IX Congresso Nazionale CKBG
"Link & Learn.
Modelli, pratiche e relazioni onlife"

13-14 e 15 settembre 2023, Salerno

Collaborative Knowledge Building Group

INIZIATIVA SVOLTA CON IL CONTRIBUTO DELL'ATENEO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI SALERNO

Libro degli abstract

PROGRAMMA E LISTA DEI CONTENUTI

13 settembre 2023

Aula delle Lauree "Gabriele De Rosa" (Edificio D2, Primo piano)
9.00 - 12.00 Registrazione partecipanti

11.15 - 12.00 Saluti e avvio dei lavori

12.00 - 13.15 Keynote: Neil Mercer - Università di Cambridge p. 6
Language and collective thinking in a post-pandemic world
Chair: Donatella Persico

13.15 - 14.30 Pausa pranzo

14.30 - 16.30 I Sessione parallela

Aula delle Lauree "Gabriele De Rosa" (Edificio D2, Primo piano)
Ricerche - Chair: Stefano Cacciamani p. 7
Maeca Garzia, Antonietta Esposito
Stampa 3D e Scuola dell'Infanzia. Una ricerca sullo sviluppo della Competenza Geometrica
Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia
Interventi innovativi nelle realtà "disconnesse" e periferiche. dBook: ricadute e intenzionalità didattiche
Stefano Cacciamani, Giuseppina Rita Jose Mangione, Michelle Pieri
L'attività riflessiva degli insegnanti di piccole scuole nell'esperienza "Classi in rete"
Renata Metastasio, Franca Rossi, Donatella Cesareni, Ilaria Bortolotti
L'uso delle tecnologie da parte dei bambini della fascia 0-6: uno studio su modelli educativi, atteggiamenti e comportamenti mediali di educatori, insegnanti e genitori prima del lockdown

Aula 4 (Edificio D, Piano terra)
Ricerche - Chair: Daniela Di Donato p. 20
M. Beatrice Ligorio, Pietro Crescenzo, Giuseppe Ritella, Nadia Sansone, Susanna Annese, Sefa Bulut
Emozioni "tecnologiche": emozioni connesse all'uso delle tecnologie in contesti educativi socio-costruttivi
Gisella Paoletti, Patrizia Turina
Due anni dopo". Consapevolezza dei Gesti e degli Sguardi durante la lezione nei docenti di ambito stem e umanistico.
Daniela Villani, Diego Boerchi
Uso problematico dei social media in adolescenza: il ruolo delle soddisfazioni scolastica e dei bisogni di base, della mindfulness e della frequenza d'uso
Pietro Crescenzo, Giuseppe Ritella, Nadia Sansone, Susanna Annese, Sefa Bulut, M. Beatrice Ligorio
Stili emotivi e Burnout nell'uso della tecnologia per la didattica: analisi preliminare ed esplorativa su un campione di insegnanti italiani

Aula 5 (Edificio D, Piano terra)
Ricerche - Chair: Nadia Sansone p. 31
Francesca Storai, Sara Mori, Paola Nencioni, Valentina Toci
Innovazioni e Didattica a Distanza: lezioni apprese da un campione di scuole virtuose
Anna Flavia Di Natale, Claudia Repetto, Daniela Villani
Didattica universitaria online - Un confronto sull'impatto delle piattaforme di videoconferenza e di realtà virtuale sociale sull'esperienza degli studenti e sull'apprendimento
Angela Spinelli

Digital storytelling, futuro desiderabile e competenze digitali. Lo studio di caso del progetto PRESTO
Sara Mori, Alessia Rosa, Michela Zambelli, Jessica Niewint
Personalizzazione della didattica per lo sviluppo del potenziale degli studenti

16.30 - 17.00 Coffee break

17.00 - 19.00 II Sessione parallela

Aula 4 (Edificio D, Piano terra)
Ricerche - Chair: Donatella Cesareni p. 44
Alberto Accardo, Giuseppe D'Ambrosio, Daniele Monaco, Maria Angela Pellegrino,Vittorio Scarano
Engaging learners in exploring Knowledge Graphs via the Metaverse
Judita Kasperiūnienė, Filomena Faiella
Artificial Intelligence Solutions for Game-Based Learning
Jessica Newint-Gori
Esplorazione dell'Intelligenza Artificiale nella Pratica Didattica: un'indagine nella rete Scientix Italia
Brigitta Alioto, Donatella Persico
Gamification e formazione dei lavoratori: una mapping review

Aula 5 (Edificio D, Piano terra)
Esperienze - Chair: Ilaria Bortolotti p. 60
Sara Torre, Antonio Ulloa, M. Beatrice Ligorio
Un caso di formazione aziendale di blended learning pre-personalizzata: Miglioramento delle skill professionali e della percezione di sé
Ylenia Falzone, Antonella Leone
Cittadinanza digitale: un percorso formativo per studenti universitari
Emiliana Murgia, Bianca Fumagalli, Andrea Garavaglia
Didattica e tecnologie, prospettive oltre la pandemia: la voce di studenti e docenti

14 settembre 2023

Sala Conferenze del Dipsum (Edificio D3 – terzo piano)
9.00 - 10.15 Keynote: Giuseppe Riva - Università Cattolica di Milano p. 71
Neuroscienze della Formazione a Distanza: come cambia la socialità nelle relazioni online
Chair: M.B. Ligorio

10.15 - 10.45 Coffee break

10.45 - 12.45 III Sessione parallela

Aula 4 (Edificio D, Piano terra)
Ricerche - Chair: Donatella Persico p. 72
Diego Boerchi, Stefano Cacciamani, M.Beatrice Ligorio
Il ruolo delle competenze e delle motivazioni allo studio universitario nel determinare l'accettazione della Formazione a Distanza
Monica Mollo, Giuseppina Marsico, Giulia Savarese, Nadia Pecoraro, Luna Carpinelli
L'argomentazione come strumento di supporto nello sviluppo del pensiero critico in un gruppo di studenti universitari
Donatella Persico, Marcello Passarelli, Francesca Pozzi, Erica Volta, Stanislav Ivanov
Criteri di progettazione didattica per l'inclusione educativa in contesti collaborativi: uno studio Delphi
Giacomo Zavatta
Il ruolo delle tecnologie digitali nell'esperienza professionale dei docenti del secondo ciclo di istruzione in Italia ed Irlanda. Un'indagine qualitativa tra dirigenti ed insegnanti

Aula 5 (Edificio D, Piano terra)
Simposio 1: Ambienti digitali e valutazione degli apprendimenti: traiettorie di innovazione per la didattica e la formazione in servizio degli insegnanti p. 87
Chair: Donatella Cesareni
M. Elisabetta Cigognini, Maria Chiara Pettenati
La valutazione degli apprendimenti nelle pratiche didattiche della scuola della pandemia
Laura Parigi, M. Elisabetta Cigognini, Silvia Panzavolta
La formazione online e blended e la valutazione degli apprendimenti: gli orientamenti delle scuole a supporto del cambiamento professionale
Cristiano Corsini, Carla Gueli
Modelli di scuola e uso del digitale: l'esperienza di una rete di scuole per lo sviluppo della professionalità docente nella valutazione educativa
Gisella Paoletti
Ambienti digitali e ibridi a supporto dell'interazione e dell'autovalutazione. La valutazione che performa e promuove

12.45 - 14.15 Pausa pranzo

Aula 4 (Edificio D, Piano terra)
14.15 - 15.30 Presentazioni software - Chair: Stefano Cacciamani p.104
Luca Bassani
Il piccolo web server di classe dBook
Alessandro Ferrini
SugarCAD, un modellatore 3D per la scuola
Pierpaolo Morandini
Applicativo per l'evoluzione di un LMS con gamificazione

Aula 5 (Edificio D, Piano terra)
15.30 - 17.30 Workshop: Trialogical Learning & Assessment Approach p. 107
Nadia Sansone, Valentina Grion

17.30 - 17.45 Coffee break

Aula 4 (Edificio D, Piano terra)
17.45 - 19.30 Assemblea Soci CKBG

20.30 Cena sociale

15 settembre 2023

Sala Conferenze del Dipsum (Edificio D3 – terzo piano)
9.15 - 10.30 Keynote Alessandro Iannella - Università di Pisa p.108
AI generativa per la didattica
Chair: Daniela Di Donato

10.30 - 11.00 Coffee break

11.00 - 13.00 IV Sessione parallela

Aula 4 (Edificio D, Piano terra)
Ricerche - Chair: Nadia Sansone p.109
Corrado Petrucco
I meme come supporto alla comunicazione didattica e alla valutazione formativa: la percezione negli studenti universitari
Daniela Di Donato, Cristiana De Santis
L'impatto dell'uso delle tecnologie digitali sui processi di valutazione durante la DaD
Maria Teresa Sagri, David Grassi, Nicola Malloggi, Elettra Morini, Donatella Rangoni, Eniko Tolvay, Mario Venturella
L'uso dei dati per migliorare la ricerca educativa e orientare l'innovazione del sistema scuola

Francesca Amenduni, Alberto Cattaneo, Vito Candido, Rita Cosoli, Chiara Antonietti
In che modo guardare se stessi o qualcun altro in un video immersivo a 360 gradi influisce sull'esperienza cognitiva ed emotiva? Uno studio esplorativo nella formazione professionale sociosanitaria

Aula 5 (Edificio D, Piano terra)
Simposio 2: Nuove prassi educative dalla Scuola all'Università: tra ricerca e intervento p.122
Chair: M.B. Ligorio
Davide Taibi, L. Scifo, G. Fulantelli
Educazione all'uso dei social media a scuola: un training per il potenziamento dell'intelligenza emotiva negli adolescenti
Sabina La Grutta, Vittoria Spicuzza, Gaia Teresi, Agata Maltese
Servizio di potenziamento per Studenti con Bisogni Educativi Speciali del Dipartimento SPPEFF dell'Università degli Studi di Palermo
Umberto Di Maggio, Maria Cinque, Ornella Asaro, Antonella Iacono, Calogero Caltagirone
L'E-Service Learning (e-SL) LUMSA: Un approccio metodologico di tipo ibrido o misto che combina esperienze di apprendimento in presenza e a distanza per l'educazione e il servizio comunitario
Valeria Di Martino, Alessandra La Marca, Federica Martino
Service e-Learning: un'esperienza tra tecnologia e senso di autoefficacia

13.00 - 13.30 Conclusioni
Aula 4 (Edificio D, Piano terra)
Nadia Sansone (Presidente CKBG) e M. Beatrice Ligorio (Co-fondatore CKBG)

Arcidiacono, F. (2015). Argomentazione e riflessività. In G. Marsico, R. Andrisano-Ruggieri & S. Salvatore (a cura di), *Riflessività e psicologia* (pp. 169-193). Information Age Publishing.
Coppola, C., Mollo, M., Pacelli, T. (2019). Il gioco dei mondi: la manipolazione collettiva del linguaggio come spazio per sviluppare abilità logiche in una classe di scuola primaria. *Giornale europeo di psicologia dell'educazione*. 34, Numero 4, Ottobre 2019. DOI: 10.1007/s10212-018-0401.
Leitao, S. (2000). Il potenziale dell'argomentazione nella costruzione della conoscenza. *Sviluppo umano, 43*, 332-360.
Niss, M. (2015). *Competenze matematiche e PISA.* In K. Stacey & R. Turner (Eds.), *Assessing mathematical literacy*, Chapter 2 (pp. 35-56). Springer.
Noddings, N., & Brooks, L. (2016). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment*. Teachers College Press
Rigotti E., Greco S. (2010) Confronto tra il modello di argomenti argumentum e altri approcci contemporanei agli schemi argomentativi: le componenti procedurali e materiali, argomentazione 24(4): 489-512.
Schwarz, B.B., Baker, M.J. (2017). *Argumentation and Education.* Cambridge University Press.
Varzi, A., John, E. Nolt, and Dennis, A. Rohatyn (1998) *Theory and Problems of Logic*, Second Edition, McGraw-Hill.
van Eemeren, F.H., & Grootendorst, R. (1984). *Atti linguistici nelle discussioni argomentative.* Foris Publications.
van Eemeren, F.H., & Grootendorst, R. (1992). *Argomentazione, comunicazione e fallacie. Una prospettiva pragma-dialettica*. Lawrence Erlbaum Associates.
van Eemeren, F.H., Grootendorts, R., & Snoeck Henkemans, F. (1996). *Fondamenti di teoria dell'argomentazione: un manuale di background storici e sviluppi contemporanei*. Lawrence Erlbaum Associates.

Donatella Persico, Marcello Passarelli, Francesca Pozzi, Erica Volta, Stanislav Ivanov

Criteri di progettazione didattica per l'inclusione educativa in contesti collaborativi: uno studio Delphi

INTRODUZIONE

Questo articolo descrive uno studio condotto nell'ambito del progetto Erasmus+ "PLayful Environment for Inclusive leArning Design in Europe" (PLEIADE) al fine di sviluppare un insieme strutturato di criteri utili alla valutazione dell'inclusività di un progetto didattico collaborativo. Questi criteri sono destinati ad essere incorporati in uno degli Intellectual Outputs di PLEIADE: uno strumento digitale pensato per consentire ad un docente/ricercatore di valutare un progetto didattico collaborativo al fine di comprendere se possa stimolare dinamiche di apprendimento inclusive. Scopo di questo esercizio di valutazione non è tanto quello di "misurare" sommativamente l'inclusività di un progetto didattico, ma piuttosto quello di realizzare uno strumento diagnostico che incoraggi una riflessione sui punti di forza e di debolezza del progetto didattico, con particolare attenzione all'inclusione di studenti che si trovano in situazione di svantaggio socio-economico o culturale.

Lo studio si basa su due considerazioni. La prima è che, nonostante l'apprendimento collaborativo sia considerato da numerosi ricercatori come la strategia didattica che più di ogni altra rende possibile il coinvolgimento di tutti gli studenti senza rischiare di escluderne alcuni (Floretta, 2021; Herbert, 2022; Rose, 2000; Chita-Tegmark, Gravel, Maria De Lourdes, Domings, & Rose, 2012), c'è modo e modo di utilizzare questa strategia e la sua efficacia può essere fortemente amplificata o ridotta a seconda delle caratteristiche del progetto didattico e del modo in cui è realizzato (Pozzi, Manganello, Persico, 2023). La seconda considerazione è che lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione educativa avvengono attraverso un processo continuo e incrementale basato su due importanti pilastri: l'intreccio tra pratica e riflessione, ossia la validazione sul campo dell'agire didattico individuale (Perla & Martini, 2019, Borko, Jacobs, & Koellner, 2010, Guskey, 2020) e la condivisione di pratiche tra colleghi (Trust, Krutka, & Carpenter, 2016, Lieberman & Pointer Mace, 2009; Patton & Parker, 2017; Persico, Milligan, Littlejohn, 2015; Persico, Passarelli, Manganello, Gewerc Barujel, & Rodriguez Groba, 2023). In linea con queste considerazioni, confidiamo che i risultati di questo studio, raggiunti tramite un approccio partecipativo che coinvolge in qualità di esperti

insegnanti e ricercatori, possano stimolare sia i partecipanti allo studio Delphi sia i docenti che li utilizzeranno a riflettere sulle proprie pratiche inclusive e ad arricchire le proprie facendo leva su quelle degli altri esperti.
In linea con queste idee, Fabbri, Striano e Melacarne (2008) suggeriscono che una formazione efficace "dovrebbe basarsi su dispositivi che consentano il recupero di tale esperienza [quella didattica] e l'attivazione di una riflessione a posteriori su di essa" (p. 15).
È su questi presupposti che si basa lo studio descritto in questo articolo e, più in generale, il progetto PLEIADE (Persico et al, 2023), i cui risultati sono sviluppati da e per insegnanti e ricercatori in ambito educativo, con approcci partecipativi e con l'obiettivo di condividere con altri insegnanti e ricercatori dei "dispositivi" che consentano il recupero dell'esperienza e l'attivazione di una riflessione su di essa.

METODO

Lo studio in esame, attualmente ancora in corso, è iniziato nell'estate 2022 e dovrebbe terminare entro la fine del 2023. Il metodo adottato è il Delphi (Landeta, 2006), un processo sistematico che consente di costruire consenso in merito alla soluzione di problematiche complesse grazie alla consultazione di un gruppo di esperti appositamente costituito. Il Delphi richiede normalmente un certo numero di tornate (Round) di consultazione degli esperti, tramite questionari costruiti da chi conduce lo studio e finalizzati a raccogliere il parere degli esperti, mantenendo l'anonimato reciproco e, al tempo stesso, informandoli ad ogni round dei risultati della precedente consultazione, in modo da indurre i singoli membri a tener conto del parere espresso collettivamente nel round precedente.
Nel nostro caso, col primo round è stato sottoposto ai singoli esperti un insieme di criteri e sottocriteri derivati dalla letteratura del settore (Zafirova-Malcheva, Antonova, Stamenkova, Nikolova, Mihnev, 2022) e da una consultazione con insegnanti Greci, Bulgari, Ciprioti e Italiani partecipanti al progetto PLEIADE (Passarelli, Dagnino, Ivanov, Persico, 2022), chiedendo agli esperti di esprimere il proprio parere in merito all'importanza di ciascuno di essi e fornendo loro la possibilità di commentare attraverso risposte aperte gli item del questionario. Il secondo Round (attualmente in corso) ha sottoposto agli stessi esperti solo quei criteri e sottocriteri che, sulla base del precedente Round, erano candidati alla eliminazione, riformulazione o aggiunta. Nel corso del terzo Round, invece, gli esperti saranno sollecitati ad attribuire un peso ai criteri consolidati col secondo Round.
L'analisi è stata effettuata con statistiche descrittive per l'importanza e con metodi qualitativi per i commenti aperti.
Il panel di esperti consultati nell'ambito di questo studio è costituito da 51 membri (37 F, 14 M), provenienti da 14 diversi paesi, prevalentemente europei.

RISULTATI

In Tabella 1 sono riportati i 5 criteri e i relativi sottocriteri (per un totale di 42) utilizzati come punto di partenza del Delphi study. Come si vede, i criteri fanno riferimento, rispettivamente, alla capacità di promuovere la partecipativa attiva di tutti gli studenti, favorire un'atmosfera positiva nella classe, promuovere la collaborazione, aprire la classe al mondo esterno e infine alla coerenza interna del progetto didattico, indispensabile a prescindere dalla sua inclusività.

Tabella 1. I 5 criteri di "ingresso" del primo round del Delphi study e relativi sotto-criteri

Capacity to promote active participation by all	
1	active participation by all is encouraged/motivated
2	active participation by all is required
3	students' individual strengths are leveraged
4	students' individual needs and weaknesses are taken care of
5	students are offered choices (personalization)
6	barriers and inequalities are addressed
7	gender bias and other stereotypes are avoided
8	technological choices do not hinder access

9	assessment for learning is preferred to assessment of learning
Capacity to promote a positive class atmosphere	
1	all students are valued and respected
2	students support each other
3	achievements of all students are encouraged
4	the class atmosphere is relaxed
5	bullying or fights are prevented/avoided
6	the class atmosphere is playful
7	students and teachers' emotions are positive
8	minorities are not isolated; there are no tight cliques
9	the teaching and learning approaches are adequate to foster social bonds
Capacity to promote collaboration	
1	collaborative learning is the core approach of the design
2	collaboration is mostly aimed at producing shared artefacts
3	interdependence and shared responsibility are fostered and rewarded
4	collaboration is incentivated and rewarded
5	tasks are conceived to promote collaboration
6	team size and composition facilitate collaboration
7	technological choices facilitate collaboration
8	timing is adequate to allow collaboration
9	the collaborative activities' design favour new contacts and interactions
10	assessment strategies summarize the accomplishments of both individuals and group
Capacity to open up the class to the local and global context	
1	contacts with other cultures are encouraged
2	understanding of different points of view is encouraged
3	The activity involves people or places outside the classroom, a local level
4	The activity involves people or places outside the classroom, at international level
Coherence, completeness and clarity of the design	
1	aims are relevant for target needs
2	aims, learning objectives and contents are consistent with one another
3	assessment is aligned with learning objectives
4	the aims are in line with the curriculum
5	the design is clear
6	the teaching and learning approach is adequate to achieving the learning objectives
7	aims specifically target inclusion
8	the teaching and learning approach is adequate to achieving inclusion
9	the design is complete
10	contents promote inclusion (i.e. promote reflection about diversity, while encouraging reciprocal understanding)

L'importanza dei criteri e sottocriteri attribuita dagli esperti a ciascun criterio nel primo round è risultata in media molto elevata (con la media mai inferiore a 3.6 su una scala da 1-per niente importante a 5-estremamente importante). Tuttavia, l'analisi delle risposte aperte al questionario ha rivelato un certo numero di fraintendimenti nonché espliciti suggerimenti di riformulazione o aggiunta di criteri e sottocriteri da sottoporre agli esperti nel Round successivo (per un totale di circa l'80% dei criteri di partenza). Il risultato dell'analisi ha portato a formulare una proposta di revisione dei criteri molto estesa: ai 5 criteri iniziali è stato proposto di aggiungerne uno e il totale dei sottocriteri proposti è salito da 42 a 55. Il criterio aggiuntivo è relativo alle caratteristiche del contesto scolastico e alle capacità dell'insegnante di gestire la classe in maniera inclusiva che, pur non essendo desumibili dall'esame del progetto didattico, hanno certamente un peso importante nel determinare l'efficacia dell'intervento didattico in merito all'inclusione. Questi 6 criteri e relativi sottocriteri sono stati sottoposti al giudizio degli esperti nel secondo Round, appena conclusosi. Nel corso del secondo Round, agli esperti è stato chiesto di confermare o meno le modifiche proposte da alcuni esperti nel corso del Round precedente. Al termine del secondo Round, soltanto uno dei sottocriteri proposti è stato scartato. Le proposte di riformulazione di alcuni criteri sono state approvate e così anche alcune proposte di accorpamento e aggiunta di sottocriteri. Anche il criterio aggiuntivo menzionato sopra è stato confermato. La versione finale approvata dagli esperti è quella riportata in Tabella 2 e comprende 6 criteri e 53 sottocriteri ormai consolidati. Il terzo Round, che dovrebbe iniziare a beve, non dovrebbe modificare l'attuale versione dei criteri e sottocriteri, ma servirà ad attribuire un peso relativo a ciascuno di essi.

Tabella 2. I 6 criteri risultanti dal secondo Round del Delphi study e relativi sottocriteri

Capacity to promote active participation by all	
1	active participation by all is encouraged/motivated through a student centered approach (e.g. game based learning)
2	students' individual strenghts and experiences are leveraged and promoted
3	students' individual needs and weaknesses are taken care of
4	students are offered choices in terms of media, content, learning strategies or types of artefacts to produce (personalization)
5	students are provided opportunity to negotiate some design decisions (e.g., choosing deadlines, choosing assessment modes, assessment rubrics, negotiating learning objectives, ...)
6	barriers and inequalities are addressed
7	gender bias and other stereotypes are avoided
8	materials and technology used do not hinder **target** students' access
9	assessment for learning (i.e., formative assessment) is preferred to assessment of learning (i.e. summative assessment)?
10	students are involved in the assessment process (e.g., through peer feedback)
11	students are offered spaces for personal expression
Capacity to promote an open class atmosphere	
1	all students are valued and respected
2	students support each other
3	achievements of all students are encouraged
4	the class atmosphere is positive (e.g., relaxed, playful)
5	bullying is prevented and conflict management supported
6	positive emotions are promoted while negative ones are recognised and managed
7	minorities are not isolated; there are no tight cliques

8	the teaching and learning approaches are adequate to foster social bonds
9	mistakes are not stigmatized or punished, but used to enhance learning
Capacity to promote collaboration	
1	collaborative learning is the core approach of the design
2	collaboration is mostly aimed at producing shared artefacts (e.g. a performance, a presentation, a tangible object, a report)
3	interdependence and shared responsibility are fostered and rewarded
4	collaboration is incentivated and rewarded
5	tasks are conceived to promote collaboration
6	team size and composition facilitate collaboration
7	technological choices facilitate collaboration
8	timing is adequate and flexible enough to allow collaboration
9	the collaborative activities' design favours new contacts and interactions (e.g. through rotating teams)
10	assessment strategies summarize the accomplishments of both individuals and groups
11	assessment strategies take both the process and the product into consideration
12	students are offered opportunities to assume and play different roles
Capacity to open up the class to the local and global context	
1	contacts with other cultures are encouraged
2	understanding of different points of view is encouraged
3	the activity involves people or places outside the classroom, at local/national level (in presence or virtually)
4	the activity involves people or places outside the classroom, at international level (in presence or virtually)
5	original content written or designed by people from the cultures involved is provided
General design features	
1	the aims are relevant to the students' needs
2	aims, learning objectives and contents are consistent with one another
3	assessment is aligned with learning objectives
4	the design is clear and complete enough for other teachers to reuse
5	the teaching and learning approach are appropriate to achieve the aims and learning objectives
6	inclusion is explicitly mentioned among the aims
7	the teaching and learning approach are appropriate to achieving inclusion
8	contents promote inclusion (i.e., promote reflection about diversity and inequities, while encouraging reciprocal understanding)
Contextual features and teachers' competences	
1	family involvement is promoted by the teacher and the school
2	the physical setting of the classroom facilitates interactions among students
3	the teacher is skilled in classroom management
4	the teacher frequently stimulates dialogue among students

5	the teacher encourages active listening
6	the teacher is attentive to the social and cultural values that may be implicitly conveyed (ideals, stereotypes, judgements and prejudices).
7	the teacher pays attention to non-verbal communication to identify inclusion issues
8	the teacher's feedback is formative and constructive rather than summative and judgemental

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Lo studio fin qui descritto ha l'ambizione di mettere a disposizione degli insegnanti interessati un insieme di criteri condivisi dal panel da utilizzare per valutare un progetto didattico basato su tecniche collaborative e inclusive. Nell'ambito di PLEIADE, questi criteri saranno utilizzati per valutare l'inclusività dei progetti didattici realizzati dagli insegnanti, ma lo stesso strumento potrà essere utilizzato anche da un singolo docente che voglia effettuare una autovalutazione dei propri progetti. La maggior parte dei criteri individuati è declinata in maniera tale da poter effettuare la valutazione sia prima che il progetto didattico sia messo in pratica in classe sia successivamente al suo utilizzo con gli studenti a cui è destinato. Nella terminologia del progetto PLEIADE, ci riferiamo al primo tipo di valutazione utilizzando il termine "potenziale inclusivo" e la sua valutazione si basa sulle caratteristiche del progetto didattico. Tuttavia, gli stessi criteri e sottocriteri, ed anche alcuni criteri aggiuntivi valutabili solo ex-post, potranno essere utilizzati al fine di valutare il cosiddetto "potere inclusivo" del progetto. Tale valutazione si basa, invece, sulla constatazione ex-post delle dinamiche di classe determinate dallo svolgimento dell'attività didattica. Naturalmente, il potere inclusivo di uno stesso progetto didattico potrà risultare maggiore o minore a seconda non soltanto delle caratteristiche del progetto, ma anche della classe coinvolta. Tuttavia, sia la valutazione del potenziale inclusivo di un progetto, sia quella del suo potere inclusivo potranno offrire importanti stimoli di riflessione ai soggetti valutanti. In una logica di condivisione di pratiche, poi, i criteri di valutazione individuati attraverso questo studio possono consentire a un docente che desideri riutilizzare un progetto didattico, di effettuare una valutazione del progetto di un collega, cercando di stimarne il potenziale inclusivo, oppure tener conto del potere inclusivo misurato dal collega stesso. Tuttavia, il principale valore aggiunto di un toolkit che si basi su questi criteri è di tipo diagnostico. I criteri e i sottocriteri individuati attraverso questo Delphi study identificano infatti importanti caratteristiche che un progetto dovrebbe avere per essere inclusivo e un punteggio basso riguardo ad una di queste caratteristiche costituisce una cartina al tornasole di ciò che andrebbe migliorato per aumentare l'inclusività del progetto didattico.

ACKNOWLEDGEMENTS

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Il progetto PLEIADE è co-finanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea (Agreement number 2020-1-IT02-KA201-080089). Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.

Domande aperte:

1) Se è vero che l'apprendimento collaborativo è una strategia didattica inclusiva, quali sono le condizioni affinché tale strategia abbia successo nel determinare dinamiche di apprendimento inclusive?

2) Ha senso distinguere tra "potenziale inclusivo" e "potere inclusivo" di un progetto didattico, assumendo che sia possibile che anche un progetto che sulla carta avrebbe tutte le caratteristiche per essere inclusivo possa fallire una volta messo alla prova in classe?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International encyclopedia of education*, *7*(2), 548-556.

Chita-Tegmark, M., Gravel, J. W., Maria De Lourdes, B. S., Domings, Y., & Rose, D. H. (2012). Using the universal design for learning framework to support culturally diverse learners. *Journal of Education*, *192*(1), 17-22.
Floretta, V. (2021). Inclusive Education practices: an overview. Academia Letters, Article 1723. https://doi.org/10.20935/AL1723.
Guskey, T. R. (2020). Flip the script on change: Experience shapes teachers' attitudes and beliefs. *The Learning Professional, 41*(2).
Herbert, S. (2011). *The inclusion toolkit*. Sage.
Landeta, J., (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change, 73*(5), 467-482. http://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002
Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2009). The role of 'accomplished teachers' in professional learning communities: Uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching: theory and practice, 15*(4), 459-470.
Passarelli, M., Dagnino, F. M., Ivanov, S., & Persico, D. (2022). Inclusive pedagogy in practice: the point of view of teachers. In *ICERI2022 Proceedings* (pp. 5450-5458). IATED. https://doi.org/10.21125/iceri.2022.1332
Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and teacher education*, *67*, 351-360.
Perla L., Martini B. (2019), *Professione Insegnante*. Franco Angeli: Milano.
Persico, D., Dagnino, F. M., Manganello, F., Passarelli, M., Pozzi, F., Nikolova, N., ... & Lonigro, M. (2023). Supporting teachers' professional development on inclusive learning: a case study of an erasmus+ project. In L. Gómez Chova, C. González Martínez, J. Lees, *INTED2023 Proceedings - 17th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 7456-7464). Valencia, Spain: IATED Academy. https://doi.org/10.21125/inted.2023.2042
Persico, D., Milligan, C., & Littlejohn, A. (2015). The interplay between self-regulated professional learning and teachers' work-practice. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191, 2481-2486.
Persico, D., Passarelli, M., Manganello, F., Gewerc Barujel, A., & Rodriguez Groba, A. (2023). The participatory dimension of teachers' self-regulated professional learning about learning design: beliefs versus behaviours. *Professional Development in Education*, *49*(2), 340-352. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787193
Pozzi, f., Manganello, F., Persico, D. (2023, in stampa). Collaborative Learning: a design challenge for teachers. *Education science*.
Rose, D. (2000). Universal design for learning. Journal of Special Education Technology, 15(4), 47-51.
Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & education*, *102*, 15-34.
Zafirova-Malcheva, T., Antonova, A., Stamenkova, R., Nikolova, N., & Mihnev, P. (2022). Inclusive potential of learning scenarios: extracting criteria for evaluation. In INTED2022 Proceedings (pp. 6101-6110). IATED Academy. https://doi.org/10.21125/inted.2022.1550

Giacomo Zavatta

Il ruolo delle tecnologie digitali nell'esperienza professionale dei docenti del secondo ciclo di istruzione in Italia ed Irlanda. Un'indagine qualitativa tra dirigenti ed insegnanti

INTRODUZIONE

Recenti ricerche mostrano come, a seguito della pandemia Covid-19, le nuove tecnologie digitali stanno avendo un impatto sulla ridefinizione dell'identità professionale del docente: «The challenges of technology also fall on teachers: social networks and digital platforms promote new content and new pedagogical styles, and artificial intelligence is becoming increasingly important as an educational agent» (Suarez, Macgrath 2022, p.7; Minea-Pic 2020). Utilizzando l'analisi SWOT, è possibile declinare la ricaduta di queste nuove sfide sulla professione docente in termini di rischi, pericoli, opportunità e vantaggi. Questo costrutto, infatti, nasce in contesto in contesto aziendale (Benzaghta et al., 2021). Tuttavia, recentemente, è stato utilizzato anche in