetto al fatto che invece l'età dell'obbligo si fermi prima: negli anni è cambiata dai 14 ai 15, poi di nuovo ai 14 e ai 16 anni, dove è tutt'ora stazionaria. In seconda analisi entriamo nei programmi e/o indicazioni nazionali per i licei, istituti tecnici e professionali, considerando che ogni periodo è caratterizzato da una diversa percentuale di autonomia sui curricoli (attualmente, al 2024 al 20%) e verifichiamo dove questi si fermano.

Dimensione 2. La coincidenza dell'età dell'obbligo con il titolo di studio rilasciato

La seconda dimensione del disallineamento è costituita dalla relazione tra l'età dell'obbligo e la presenza di un titolo di studio rilasciato quando questa viene raggiunta. Al posto di questa corrispondenza troveremo spesso nell'analisi empirica la presenza di una “certificazione delle competenze”. Due aspetti pertinenti alla certificazione degli apprendimenti sono la modularizzazione e l'accumulabilità: se i moduli di studio vengono ricondotti ad unità accumulabili, queste possono sommarsi verso certificazioni e, progressivamente, verso titoli di studio/qualifiche (CEDEFOP, 2023). Questo aspetto porta con sé, in linea di principio, anche il rischio insito che, abbassando l'età alla quale si

conferisce una certificazione o un titolo di studio ci sia un incentivo a non proseguire verso il titolo successivo. Tuttavia, la dimensione qui illustrata permette di catturare la corrispondenza di due aspetti cardine nella costruzione dei cicli di un sistema scolastico. A differenza della prima condizione, l'unitarietà del curriculum riferito all'età dell'obbligo è una dimensione orizzontale del mismatch. Questa dimensione prende in esame la relazione tra un certo livello di unitarietà del curriculum tra i diversi indirizzi e l'età dell'obbligo.

Dimensione 3. La coincidenza dell'età dell'obbligo con un curriculum unitario

Prendendo le mosse da Durazzi et al. (2023), poniamo che questa dimensione del mismatch viene considerata se e solo se un variabile livello di unitarietà del curriculum è presente nelle intenzioni dichiarate del decisore politico e/o nella legislazione (Trein, 2020). Infatti, riconosciamo come già evidenziato nella revisione della letteratura, che l'assenza/presenza e la misura in cui si ritrova un tronco comune costituisce una modalità di de-stratificazione (Durazzi et al., 2023), è quindi solitamente politicizzata e tende ad associarsi all'una o all'altra parte politica. Sottolineiamo dunque che questa dimensione è volta a cogliere la presenza di un disallineamento se e solo se è nell'intenzione dichiarata o in legislazione approvata o implementata, l'introduzione di un certo livello di curriculum condiviso: la dimensione valuta se questo sia posto in corrispondenza dell'obbligo scolastico o meno. L'aggiunta di questa dimensione nel concetto risiede nel fatto che ci permette di valutare l'intenzione del sistema di evolvere verso un'equità, riportando la definizione dell'OCSE (2007: 15-17) "equi sono i sistemi formativi in cui non è possibile distinguere gli esiti di apprendimento sulla base del tipo di scuola" (Lucisano, 2008: 149).

2. Principali risultati

I principali risultati emergono sia dai singoli studi che dalla visione congiunta delle diverse ricerche.

- Studio 1

Il primo studio si è dedicato alla seguente domanda di ricerca (DDR1): "Quali meccanismi spiegano il *mismatch-disallineamento* tra le politiche di accesso e di curriculum?"

Come sopra anticipato, il mismatch assume diverse configurazioni a seconda del periodo, e costituisce l'outcome che il *process tracing* di quel periodo va a spiegare.

La tabella seguente, che costituisce un risultato della componente descrittiva dello studio, illustra l'evoluzione della configurazione del mismatch, differente ma sempre presente, come risultato dei periodi di interventi legislativi analizzati:

- (1996 - 2001) Instaurazione del mismatch: un "nearmiss"
- (2001 - 2006) Assenza del mismatch? L'obbligo riferito alla scuola secondaria inferiore
- (2006 - 2013) Diminuzione del mismatch: la via media dello zoccolo comune
- (2013 - 2020) Stasi apparente del mismatch: riduzione dell'unitarietà tra altri canali e istituti professionali
- (2020 - 2024) Stasi apparente del mismatch: dall'unitarietà dei tecnici-licei al campus in potenza

| Processo | Dim. 1 | Dim. 2 | Dim. 3 | Config. mismatch |
|----------------|--------|--------|----------|----------------------------|
| 1) 1996- 2001 | V | X | V | «Nearmiss» (Kreuzer, 2023) |
| 2) 2001 - 2006 | X V | X V | X V | «Assenza mismatch» |
| 3) 2006 - 2013 | X | X | V | «Diminuzione mismatch » |
| 4) 2013 - 2020 | X | X | parziale | «Stasi apparente mismatch» |
| 5) 2020 - 2024 | X | X | parziale | «Stasi apparente mismatch» |

Tab. 6. Configurazioni assunte dal mismatch nei diversi periodi

Tramite 5 *process tracings* sono stati messi in evidenza le dinamiche che sottendono la trasformazione e la permanenza del mismatch-disallineamento tra le politiche di accesso e di curriculum. Sono emersi aspetti procedurali (strutturali) e agenziali comuni ai cinque processi, mentre ogni singolo processo contiene quei contributi esplicativi che illustrano la permanenza del mismatch. Come sottolineato da un ex dirigente ministeriale (intervista n.30), a cui era stato sottoposto il termine utilizzato nella letteratura delle politiche pubbliche per illustrare l'assenza di coordinamento tra due politiche, il "de-coupling"(Trein,

2017; 2019), questo termine non sembra applicarsi correttamente al caso italiano perché allude a un processo casuale, mentre, abbiamo dimostrato, il mismatch dipende da nodi irrisolti come la certificazione di competenze, l'assenza dei controlli su obbligo scolastico e formativo, e la formulazione dell'obbligo scolastico stesso in termini di "finalizzazione" al conseguimento del titolo. Mentre persiste per inerzia o path-dependence (Thelen, 2004) una stabilità del sistema licei nel tempo, sostenuta da un establishment trans-partitico, questo sembra nuocere sia ai licei stessi che assumono a macchia di leopardo caratteristiche che gli sono estranee, senza cambiare l'impostazione di fondo, sia a tutti gli indirizzi perché l'unica parte dimenticata in questa trasformazione dei tre canali è quella delle competenze umanistiche di base.

Riportiamo l'esempio dell'ultima teoria di processo, il "processo 5 (2020 – 2024) Stasi apparente del mismatch: dall'unitarietà dei licei al campus in potenza":

Anche in questo caso chiamiamo il periodo stasi apparente (tabella 7) perché la terza condizione, sull'unitarietà del curriculum cambia: con il potenziamento della materia storia negli istituti tecnici si allarga la base comune con gli indirizzi liceali, e per blocco della dirigenza ministeriale, come evidenziato dall'analisi dei documenti e da due interviste con funzionari ministeriali, il curriculum degli istituti professionali si allontanano sempre di più dagli altri. Questo avviene gradualmente, dato il cambiamento sostanziale già avviato con la Buona Scuola, relativa al processo precedente, in particolare tramite il d.lgs. 61/2017 e del decreto 24 maggio 2018, n.92 che ha permesso, solo nei professionali, la diversa formulazione dei piani di studio in termini che fanno primariamente riferimento alle sole competenze. Infatti, per la prima volta nell'Allegato ai piani di studio che, non sono nemmeno più chiamati così ma "profilo in uscita" spostando l'attenzione sull'esito vs. l'attività di insegnamento-apprendimento (Visalberghi, 1999) prima dell'esito, si legge: "nelle tabelle che seguono non vanno perciò ricercati elenchi esaustivi di contenuti, ma indicazioni sulle conoscenze fondamentali, nella convinzione che la selezione dei contenuti, soprattutto per le attività e per gli indirizzi di area generale, debba essere affidata soprattutto alla autonoma progettualità delle scuole. Si è preferito, altresì, non collegare le diverse abilità e conoscenze alle singole discipline, proprio in coerenza con lo spirito del d. lgs. 61/2017 e del modello didattico in esso previsto. Si tratta di trasformazioni "silenti" (Inglehart, 1974) che quindi non confermano completamente il leitmo-

tiv che appare abitare il sistema scolastico italiano (Bertagna & Magni, 2022) del *Gattopardo* “cambiare tutto per non cambiare niente”.

| Condizioni del mismatch | ≡ |
|--|--------------|
| 1° D) Età obbligo coincide con curriculum comprensivo | No |
| 2° D) Età obbligo coincide con titolo di studio rilasciato | No |
| 3° D) Età obbligo coincide con curriculum unitario | Parzialmente |

Tab. 7. Configurazione del mismatch processo n.5

Circa l'avvento della fase finale, l'ultimo sviluppo del sistema scolastico italiano nella riforma della Sperimentazione della filiera tecnologico-professionale 4+2 stato attuale della legislazione, il campus previsto dalla riforma della filiera tecnico-professionale potrebbe svilupparsi in direzione de-stratificante o stratificante se i licei sul territorio nazionale non decidessero di parteciparvi, per questo “in potenza” (Evidenze 1,2,3 Interviste n.39,40).

- Studio 2

DDR2) Quali meccanismi spiegano la trasformazione delle politiche di formazione iniziale insegnanti tramite continui *displacements-sostituzioni* di misure? Tramite un process tracing che ha considerato l'evoluzione dei regimi di formazione iniziale insegnanti dai tempi delle SSIS ad oggi, abbiamo messo in evidenza come ogni regime sia stato determinato da compromessi su quello inizialmente immaginato nella fase ideativa (Carstensen & Schmidt, 2016) e come questa dimensione di policy abbia sofferto dello sdoppiamento tra Ministero dell'Università e ministero dell'Istruzione; trovandosi a sua volta scoordinata rispetto alle altre due politiche esaminate nello studio 1, di accesso e curriculum.

- Studio 3

DDR3) Quali meccanismi spiegano le norme di accentramento sul dimensionamento scolastico e programmazione dell'offerta formativa con diversa implementazione in Emilia-Romagna, Lazio e Campania?

Circa la componente esplicativa dello studio, il trend che abbiamo messo in evidenza è quello di un progressivo accentramento dei criteri e di una disparità di implementazione nelle tre Regioni.

Dal punto di vista esplicativo, con un process tracing evidenziamo come l'opposizione delle regioni in tema di dimensionamento scolastico è subordinata alla condivisione del colore politico delle due ammi-

nistrazioni nei due livelli, ma trasversalmente sensibile alla prossimità delle elezioni regionali.

- Studio 4

DDR4) Quali meccanismi spiegano il diverso assetto dei sistemi IeFP in Emilia-Romagna, Lazio e Campania?

Lo studio ha messo in evidenza come nel paese ci siano principalmente due modelli di strutturazione dei sistemi IeFP circa le scelte sull'accesso, il modello Emiliano e quello Lombardo. Abbiamo sottolineato come, considerando congiuntamente lo sviluppo degli ITS, il livello di coordinamento raggiunto tra le imprese nel tessuto emiliano a livello decentralizzato potrebbero qualificarlo come prossimo ad un sistema collettivistico di formazione di competenze (Emmenegger et al., 2019). Il Lazio è sulla stessa traiettoria, con un impulso a partire dal 1996 che da impostazione curricolare riusciva a conciliare le competenze professionalizzanti con quelle di base (Lucisano, 2001; 2008) sfida che è tutt'ora il tema principale nello sviluppo della IeFP (Intervista n.29). La Campania è un caso da tenere in particolare osservazione nel post 2026, quando i finanziamenti PNRR saranno terminati, date le basi solide che si stanno allargando su tutto l'eterogeneo territorio, e data la sua peculiarità rispetto al tema della dispersione emblematico del meridione italiano. È emersa una interessante biforcazione tra le scelte sull'impostazione dell'accesso tra due regioni che condividono lo stesso colore politico: Campania ed Emilia-Romagna.

3. Ricaduta nel settore di studio e prospettive

Concludendo il contributo da dove aveva preso le mosse, in questa sezione si delineano i "piani educativi". È precisamente l'obiettivo della ricerca fornire possibili direzioni per lo sviluppo di policy educative: avendo messo in evidenza i meccanismi esplicativi alla base delle riforme, nelle proposte di policy, che vengono da un posizionamento dell'autore (Cohen et al., 2018), indichiamo le "modalità" potenziali per mettere in atto tali policy, agendo sui meccanismi di politics che hanno fin d'ora bloccato alcuni sviluppi.

(I) Il primo intervento riguarda lo scioglimento del mismatch, che potrebbe procedere in diverse direzioni. Proponiamo una strada. Circa la prima dimensione del mismatch, la "comprensività" del curriculum, è necessario assicurarsi che questo sia progettato garantendo una

propria interezza, in corrispondenza dell'età dell'obbligo scolastico. Nella consapevolezza che si può terminare il percorso, questo dovrebbe essere un termine sensato e non un'interruzione di default, contando che c'è chi si disperde anche prima. Quindi, nelle materie di base come italiano, matematica, storia, inglese si deve ricercare un'impostazione più sintetica ma che arrivi a fornire una consapevolezza verticale del curriculum che non escluda gli studenti e le studentesse rispetto alle competenze di base acquisite nell'eventualità dell'abbandono. In aggiunta, visto che idealmente la formazione continuerebbe in obbligo formativo, si indica l'obbligatorietà di attivazione da parte delle regioni dell'Anagrafe sull'Obbligo Formativo. L'analisi dei meccanismi che determinano questo aspetto del mismatch, e anche i due successivi, hanno messo in evidenza un aspetto chiave. I loci di policy-making sulle politiche di accesso e curricula sono diversi, come emerso da interviste e analisi documentale: il ricongiungimento dei due discorsi deve essere portato all'attenzione dell'agenda politica. Questa conclusione nutre il dibattito sullo sfasamento di politiche interconnesse (Trein, 2017). **(II)** Circa il secondo aspetto del mismatch, la base unitaria, se pur permettendo differenze all'interno degli indirizzi nelle materie caratterizzanti, potrebbe essere data nel biennio dallo stesso numero di ore di italiano, matematica, inglese e storia; e dall'aggiunta di filosofia e informatica in tutti gli indirizzi, se pur con un numero di ore proporzionato alle specificità dell'indirizzo. **(III)** Come messo in evidenza, all'età dell'obbligo non coincide un titolo di studio/qualifica: Al termine dell'età dell'obbligo, 16 anni, non viene fornita una qualifica se non nei professionali regionali. Questo per la precisione, oltretutto, avviene un anno dopo se non ci sono ritardi perché il triennio termina nell'anno in cui l'alunno compie 17 anni. Incrementando infatti la comprensività del curriculum e/o del sistema, infatti, come riportato da Durazzi et al. (2023) e da Cordini (2019) si aumenta l'uguaglianza di opportunità educative a prescindere dal background socioeconomico. I tre interventi potrebbero avanzare con una rimodulazione dei Cicli, ad esempio mantenendo lo stesso numero di anni attuali di secondaria inferiore e superiore; mantenere un curriculum con base unitaria (intervento n.2) fino a 16 anni, spostare l'età dell'obbligo a 17 anni (Bianchi, 2020), in cui si raggiunge una qualifica per tutti gli indirizzi di livello EQF 3. Questo risolverebbe anche i vuoti normativi messi in evidenza a livello regionale per i diciassetenni. sulla modifica del liceo classico diverso dai 5 anni.

Circa le prospettive future, indichiamo le seguenti direttrici di ricerca:

- 1) Lo studio della misura in cui l'impostazione dell'apprendimento per competenze (Pellerey, 2010), a livello micro, ha effetti de-stratificanti. A livello macro sappiamo che i sistemi comprensivi tendono ad equalizzare le opportunità educative (Durazzi et al., 2023).
- 2) Lo studio, inerente al mismatch, approfondendo ulteriormente lo strumento teorico, della misura in cui venga modificata la prima condizione, l'interesse del curriculum in corrispondenza dell'età dell'obbligo, se si insiste sulla de-stratificazione nella terza dimensione che riguarda l'unitarietà del curriculum in corrispondenza dell'età dell'obbligo.
- 3) Lo studio, inerente al mismatch, che indaga la prima dimensione, la comprensività o interesse del curriculum. Ci domandiamo, solo in sistemi comprensivi (tramite, ad esempio, biennio secondario superiore unitario) è possibile trasmettere un curriculum non-interrotto all'età dell'obbligo?
- 4) La valutazione e la carriera insegnanti sono due dimensioni delle politiche educative che sono entrate come fattori nei processi esplicativi. A livello descrittivo in ottica di storico-istituzionalista, due studi che scendono immediatamente da quelli qui proposti sono una ricostruzione delle trasformazioni sulle disposizioni di carriera e sulla valutazione, di sistema e degli studenti.

5) Lo studio della politics of skills certification, interessando il lato della valutazione e certificazione di competenze e di qualifiche/titoli

6) Lo studio del livello di politicizzazione (de-Wilde et al., 2015) della politica dell'educazione riguardante gli alunni con disabilità

7) Nel caso particolare italiano, l'approfondimento delle politiche regionali nella costruzione dei sistemi IeFP, come già evidenziato nel nostro studio, intese come riflessi di modelli che si sono scontrati anche a livello nazionale. La cartina tornasole è costituita, in questo caso, dalle misure adottate dai governi sul canale professionale.

In conclusione, il sistema scolastico italiano ha subito trasformazioni silenziose i cui meccanismi sottostanti sono cruciali per l'intervento sull'esistente tramite "piani educativi".

Bibliografia

- Altbach, P. G. (1989). Perspectives on Student Political Activism. *Comparative Education*, 25(1), 97–110. <https://doi.org/10.1080/0305006890250110>
- Barr, N. A. (2012). *Economics of the welfare state* (5th ed). Oxford University Press.

- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carrocci editore.
- Bertagna, G., & Magni, F. (2022). *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*. Studium.
- Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola: Quale sviluppo per l'Italia*. Il mulino.
- Bonoli, G., & Emmenegger, P. (2021). The limits of decentralized cooperation: Promoting inclusiveness in collective skill formation systems? *Journal of European Public Policy*, 28(2), 229–247. <https://doi.org/10.1080/13501763.2020.1716831>
- Bunar, N. (2010a). Choosing for quality or inequality: Current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, <https://doi.org/10.1080/02680930903377415>
- Capano, G. (2020). Policy design and state capacity in the COVID-19 emergency in Italy: If you are not prepared for the (un)expected, you can be only what you already are. *Policy and Society*, 39(3), 326–344. <https://doi.org/10.1080/14494035.2020.1783790>
- Carstensen, M. B., & Schmidt, V. A. (2016). Power through, over and in ideas: Conceptualizing ideational power in discursive institutionalism. *Journal of European Public Policy*, 23(3), 318–337. <https://doi.org/10.1080/13501763.2015.1115534>
- Cedefop (2023). Microcredentials for labour market education and training: the added value for end users. Luxembourg: Publications Office Cedefop research paper. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/141643>
- Cordini, M. (2019). *School segregation: Institutional rules, spatial constraints and households' agency*.
- du Mérac, E.R.; Botta, E. (2024). Le soft skills prima, durante e dopo la pandemia di COVID. *QTimes Webmagazine*
- Durazzi, N., Pavolini, E., & Battaglia, F. (2023). The multi-dimensional politics of education policy in the knowledge economy: The case of Italy (1996–2008). *Social Policy & Administration*, 57(2), 144–157. <https://doi.org/10.1111/spol.12884>
- Dutto, M. G. (2019). *L'autonomia delle scuole in Europa e altrove: Al vaglio trent'anni di esperienze*. Tecnodid editrice.
- Emmenegger, P., Graf, L., & Trampusch, C. (2019). The governance of decentralised cooperation in collective training systems: A review and conceptualisation. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(1), 21–45. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498906>
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Polity Press.
- Gourevitch, P. A. (1986). *Politics in hard times: Comparative responses to international economic crises*. Cornell University Press.
- Hall, P. A., & Soskice, D. (2001). *Varieties of Capitalism*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199247757.001.0001>
- Hanckè, B. (2009). *Intelligent Research Design: A guide for beginning researchers in the social sciences*. Oxford University Press.

- Hanckè, B., Rhodes, M., & Thatcher, M. (2007). *Beyond Varieties of Capital-ism: Conflict, Contradictions, and Complementarities in the European Economy*.
- Inglehart, R. (1971). The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. *American Political Science Review*, 65(4), 991–1017. <https://doi.org/10.2307/1953494>
- Kreuzer, M. (2023). *The Grammar of Time: A Toolbox for Comparative Historical Analysis* (1^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108652728>
- Lucisano, P. (2001). Il contributo delle regioni alla costruzione dell'obbligo formativo. In *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Franco Angeli.
- Lucisano, P. (2008). La riforma dell'istruzione tecnica e professionale. *I quaderni di italianieuropei*, 148–154.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2001). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci editore.
- Mahoney, J., & Thelen, K. A. (A c. Di). (2010). *Explaining institutional change: Ambiguity, agency, and power*. Cambridge University Press.
- Moe, T., & Wiborg, S. (A c. Di). (2016). *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World* (1^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316717653>
- Mutch, C. (2013). *Doing educational research: A practitioner's guide to getting started* (2nd ed.). NZCER Press.
- Pring, R. (2014). *Philosophy of educational research*. Bloomsbury Academic.
- Punch, K. F., & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education* (2nd ed.). SAGE.
- Sartori, G. (1970). Concept Misformation in Comparative Politics. *American Political Science Review*, 64(4), 1033–1053. <https://doi.org/10.2307/1958356>
- Thelen, K. (2004). *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan* (1^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511790997>
- Trein, P. (2017). A New Way to Compare Horizontal Connections of Policy Sectors: “Coupling” of Actors, Institutions and Policies. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 19(5), 419–434. <https://doi.org/10.1080/13876988.2016.1225342>
- Trein, P., Meyer, I., & Maggetti, M. (2019). The Integration and Coordination of Public Policies: A Systematic Comparative Review. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 21(4), 332–349. <https://doi.org/10.1080/13876988.2018.1496667>

CONSIGLIO SCIENTIFICO-EDITORIALE
SAPIENZA UNIVERSITÀ EDITRICE

Presidente

AUGUSTO ROCA DE AMICIS

Membri

MARCELLO ARCA

ORAZIO CARPENZANO

MARIANNA FERRARA

CRISTINA LIMATOLA

ENRICO ROGORA

FRANCESCO SAITTO

COMITATO SCIENTIFICO
SERIE FORMAZIONE

Responsabile

SILVIA TATTI (Roma, Sapienza)

Membri

ANNA LABELLA (Roma, Sapienza)

SIRIO CICCACCI (Roma, Sapienza)

Opera sottoposta a peer review. Il Consiglio scientifico-editoriale, anche attraverso i comitati scientifici di serie, assicura una valutazione trasparente e indipendente delle opere sottoponendole in forma anonima a due valutatori ignoti agli autori e ai curatori. Per ulteriori dettagli si rinvia al sito: www.editricesapienza.it

This work has been subjected to a peer review. The Scientific-editorial Board, also through the scientific committees of series, ensures a transparent and independent evaluation of the works by subjecting them anonymously to two reviewers, unknown to the authors and editors. For further details please visit the website: www.editricesapienza.it

COLLANA STUDI E RICERCHE

Per informazioni sui volumi precedenti della collana, consultare il sito:
www.editricesapienza.it | *For information on the previous volumes included
in the series, please visit the following website: www.editricesapienza.it*

190. Lessico Leopardiano 2025
a cura di Valerio Camarotto
191. Percorsi in Civiltà dell'Asia e dell'Africa V
Quaderni di studi dottorali alla Sapienza
a cura di Marina Miranda
192. La Fortezza Pia di Ascoli Piceno. Storia e progetto
Andrea Bruschi e Pier Filippo Melchiorre
193. Zetema letterario e zetema filosofico nella tradizione esegetica antica
a cura di Francesco Caruso
194. Didattiche inclusive in una società multiculturale
Ricerche psico-pedagogiche
a cura di Guido Benvenuto



Il volume raccoglie alcune delle ricerche di dottorato che nell'anno accademico 2024-2025 sono state discusse nell'ambito del dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa, di Sapienza, Università degli Studi di Roma.

La tematica delle *Didattiche inclusive in una società multiculturale* ha raccolto una pluralità dei contributi di ricerca che gli studi dottorali hanno compiuto per studiare, indagare e intervenire sulle diverse dimensioni dell'inclusione sociale. Un'inclusione sociale volta alla progettazione e valorizzazione di ambienti per la socializzazione e a dimensioni apprenditive per bambini, adolescenti e adulti. La dimensione della didattica è un primo strumento di mediazione culturale per gli apprendimenti e lo sviluppo di specifiche competenze richieste nel mondo del lavoro. Attraverso le progettazioni didattiche gli operatori, a scuola e nella società, possono intercettare i bisogni educativi, le dinamiche legate ai fenomeni migratori, le dimensioni relazionali e socio-evolutive in ambienti scolastici, professionali, sociali. Le scienze psicologiche e pedagogiche sono chiamate a fornire il massimo contributo di ricerca e di intervento nell'ottica delle politiche di coesione dell'Unione Europea, per sostenere le politiche per una cittadinanza attiva e operare per l'inclusione sociale per tutte le età.

Guido Benvenuto è Professore ordinario in Metodologia della Ricerca Educativa presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università di Roma "Sapienza".

ISBN 978-88-9377-452-9



9 788893 774529

