

***Sport integrato e Apprendimento Trasformativo. Gli esiti di un'attività pratica laboratoriale in un corso di laurea magistrale per futuri insegnanti di educazione fisica***

**Integrated sport and Transformative Learning. Outcomes of a practical activity in a master degree for pre-service physical activity teachers**

Simone Visentin, Isabella Valbusa, Sara Santilli\*

**Riassunto**

L'articolo presenta gli esiti di un'esperienza formativa universitaria che, ispirandosi al modello dello sport integrato, intendeva offrire ai partecipanti – futuri insegnanti di educazione fisica – l'opportunità di sperimentare e riflettere su nuove pratiche didattiche inclusive.

**Parole chiave:** inclusione; educazione fisica; apprendimento trasformativo; sport integrato; progettazione universale.

**Abstract**

The article presents the outcomes of a university training experience that, inspired by the integrated sport model, intended to offer participants – pre-service physical education teachers – the opportunity to live and reflect on new inclusive teaching practices.

**Keywords:** inclusion; physical education; transformative learning; integrated sport; universal design; self-efficacy.

---

\* Università di Padova. Simone Visentin ha ideato il disegno di ricerca e coordinato la pubblicazione. Inoltre, ha scritto i 2 paragrafi Il valore dell'educazione fisica inclusiva e il ruolo dell'insegnante, Il contesto formativo e il modello didattico: sport integrato e apprendimento trasformativo; Isabella Valbusa ha scritto il paragrafo I partecipanti e gli strumenti valutativi; Isabella Valbusa e Sara Santilli hanno curato il paragrafo Analisi dei dati e presentazione dei risultati; Conclusioni e Limiti e Implicazioni sono stati scritti congiuntamente dai tre autori.

*Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (ISSNe 2499-507X), 2022, 1

Doi: 10.3280/exioa1-2022oa13943

*Articolo sottomesso: 18 aprile 2022; accettato: 16 maggio 2022*

*Disponibile online: 09 giugno 2022*

## **Il valore dell'educazione fisica inclusiva e il ruolo dell'insegnante**

La scuola è il contesto primario dove promuovere l'inclusione. In particolare, quella italiana porta con sé una lunga tradizione che, grazie anche a significativi cambiamenti normativi, ha saputo sostenere una logica organizzativa, e specificatamente didattica, attenta a promuovere le differenze e generare equa partecipazione per tutti (Pavone, 2014; Cottini, 2017).

L'inclusione, pensata come processo, implica l'identificazione e la rimozione delle barriere (alla partecipazione e all'apprendimento) e riguarda la presenza, la partecipazione e il successo di tutte le persone (Ghedini, 2009). Dunque, in una scuola inclusiva tutti gli alunni – quindi anche quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES) – sono supportati nella loro massima espressione personale, grazie ad ambienti di apprendimento accessibili a ciascuno studente (EASNIE, 2017; UNESCO, 2017). L'impegno in questa direzione deve essere totale, dato che la letteratura continua a evidenziare come gli alunni con BES sono maggiormente soggetti al rischio di esclusione, discriminazione (Holland & Haegele, 2021), isolamento sociale e inferiore coinvolgimento motorio (Qi & Ha, 2012; Qi & Wang, 2018), e tra i fattori che spiegano tale insuccesso c'è anche la non adeguata preparazione degli insegnanti (Qi & Wang, 2018; Tanure Alves et al., 2018).

Il valore dell'educazione fisica e sportiva a scuola è ribadito tanto nelle *Indicazioni per la progettazione curricolare dell'educazione fisica nel primo ciclo* (MIUR, 2012) quanto nelle *Linee guida del Ministero dell'Istruzione per le attività di educazione fisica nelle scuole secondarie di primo e secondo grado* (MIUR, 2009), dove si rimarca che tale disciplina contribuisce a promuovere la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente e con gli altri, e che lo sport scolastico ha “il compito di [...] contribuire ad aumentare il senso civico degli studenti, migliorare l'aggregazione, l'integrazione e la socializzazione” e quindi “la scuola deve farsi interprete di un nuovo progetto di sport scolastico che favorisca l'inclusione anche delle fasce più deboli e disagiate presenti fra i giovani” (MIUR, 2009).

In questo senso l'educazione fisica e sportiva può giocare un ruolo strategico nel curriculum scolastico, rivelandosi un'opportunità per educare al fair play e al rispetto, promuovendo una personale consapevolezza circa l'importanza del contributo collaborativo e solidaristico per il raggiungimento di obiettivi collettivi (Commissione Europea & EACEA/Eurydice, 2013; UNESCO, 2015).

Nel complesso, sono numerosi i contributi scientifici che hanno messo in luce la capacità dell'educazione fisica e dello sport di incidere sul ben-essere

fisico, psicologico, sociale dei partecipanti (Opstoel et al., 2020) ma alcuni autori mettono attenzione al fatto che non è sufficiente praticare dell'educazione fisica e sportiva per avere delle automatiche ricadute positive (Green, 2019; Whitehead, 2013). Queste si possono conseguire a patto che la proposta didattica investa su attività collaborative ed eque, costruite sui principi dello Universal Design For Learning (CAST, 2011), nelle quali l'insegnante non rinuncia alla componente competitiva ma favorisce parallelamente processi di coesione dell'individuo nella collettività (Moliterni, 2013).

In questo scenario pedagogico, l'insegnante ha quindi un ruolo imprescindibile: deve assumere una postura professionale aderente ai principi inclusivi (EASNIE, 2012), valorizzando la diversità dei propri alunni, insegnando loro interazioni appropriate, rafforzando quelle positive già presenti e implementando il tutoraggio tra pari; sostenendoli nel loro processo di apprendimento, investendo sulle relazioni collaborative con colleghi, altri professionisti e la più ampia comunità di cui la scuola fa parte e promuovendo (Hersman & Hodge, 2017). Se non si appropria di questa visione, egli finisce per essere barriera delle dinamiche partecipative, a vantaggio invece di processi, se non propriamente espulsivi, quantomeno poco equi nei confronti degli alunni con BES e, in particolare, dei ragazzi con disabilità (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010; Coates & Vickerman, 2013; Haegele & Sutherland, 2015).

È quindi fondamentale investire sulla formazione dei futuri insegnanti di educazione fisica, affinché maturino la capacità di disegnare ambienti di apprendimento accessibili e gratificanti per tutti, nei quali vince il principio del 'concorso al risultato': ogni studente è posto nella condizione di assumere un ruolo attivo nel perseguimento dello scopo nel gioco-sport praticato, grazie a regole di gioco basate sull'equità.

A partire dal quadro scientifico appena esposto, nel prossimo paragrafo viene illustrata un'attività pratica laboratoriale che si inserisce all'interno dell'insegnamento di Pedagogia dell'Inclusione, nel Corso di Laurea Magistrale di Scienze e Tecniche dell'Attività Motoria Preventiva e Adattata. L'intento è quello di mettere in luce il cambiamento, a livello di apprendimento, che l'itinerario didattico ha saputo promuovere nei partecipanti, possibili futuri insegnanti di educazione fisica. Lo studio diventa quindi l'occasione per riflettere sull'impalcatura didattica idonea a formare profili di insegnanti sensibili all'impianto culturale e scientifico appena delineato.

## **Metodologia**

### *Il contesto formativo e il modello didattico: sport integrato e apprendimento trasformativo*

Il modulo laboratoriale richiama, nei suoi principi progettuali, il modello

dello sport integrato, definito da Magnanini e colleghi (et al., 2018) “un repertorio di situazioni ludico-motorie, codificate in forma cooperativa e competitiva, in cui le persone, con e senza diversi tipi di disabilità, sia uomini che donne, attraverso ruoli, spazi e materiali adeguati alle capacità e al potenziale di ciascuno, possono partecipare insieme attivamente e con competenza” (p. 295). Esso ha nel Baskin la sua principale buona prassi di riferimento (Bodini et al., 2010). Tale disciplina sportiva, nata a Cremona nel 2003, ha trovato soprattutto in anni recenti un grande sviluppo sia a scuola – soprattutto attraverso il dispositivo dei campionati studenteschi – che nell’extrascuola, dove è forte l’impegno dell’Ente Italiano Sport Inclusivi (EISI)<sup>1</sup>.

Dal recente studio di Magnanini e colleghi (et al., 2018) emerge che lo sport integrato è in grado di sostenere la partecipazione attiva e competente di persone con e senza disabilità, grazie a regole codificate e flessibili che prevedono differenti ruoli, spazi e attrezzature congrue alle capacità di ciascuno; dove il risultato è la conseguenza di strategie di gioco che incentivano la cooperazione tra i giocatori di tutti i ruoli, senza rinunciare alla componente agonistica.

Proprio la diversificazione dei ruoli – caratterizzati ciascuno da compiti differenti, in funzione del fatto che ogni gruppo ha una composizione eterogenea sia nelle competenze motorie di base (destrezza, forza e velocità) sia sul versante psicologico e di profilo di personalità – rappresenta una possibile traduzione pratica della differenziazione didattica, tratto distintivo dell’insegnamento inclusivo (Tomlinson, 2006).

Un secondo elemento costitutivo dell’itinerario formativo è la Transformative Learning Theory (Mezirow, 2003). Essa dà valore all’autovalutazione critica dell’adulto in formazione: la trasformazione a cui fa riferimento Mezirow è il processo che genera cambiamento nei sistemi di riferimento dell’individuo, il cosiddetto *frame of reference*, portandolo ad un rimodellamento personale, a rielaborare le proprie conoscenze, creando nuovi schemi esistenziali. Si ha apprendimento trasformativo (TL) se si va effettivamente a trasformare le proprie prospettive di significato, e va inteso come forma di apprendimento che consiste nel prendere consapevolezza, attraverso la riflessione e la critica, dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta, e nel trasformarla attraverso una riorganizzazione di significato (Mezirow, 2003).

Nell’economia del presente lavoro va rilevato che, ad oggi, non ci sono pubblicazioni che documentano esperienze formative dei futuri insegnanti di educazione fisica attraverso la prospettiva del TL. Tuttavia, se si allarga l’orizzonte alle indagini generali sul TL degli insegnanti, esse sembrano suggerire l’ado-

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento, si veda: <https://eisi.it/>.

zione di modelli didattici innovativi, contraddistinti da sistematici momenti riflessivi e autovalutativi, perciò in grado di generare trasformazione nei pensieri, nei valori e nelle pratiche degli insegnanti in formazione (Arvanitis, 2018; Nuangchalem & Prachagool, 2010).

A completamento del quadro principale, si è posta attenzione alla dimensione dell'autoefficacia (Bandura, 1986), considerando che nella letteratura che si occupa degli insegnanti di educazione fisica in formazione, risulta importante sostenere il senso di autoefficacia dei partecipanti, perché questa caratteristica personale è in grado di incidere sulla futura identità professionale, sulla qualità della pratica didattica e sui positivi atteggiamenti verso l'inclusione (Koh, 2021; Braksiek, 2022; Alhumaid et al., 2020).

La proposta formativa, sviluppata su tre giornate, è stata contraddistinta dalle seguenti scelte didattiche<sup>2</sup>:

- suddivisione del gruppo in due squadre;
- identificazione dei ruoli di capitani e vicecapitani;
- gestione in autonomia, da parte dei corsisti, della fase di riscaldamento;
- progressione didattica:
- giochi tradizionali nella loro configurazione base (palla avvelenata, ruba bandiera, staffette, gioco dei 10 passaggi);
- giochi tradizionali ri-organizzati suddividendo i giocatori di ciascuna squadra in tre ruoli differenti (in base ai diversi livelli nelle competenze motorie di base);
- gioco del basket, con un'introduzione progressiva delle principali regole di gioco;
- sperimentazione creativa di nuovi sport rivisitati secondo il modello dello sport integrato, con feedback tra pari e da parte della docente;
- debriefing sistematico dopo ogni gioco e alla fine di ogni giornata formativa, come momento autovalutativo per riflettere sulle situazioni di gioco (ruoli, dinamiche, regole, ...) soprattutto secondo il principio dell'equità;
- feedback tra pari e da parte dell'insegnante, a sostegno anche delle funzioni esecutive.

Complessivamente, le domande di ricerca sono state le seguenti:

- Il laboratorio di sport integrato può essere un'esperienza di TL? E, nello specifico, quali sono i principali cambiamenti che è in grado di generare?

---

<sup>2</sup> Per un approfondimento della proposta didattica, si rinvia a: Miola, S., Meggiolaro, L., Rodighiero M.P., Lago, C.D. e Bordignon, D. (2021). *Gioco Anch'io. Percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*. Erickson. Sul piano organizzativo, il gruppo di 84 studenti è stato suddiviso in 4 gruppi di 21 partecipanti ciascuno e il monte ore totale del laboratorio è stato di 8 ore: 3 nella prima giornata, 3 nella seconda e due in quella conclusiva.

Quali sono i fattori che, più di altri, hanno generato trasformazione?

- A più alti livelli di TL può esserci un più alto livello di autoefficacia?
- Pregresse esperienze inclusive in educazione fisica a scuola, possono aver reso i partecipanti più sensibili al TL promosso dal laboratorio pratico?

Lo studio ha carattere esplorativo non essendoci già in letteratura dei riscontri scientifici in merito al problema di ricerca sollevato e ai relativi quesiti di indagine.

### *I partecipanti e gli strumenti valutativi*

Hanno partecipato allo studio 44 giovani universitari (54,5% donne e 45,5% uomini) di età compresa tra 23 e 29 anni ( $M = 25,2$  anni;  $DS = 1,44$ ).<sup>3</sup> Il 47,7% lavora in più ambiti professionali (tra questi, 7 lavorano anche a scuola attraverso i progetti del CONI); il 20,5% lavora come operatore/rice in una palestra fitness, il 9,1% come allenatore/rice di uno sport di squadra, il 4,5% prepara gli atleti e le atlete in ambito sportivo, il 6,8% svolge un lavoro non attinente col proprio percorso formativo e il 9,1% non ha un'occupazione.

Il questionario è stato diffuso attraverso Google Moduli: la prima parte intendeva raccogliere informazioni su genere, età e ambito professionale attuale, mentre una specifica domanda si soffermava sull'esperienza passata di condivisione delle ore di educazione fisica con compagni/e con BES. Nella seconda sezione è stato utilizzato il Learning Activity Survey (LAS; King, 2009). Lo strumento self-report valuta i livelli di TL ed è formato da 16 item che indagano se, come e quanto è cambiato il mind-set dei partecipanti. Gli item sono domande dicotomiche (si/no), volte ad individuare le fasi di cambiamento della prospettiva e che analizzano le loro esperienze di apprendimento, identificando quelle che hanno promosso un cambiamento della prospettiva di significato (es. "Ho avuto un'esperienza che mi ha fatto mettere in discussione il modo in cui agisco normalmente?").<sup>4</sup> Le informazioni raccolte tramite questa seconda parte sono state successivamente codificate in un punteggio da 1 a 3, il PT-Index, che indica il livello di TL, cioè quanto è stata cambiata la prospettiva in relazione al processo di formazione/apprendimento. Nell'ultima sezione è stato invece inserito il General Self-Efficacy Scale (GSES; Sibilis, Schwarzer & Jesuralem, 1995), che misura il senso di autoefficacia attraverso 10 item, a cui i partecipanti rispondono indicando il loro grado di accordo su una scala Likert a 5 punti

---

<sup>3</sup> Il questionario è stato proposto a tutti gli 84 corsisti del corso di laurea magistrale; di questi hanno risposto in 44 (52%).

<sup>4</sup> Alcuni degli items sono stati ricalibrati per renderli più aderenti al contesto formativo nell'ambito delle scienze motorie.

(1 sta per “sono fortemente in disaccordo”; 5 sta per “sono fortemente d’accordo”). Un esempio di item è “Grazie alle mie risorse so come gestire situazioni impreviste”. L’indice di affidabilità è  $\alpha = .92$ .

## **Analisi dei dati e presentazione dei risultati**

**Variabili demografiche.** Sono state calcolate le percentuali di frequenza rispetto all’esperienza passata di condivisione delle ore di educazione fisica con compagni/e con BES.

**Apprendimento trasformativo.** Al fine di indagare il livello di TL, sono stati calcolati i punteggi alto, medio e basso sulla base del valore medio totale del punteggio ottenuto dal LAS. Successivamente, per capire se vi fossero differenze significative nei livelli di TL rispetto alle variabili demografiche, sono state condotte delle tavole di contingenza utilizzando il Chi quadro.

**Credenze di efficacia.** Infine, per verificare se vi fossero differenze significative tra il livello di TL e le credenze di autoefficacia è stata condotta un’Analisi della Varianza (ANOVA).

**Variabili demografiche.** Per quanto riguarda l’esperienza diretta con compagni/e con BES, il 54,5% riferisce di non aver mai condiviso le ore di educazione fisica con compagni/e con disabilità, il 27,3% dichiara di non averne condivise quasi mai, l’11,4% qualche volta e il 6,8% spesso. Rispetto ai compagni e alle compagne con DSA, il 54,5% dei partecipanti afferma di non aver mai condiviso le ore di educazione fisica con loro, il 22,7% quasi mai, il 18,2% qualche volta e il 4,5% spesso. Inoltre, il 29,5% riferisce di non aver mai condiviso le ore di educazione fisica con alunni che hanno uno svantaggio socio-culturale e il 29,5% quasi mai, mentre il 25% riporta di averlo fatto qualche volta e il 13,6% spesso.

**Apprendimento trasformativo.** Dall’analisi delle tavole di contingenza emergono differenze statisticamente significative rispetto all’ambito professionale ( $X^2_{(8)} = 20,195$ ;  $p = .010$ ): i partecipanti che presentano un livello maggiore di TL dichiarano di non lavorare; inoltre, tra i partecipanti che lavorano, coloro che hanno un livello medio-alto di TL ricoprono più spesso ruoli come allenatore/rice di sport di squadra e operatore/rice in palestra fitness (Tabella 1).

Inoltre, dalle analisi delle tavole di contingenza emergono differenze significative relative all’aver avuto compagni con BES nell’esperienza passata in educazione fisica ( $X^2_{(6)} = 13,393$ ;  $p = .038$ ): in particolare, chi ha avuto compagni/e con disabilità e DSA presenta livelli maggiori di TL (Tabella 2).

Tabella 1 - *Apprendimento trasformativo ed esperienza professionale. Tabella di contingenza*

		Insegnante educazione fisica a scuola	Allena- tore/trice di sport di qua- dra	Preparatore/ trice atletico/a in ambito sportivo	Opera- tore/trice in palestra fitness	Attualmente non lavoro	Totale
Media apprendim.	1,00	1	0	1	0	0	2
		100,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	10,0%
2,00		5,0%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	10,0%
		0	4	1	5	1	11
3,00		0,0%	100,0%	50,0%	55,6%	25,0%	55,0%
		0,0%	20,0%	5,0%	25,0%	5,0%	55,0%
Totale		0	0	0	4	3	7
		0,0%	0,0%	0,0%	44,4%	75,0%	35,0%
		0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	15,0%	35,0%
		1	4	2	9	4	20
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		5,0%	20,0%	10,0%	45,0%	20,0%	100,0%



Tabella 2 - Apprendimento trasformativo e progressa esperienza in educazione fisica

Media apprendim		Disabilità	Disturbi Specifici dell'Apprendimento	Una situazione di svantaggio socio-			Totale
				socio-	Altro	Totale	
	Conteggio	3	0	1	0	4	
1,00	Compagni con vulnerabilità % del totale	8,8%	0,0%	100,0%	0,0%	9,1%	
	Conteggio	19	3	0	1	23	
2,00	Compagni con vulnerabilità % del totale	55,9%	37,5%	0,0%	100,0%	52,3%	
	Conteggio	12	5	0	2,3%	17	
3,00	Compagni con vulnerabilità % del totale	35,3%	62,5%	0,0%	0,0%	38,6%	
	Conteggio	34	8	1	0,0%	44	
Totale	Compagni con vulnerabilità % del totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		77,3%	18,2%	2,3%	2,3%	100,0%	

Autoefficacia. L'ANOVA condotta tra il livello di TL e le credenze di efficacia non evidenzia alcuna differenza significativa, nonostante le medie sembrano essere maggiori per il gruppo con un TL maggiore ( $M = 33,76$ ;  $Ds = 5,63$ ), rispetto al gruppo medio ( $M = 32,35$ ;  $Ds = 6,57$ ), o basso ( $M = 32$ ;  $Ds = 4,62$ ).

Tabella 3 - Medie (M) e deviazioni standard (DS) del senso di autoefficacia rispetto ai livelli di apprendimento trasformativo

Livelli di apprendimento trasformativo	Senso di autoefficacia	
	M	DS
Basso	32,00	4,62
Medio	32,34	6,56
Alto	33,76	5,65

## Conclusioni

Se si riprendono le domande di ricerca, i dati hanno evidenziato, complessivamente, dei buoni livelli di TL. Nello specifico, è emerso che 28 partecipanti descrivono un'esperienza che ha fatto loro ripensare il modo in cui normalmente agiscono nella gestione di un gruppo impegnato in educazione fisica o in uno sport: hanno messo in discussione la loro opinione sui ruoli dell'insegnante/allenatore e dell'alunno/atleta e sulle relazioni di potere tra le persone coinvolte. Inoltre, 27 rispondenti hanno cercato di adottare le strategie didattiche apprese nel laboratorio anche nei loro contesti professionali, dato che nell'attività formativa proposta si sono trovati ad assumere ruoli che li hanno fatti sentire più a loro agio e con maggiore fiducia (18 rispondenti). La persona che ha inciso primariamente sul loro TL è stata la docente (38 risposte), grazie soprattutto alla strategia della suddivisione in ruoli (40 risposte), i momenti di debriefing (25 risposte) e la progressione didattica che ha permesso di confrontare l'organizzazione tradizionale dei giochi/sport proposti col modello dello sport integrato (18 risposte).

I dati quantitativi possono essere rinforzati dai commenti raccolti durante i momenti di debriefing. Vari partecipanti hanno dichiarato che l'esperienza formativa li ha resi consapevoli della loro impostazione piuttosto gerarchica dei contesti motori, dove l'insegnante/allenatore gestisce in autonomia la lezione o gli allenamenti, c'è poco spazio per le dinamiche collaborative e la performance

richiesta è spesso individuale e non di gruppo. Dunque, il laboratorio pratico sembra problematizzare questa impostazione tradizionale, soprattutto perché offre la possibilità di sperimentare in prima persona condizioni di gioco maggiormente partecipative come quelle costruite sul modello dello sport integrato. Risulta interessante aver constatato come tra i corsisti che lavorano, tre su cinque abbiano provato a introdurre nel proprio contesto professionale alcune regole a favore dell'equità, pur con la sensazione di non avere sufficiente esperienza nella gestione del nuovo setting didattico. Questi dati sono in linea con la letteratura generale sul TL degli insegnanti in formazione (Arvanitis, 2018), pur mancando uno specifico riscontro per chi si occupa di educazione fisica.

Inoltre, dall'analisi delle tavole di contingenza si nota che chi ha avuto esperienze con compagni/e con BES presenta livelli maggiori di TL. Questo fa pensare che l'aver fatto esperienza di educativa fisica inclusiva possa contribuire, anche a distanza di anni, a rendere i futuri insegnanti in formazione più sensibili a proposte laboratoriali che intendono promuovere dei contesti motori inclusivi. Anche questo dato manca di un riscontro nella letteratura attuale.

Le analisi delle tabelle di contingenza hanno evidenziato delle relazioni che non erano state ipotizzate in fase di progettazione e che risultano tra loro contraddittorie, necessitando quindi di un maggiore approfondimento: tra coloro che hanno un livello maggiore di TL ci sono sia partecipanti che non lavorano, sia coloro che ricoprono più spesso ruoli come allenatore/rice di sport di squadra e operatore/rice in palestra fitness. Per i primi, si potrebbe ipotizzare che il laboratorio abbia rappresentato un'esperienza formativa più disorientante rispetto ai colleghi che lavorano, proprio perché meno esperti nella gestione dei gruppi. Per i secondi, si può immaginare che, al contrario, la loro quotidianità professionale sia (stata) uno spazio dove sperimentare, e quindi consolidare, le nuove strategie esperite durante il laboratorio.

Infine, dall'ANOVA condotta tra il livello di TL e le credenze di efficacia non emergono differenze significative, sebbene le medie sembrino essere maggiori per il gruppo con un TL maggiore rispetto a chi mostra un TL medio o basso. Questi risultati vanno nella direzione del recente studio di Nur e Firman-syah (2019), secondo cui il TL aumenta il senso di autoefficacia; tuttavia, occorrono ulteriori studi per indagare la relazione tra TL e senso di autoefficacia.

## **Limiti e implicazioni**

In linea con quanto affermato da Alhumaid et al. (2020), i risultati di questa indagine confermano che è necessario guidare i futuri insegnanti verso lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti inclusivi nei confronti di tutti gli stu-

denti, in particolare coloro che presentano vulnerabilità. I docenti stessi affermano di avere scarse competenze in materia di inclusione e di trovare difficoltà ad approcciarsi alla disabilità, oltre alla mancanza di risorse necessarie, a discapito di tutti gli studenti e le studentesse, non solo coloro che presentano vulnerabilità.

Tuttavia, questo studio presenta alcuni limiti da cui poter trarre considerazioni per le ricerche future. Innanzitutto, si è consapevoli di dover strutturare un percorso laboratoriale più solido, disponendo in un maggior numero di ore. Inoltre, si dovrebbero ampliare gli spazi riflessivi, magari adottando un diario di bordo personale e/o programmando delle discussioni di gruppo più ampie.

Più in generale, sul versante della ricerca, si potrebbe coinvolgere un campione più ampio di studenti, includendo giovani che frequentano altre strutture universitarie. Questo permetterebbe di rilevare, ad esempio, una maggiore significatività della varianza tra il senso di autoefficacia e i livelli di TL. Inoltre, alla luce dei risultati emersi sul senso di autoefficacia, sarebbe utile approfondire la relazione tra senso di autoefficacia e livelli di TL per i futuri docenti non solo di educazione fisica ma anche di altre discipline.

## Riferimenti bibliografici

- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, *12*, 3898. doi: 10.3390/su12093898.
- Arvanitis, E. (2018). Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. *Global studies of Childhood*, *8.2*, 114-130. Doi: 10.1177/2043610617734980.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Pearson Education.
- Bodini, A., Capellini, F., & Magnanini, A. (2010). *Baskin... uno sport per tutti*. FrancoAngeli.
- Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: Measurement invariance and influence factors. *Teaching and Teacher Education*, *109*, 103547. Doi: 10.1016/j.tate.2021.103547.
- CAST- Center for Applied Special Technologies (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. CAST publishing.
- Coates, J., & Vickerman, P. (2013). A review of methodological strategies for consulting children with special educational needs in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, *28*, 333-347. doi: 10.1080/08856257.2013.797705.
- Commissione Europea & EACEA/Eurydice (2013). *Educazione fisica e sport a scuola in Europa*. Rapporto Eurydice. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. EASNIE.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Preso da: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf).
- Ghedini, E. (2009). *Ben-essere disabili*. Liguori Editore.
- Green, K. (2019). Physical education and school sport: Is there a wider social role?. In S. Capel & R. Blair (Eds.), *Debates in physical education* (pp. 18-35). Routledge.
- Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67, 255-273. doi: 10.1080/00336297.2015.1050118.
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2017). Strategies to increase social inclusion of students with disabilities in physical education settings. In A. J. S. Morin, C. Maiano, D. Tracey & R. G. Craven (Eds.), *Inclusive physical activities: International perspectives* (pp. 77-89). Information Age Publishing.
- Holland, K., & Haegele, J. A. (2021). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A review update 2014-2019. *Kinesiology Review*, 10.1, 78-87.
- King, K. (2009). *The handbook of the evolving research of transformative learning based on the learning activities survey*. Information Age Pub.
- Koh, Y. (2021). Combining adapted physical activity education with individualized education programs: Building Korean pre-service teachers' self-efficacy for inclusive physical education. *Sustainability*, 12, 2879. Doi: 10.3390/su13052879.
- Magnanini, A., Moliterni, P., Ferraro, A., & Cioni, L. (2018). Integrated sport: keywords of an inclusive model. In *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Eurasian Conference on Sport Education and Society*. International Science, Culture and Sport Association. Preso da: [https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Ferraro-4/publication/330882003\\_Integrated\\_Sport\\_Keywords\\_of\\_an\\_Inclusive\\_Model/links/5c59a576299bf1d14cadb935/Integrated-Sport-Keywords-of-an-Inclusive-Model.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Ferraro-4/publication/330882003_Integrated_Sport_Keywords_of_an_Inclusive_Model/links/5c59a576299bf1d14cadb935/Integrated-Sport-Keywords-of-an-Inclusive-Model.pdf).
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina Editore.
- Miola, S., Meggiolaro, L., Rodighiero M.P., Lago, C.D. & Bordignon, D. (2021). *Gioco Anch'io*. Erickson.
- Miur (2009). *Linee guida del Ministero dell'Istruzione per le attività di educazione fisica nelle scuole secondarie di primo e secondo grado*. Preso da: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/all\\_prot4273.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/all_prot4273.pdf).
- Miur (2012). *Indicazioni per la progettazione curricolare dell'educazione fisica nel primo ciclo*. Preso da: [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
- Moliterni, P. (2013). Didattica e scienze motorie: tra mediatori e integrazione. *Didattica e Scienze Motorie*, 1-320. Preso da: <https://aimcmassa.myblog.it/media/01/01/2519945177.pdf>.
- Nuangchalerm, P. & Prachagool, V. (2010). Promoting transformative learning of pre-service teacher through contemplative practices. *Asian Social Science*, 6.1, 95-99.

- Nur, I. R. D., & Firmansyah, D. (2019). The use of transformative learning in developing students' self-efficacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1315, 012057. IOP Publishing.
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26, 797-813. doi: 10.1177/1356336X19882054.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 59.3, 257-281.
- Qi, J., & Wang, L. (2018). Social interaction between students with and without disabilities in general physical education: a Chinese perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23.6, 575-591.
- Sibilia, L., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). *Italian adaptation of the general self-efficacy scale: Self-efficacy generalized*. Preso da: <http://userpage.fu-berlin.de/health/italian.htm>.
- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted physical activity quarterly*, 27, 275-293. doi: 10.1123/apaq.27.4.275.
- Tanure Alves, M.L., Haegele, J. A., & Duarte, E. (2018). "We can't do anything": The experiences of students with visual impairments in physical education classes in Brazil. *The British Journal of Visual Impairment*, 36.2, 152-162.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. LAS.
- UNESCO (2015). *Carta internazionale per l'educazione fisica, l'attività fisica e lo sport*. Preso da: <http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/Carta%20Sport%20ITA.pdf>.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Preso da: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254/PDF/248254eng.pdf.multi>.
- Whitehead, M. (2013). What is the education in physical education. In S. Capel & R. Blair (Eds.), *Debates in physical education* (pp. 103-115). Routledge.