



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: luglio 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Fostering the quality of inclusion in early childhood education services.  
Methodological insights from an ecosystemic perspective**

**Favorire la qualità dell'inclusione nei servizi educativi per l'infanzia. Spunti  
metodologici in ottica eco-sistemica**

*di*

Emanuela Zappalà<sup>1</sup>

[ezappala@unisa.it](mailto:ezappala@unisa.it)

Flavia Capodanno

[fcapodanno@unisa.it](mailto:fcapodanno@unisa.it)

Iolanda Zollo

[izollo@unisa.it](mailto:izollo@unisa.it)

Università degli Studi di Salerno

**Abstract:**

The integrated system for early childhood education from 0 to 6 years, an educational ecosystem interconnected with the local area and its policies, aims to guarantee all children equal opportunities to develop their potential by strengthening alliances with families and networking with all professionals involved. This mission is strongly related to the “quality” of the services offered. To date, due to a variability in interpretative positions of the concept of “quality” and given the lack of shared indicators at national and international level, it seems appropriate to identify organizational

---

<sup>1</sup> L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra i tre autori. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Emanuela Zappalà ha redatto i paragrafi “Quale modello educativo inclusivo nel sistema integrato di formazione e di istruzione zero-sei?” e “Le potenzialità dell'*Implementation Science* per orientare l'adozione di modelli educativi inclusivi”; Flavia Capodanno il paragrafo “Il framework teorico dell'*Appreciative inquiry* per una progettazione inclusiva di qualità”; Iolanda Zollo i paragrafi “Introduzione” e “Conclusioni”.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15306

models and theoretical frameworks that consider the relationships and implications that may improve the quality of these services in inclusive contexts. To address this purpose, this contribution aims to present two theoretical frameworks, Implementation Science and Appreciative Inquiry, to trace their potential for promoting an inclusive and qualitative design action, both on an organizational and on a didactic level, from an ecosystemic point of view.

**Keywords:** Early Childhood Education Integrated System “zero-six”; quality; inclusion; Implementation Science; Appreciative inquiry.

**Abstract:**

Il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, configurandosi come ecosistema formativo in interconnessione con il territorio e con le sue politiche, mira a garantire a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità attraverso un potenziamento delle alleanze con le famiglie e un lavoro di rete con tutti i professionisti coinvolti. Tale missione è fortemente correlata alla “qualità” dei servizi offerti. Ad oggi, in ragione di una variabilità di posizioni interpretative del concetto di “qualità” e data la mancanza di indicatori condivisi a livello nazionale e internazionale, appare opportuno individuare modelli organizzativi e framework teorici che considerino le relazioni e le implicazioni che potrebbero migliorare la qualità dei suddetti servizi in contesti inclusivi. A tale scopo, il presente contributo è volto a presentare due framework teorici, *l’Implementation Science* e *l’Appreciative Inquiry*, al fine di rintracciarne potenzialità per promuovere, sia sul piano organizzativo sia sul versante didattico, un’azione progettuale inclusiva e di qualità in ottica ecosistemica.

**Parole chiave:** Sistema Integrato “zero-sei”; Qualità dell’inclusione; *Implementation Science*; *Appreciative inquiry*.

## 1. Introduzione

Il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, configurandosi come ecosistema formativo in interconnessione con il territorio e con le sue politiche, mira a garantire a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità attraverso un rafforzamento delle alleanze con le famiglie e un lavoro di rete con tutti i professionisti coinvolti. Tale missione pone al centro la necessità di individuare le *relazioni tra sistemi complessi* (Sibilio, 2023) ed è fortemente correlata alla “qualità” dei servizi offerti. Attualmente, infatti, i servizi educativi (dal nido alle scuole dell’infanzia) si muovono in un contesto proteiforme e in rapida trasformazione, e sono chiamati a stringere alleanze con il territorio nel tentativo di consolidare il proprio ruolo di *luogo* di formazione e di crescita. Pertanto, nella consapevolezza della molteplicità degli stimoli formativi, sin dalla primissima infanzia, la qualità del servizio educativo dovrebbe tradursi nella capacità di fornire risposte adeguate alle esigenze di sviluppo dei bambini, coerentemente con i bisogni del singolo, della famiglia e della comunità. Tale necessità è ribadita anche nella normativa di riferimento (D.L. n.65 art.1 comma 1) che, oltre a riconoscere diverse tipologie di setting educativi (nidi, micronidi, sezioni primavera, spazi gioco), sottolinea

l'importanza di un progetto formativo in continuità e in accordo tra le parti. Si afferma, di fatto, la natura di un servizio che debba fondarsi sull'interconnessione reciproca tra i vari *stakolders* presenti sul territorio – tra i tanti – politici, famiglie, educatori e altre professionalità, uniti da una condivisa *vision* educativa, finalizzata a rispondere adeguatamente alle esigenze dei bambini, soprattutto in termini di inclusione e di pari opportunità (Ainscow, 2020).

Ci si trova, dunque, dinanzi a una reale sfida formativa e sociale, in quanto la sinergia sistemica dei servizi dovrebbe declinarsi, sia sul piano educativo sia sul versante didattico, in un'azione progettuale volta a garantire il diritto allo sviluppo e all'educazione di tutti e di ciascuno (ONU, 2015). In riferimento a questo aspetto, molti studi di settore (Borghi, Guerra, 2006; Favorini, 2005; Nicole & Bulgarelli, 2022) concordano, nell'affermare che “i servizi per l'infanzia possono giocare un ruolo cruciale nella lotta all'abbandono scolastico e nel garantire benessere alle generazioni future – sia sul piano sociale sia economico – a condizione che siano di qualità elevata” (Balduzzi et al., 2018, p. 561). Ad oggi, però, in ragione di una variabilità di posizioni interpretative relativamente al concetto di “qualità” e data la mancanza di indicatori condivisi a livello nazionale e internazionale, appare opportuno individuare modelli organizzativi e framework teorici che considerino le relazioni e le implicazioni che potrebbero migliorare la qualità dei suddetti servizi in contesti inclusivi. A tale scopo, il presente contributo si pone l'obiettivo di presentare due framework teorici, *l'Implementation Science* e *l'Appreciative Inquiry*, al fine di rintracciarne potenzialità atte a promuovere, sia sul piano organizzativo sia sul versante didattico, un'azione progettuale inclusiva e di qualità in ottica ecosistemica.

## **2. Quale modello educativo inclusivo nel sistema integrato di formazione e di istruzione zero-sei?**

Come emerge da numerosi studiosi, migliorare la qualità e favorire l'inclusione dei servizi educativi per i bambini di età compresa tra gli zero e i sei anni è fondamentale per promuovere i processi di crescita e di apprendimento, le interazioni con l'ambiente in cui essi vivono (dentro e fuori i servizi educativi), oltre che la loro partecipazione attiva a tutte le attività (Gormley, Phillips e Gayer, 2008; Heckman, 2011; Melhuish et al., 2015; Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2013). Tuttavia, si evidenziano, da un lato, una poliedricità di definizioni del concetto di “qualità”, differenti per cultura o per società di appartenenza, dall'altro, la mancanza di indicatori di qualità condivisi e adottati a livello nazionale e internazionale (Borghi, 2015; Bondioli, 2013; Burchinal, 2018; Commissione Europea, 2014; European Education and Culture Executive Agency et al., 2014; Ionescu et al., 2018; Rosati, 2019).

La letteratura sottolinea che le definizioni di qualità differiscono tra i Paesi europei in quanto si tratta di un concetto basato sul valore e sulla cultura della società in cui si trova il servizio educativo. A tal proposito, per esempio, si ricordano gli esiti dell'indagine *TALIS Starting Strong* (OECD, 2020) sulla qualità dei processi nelle strutture educative che si prendono cura dei bambini di età inferiore ai tre anni. Questo studio evidenzia che, in alcuni Paesi Europei, la qualità del servizio è connessa al processo, inteso come “il modo in cui il personale interagisce con i bambini piccoli e i loro genitori” (OECD, 2020) attraverso la proposta di pratiche che mirino allo sviluppo cognitivo e socio-emotivo, al coinvolgimento dei genitori e al supporto individuale. In aggiunta, diversi documenti e indagini nazionali e internazionali tendono a definire un servizio educativo per la prima infanzia come di qualità e inclusivo, quando c'è un'attenzione verso cinque dimensioni,

quali l'accessibilità, il personale, il curriculum, il monitoraggio e valutazione, infine, la governance e il finanziamento (Booth, & Ainscow, 2011; Cottini, 2021; Ionescu, Tankersley, 2016; Mitchell, 2014). Per ciò che concerne la scuola dell'infanzia, a volte, la qualità di un servizio può dipendere da fattori strutturali o processuali. I primi sono tendenzialmente stabili poiché sono determinati da norme che definiscono il profilo dei professionisti che vi operano, l'adozione di specifici *curricola*, la *ratio* adulto-bambino/a (OECD, 2015); al contrario, i secondi si riferiscono alle opportunità educative che vengono offerte ai bambini all'interno dell'aula. Esse sono, pertanto, più dinamiche rispetto ai fattori strutturali, in quanto dipendono fortemente dai bisogni e dalle preferenze di ciascun bambino. Di fondamentale importanza risultano essere le attività, la natura e la qualità delle interazioni che gli adulti propongono e riescono a instaurare con essi (Pianta et al., 2009). Questi orientamenti rientrano, secondo l'OECD (2020), nel cosiddetto modello *structure-process-outcome*, che volge l'attenzione alla *struttura*, ai *processi* e agli *esiti* di apprendimento dell'allievo. La qualità del servizio è, in questo senso, associata a un migliore sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini. Tuttavia, ad oggi, vi è un focus netto ed esclusivo solo su alcune componenti rispetto ad altre: ciò limita un approccio realmente ecologico e inclusivo. Nel primo caso, ogni orientamento è considerato fondamentale per migliorare i livelli di qualità, ma solo se tutti gli orientamenti vengono adottati. Come precedentemente illustrato, talvolta si tendono ad applicare i principi legati ai singoli fattori:

- *strutturali*, focus sulla strutturazione fisica dei servizi, sul modo in cui vengono organizzati e utilizzati gli spazi e le sezioni, sulle dimensioni del gruppo e sugli standard di sicurezza (OECD, 2015);
- *processuali*, l'enfasi è posta sul bambino come soggetto in formazione, che deve acquisire conoscenze e abilità, trascurando, però, la funzione educativa degli altri contesti educativi in cui vive;
- *esiti*, interesse rivolto al prodotto dell'apprendimento.

Tali visioni riduzioniste tendono a non considerare, però, le influenze che altri attori e contesti possono avere nel percorso di crescita, di sviluppo e di apprendimento del bambino inserito all'interno di questi servizi educativi. Come evidenziato dal gruppo di ricerca di Pianta, un modello esclusivamente orientato all'organizzazione della struttura e alla programmazione, in ragione di indicazioni nazionali e internazionali, non è sufficiente per garantire buoni livelli di qualità educativa inclusiva (Pianta et al., 2009). Oltre a ciò, come precisato da Perla (in Rossi, Rivoltella, 2012), i modelli educativo-didattici focalizzati sul processo di apprendimento dei bambini tendono a considerare il servizio educativo come un luogo propedeutico a insegnare abilità utili per la vita comunitaria attraverso il raggiungimento di specifiche tappe evolutive; al contrario, quelli orientati al prodotto centrano l'attenzione sull'ingegneria dell'istruzione, ossia sulle pratiche che l'educatore dovrebbe utilizzare per ottimizzare il processo di apprendimento dell'allievo. Tuttavia, nell'ambito di alcuni servizi, partendo dall'idea che, come afferma Dewey (1951), "l'uomo [...] si sviluppa non solo in un ambiente, ma a causa di esso e attraverso un'interazione con esso" (p. 19), si osserva un tentativo di superamento di ciò attraverso l'adozione di un modello definito, impropriamente, ecologico (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Odom et al., 2004). Esso dovrebbe considerare le complesse influenze di tutti i sistemi (famiglia, scuola, comunità, regione/comune, ...), che "ruotano" intorno al bambino nel corso della sua evoluzione. Eppure, nonostante emerga spesso una particolare considerazione del microsistema, costituito dai principali *caregivers* (madre, padre,

famiglia) e dal contesto formativo, si evidenzia una scarsa attenzione dei servizi educativi all'influsso delle politiche sociali del territorio e di altri fattori esterni ad essi correlati. Talvolta si registra un'esclusiva attenzione a un'offerta curriculare di tipo "specialistico" per favorire il processo di apprendimento di bambini con disabilità, altre volte un focus specifico è rivolto solo verso alcuni componenti del curriculum (ad esempio: solo all'organizzazione degli spazi, o allo sviluppo delle abilità di coding, o solo cognitive, ecc.). Pertanto, se un interesse esclusivo sul processo e sul prodotto comporta una ridotta attenzione alle potenzialità educative dell'ambiente di apprendimento e del ruolo di tutti i *caregivers* nel promuovere il processo di apprendimento; l'applicazione non guidata di un approccio ecologico, non integrato con i paradigmi inclusivi, rischia di non tenere conto della complessità dell'interazione didattica (OECD, 2015; Rossi, & Rivoltella, 2012; Sibilio, 2020). Bisognerebbe, bensì, considerare tutti i fattori che potrebbero concorrere nella formazione dei bambini, tra questi:

- "[...] l'accordo educativo, ossia la necessità di accordare più azioni, in più attori, docenti o discenti, in una interazione capace di insegnare a chi apprende la complessità di agire educativamente a sua volta;
- la concorrenza educativa, cioè la potenziale concorrenza di altri valori, principi, credenze diverse da quelle del docente, che sono elementi incarnati dell'agire di chi insegna e di chi apprende;
- la pluralità educativa, relativa all'influenza e all'antagonismo di altre forme di educazione che operano socialmente attraverso i gruppi, i media, la famiglia, il contesto" (Sibilio, 2020, p. 146).

Ciò è fondamentale, in quanto, come si evince anche dagli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (MIUR, 2022), la qualità di questi servizi educativi è determinata dal protagonismo di tutti gli attori coinvolti (bambini, genitori, familiari, educatori, altri professionisti). Questa alleanza educativa, all'interno della comunità educante, richiede l'assunzione di una visione molto più ampia del processo di insegnamento e di apprendimento, non solo per:

"comprendere l'atto di insegnare, [ma anche per essere in grado] di collocarlo storicamente, evolutivamente, biologicamente, socialmente, culturalmente e situazionalmente in uno spazio che non deve offrirsi ai rischi del riduzionismo o alla deriva di un'interpretazione di superficie, povera di chiavi interpretative o fondata esclusivamente sull'affermazione radicale di un paradigma" (Sibilio, 2020, p. 22).

Tale interpretazione complessa potrebbe valorizzare un'azione educativa di qualità fondata su logiche sistemiche e collaborative. Queste potrebbero favorire il pieno sviluppo e l'inclusione di tutti i bambini, per mezzo del coinvolgimento della scuola dell'infanzia, dei servizi sanitari, di enti locali frequentati dai bambini e dalle loro famiglie (MIUR, 2022), ma anche migliorare la coesione sociale con tutta la comunità educante, al fine di operare nella prospettiva della continuità educativa e di garantire la qualità del servizio educativo. Sulla base di queste considerazioni un altro modello utile che, in qualche modo, perfeziona e completa i primi due, integrando anche i principi dell'educazione inclusiva condivisi dall'*European Agency for Special Needs* (2015), è il modello ecosistemico dei servizi educativi per l'infanzia. Contrariamente ai precedenti, questo modello incoraggia e sostiene alcune sovrapposizioni a diversi livelli ecologici, rendendo più agile il confronto e la collaborazione tra responsabili politici e ad altre parti interessate al miglioramento

della qualità dei servizi e dei livelli di inclusione. Esso trae le sue origini da una ricerca condotta dal gruppo di Bartolo (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017; Bartolo et al., 2019) nell'ambito di un progetto internazionale realizzato in collaborazione con l'*European Agency for Special Needs* nel triennio 2015-2017. L'obiettivo dell'indagine è supportare i ricercatori e i professionisti nell'assunzione di una concezione condivisa circa i fattori che possono determinare la qualità e l'inclusione dei servizi educativi per la prima infanzia. L'indagine prevede il coinvolgimento di esperti e professionisti di ogni Paese europeo che, dopo aver selezionato dei servizi educativi ritenuti inclusivi e di qualità, descrivono come questi promuovono l'inclusione. A partire dai dati raccolti e analizzati, emergono principalmente venticinque elementi che sono stati organizzati all'interno di cinque dimensioni (Fig. 1). Queste sono: l'esito delle strategie di insegnamento inclusive (*Outcomes*), i processi (*Process*) e i fattori strutturali all'interno del microambiente dei servizi educativi (*Supportive structures*) e i più ampi fattori strutturali inclusivi a livello comunitario (*Supportive structures within the community*) e a livello regionale/nazionale (*Supportive structures at regional/national levels*).

La prima dimensione, denominata "*Esito delle strategie di insegnamento inclusive*", si compone dei seguenti elementi: appartenenza, impegno e apprendimento del bambino. In questo caso, il focus è, sul bambino e su tutti quei fattori individuali (conoscenze, abilità, interessi, sentimenti, motivazione, senso di auto-efficacia) che possono favorire il processo di apprendimento e la piena partecipazione alle attività proposte nel servizio educativo per la prima infanzia.

Per guidare gli educatori nella progettazione delle attività, nella seconda dimensione (*Processi all'interno del microambiente dei servizi educativi*) vengono esplicitati alcuni processi che dovrebbero essere promossi al fine di favorire la partecipazione attiva, tenendo conto delle peculiarità del singolo, ma anche di alcuni fattori ambientali di tipo fisico e sociale, tra questi l'interazione sociale positiva, il coinvolgimento nelle attività quotidiane, un approccio centrato sul bambino, una valutazione personalizzata dell'apprendimento, la messa in atto di accomodamenti e di adattamenti che possano sostenere il pieno di sviluppo del singolo.

La terza dimensione si riferisce ad alcuni fattori strutturali interni ai servizi educativi (ambiente fisico, contesto sociale, culturale e educativo) che possono migliorare la qualità e l'inclusione del servizio. Essa riguarda i componenti che possono essere utili per la valorizzazione delle peculiarità di ogni bambino, la predisposizione di un ambiente di apprendimento accessibile e olistico, nonché il miglioramento della leadership secondo una prospettiva inclusiva fondata sulla collaborazione con le famiglie. I componenti di questo terzo anello ben si sposano anche con i principi e le finalità del Sistema Integrato italiano. Come si evince dall'art. 1, comma 3 del Decreto Legislativo n°65 del 13 aprile 2017, esso:

- “[...] concorre a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali e favorisce l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini attraverso interventi personalizzati e un'adeguata organizzazione degli spazi e delle attività;
- accoglie le bambine e i bambini con disabilità certificata ai sensi della legge 5 febbraio 1992, n. 104, nel rispetto della vigente normativa in materia di inclusione scolastica;
- rispetta e accoglie le diversità ai sensi dell'articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana;

- sostiene la primaria funzione educativa delle famiglie, anche attraverso organismi di rappresentanza, favorendone il coinvolgimento, nell'ambito della comunità educativa e scolastica;
- favorisce la conciliazione tra i tempi e le tipologie di lavoro dei genitori e la cura delle bambine e dei bambini, con particolare attenzione alle famiglie monoparentali” (Gazzetta Ufficiale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).

Per ciò che concerne la penultima dimensione (*Fattori strutturali inclusivi a livello comunitario*), essa ingloba tutti i sistemi che afferiscono alla comunità in cui è inserito il servizio educativo per la prima infanzia. Viene nuovamente annessa la famiglia (che rientra sia nella terza sia nella quarta dimensione); troviamo la formazione in servizio, coerentemente con quanto dichiarato nell’art. 1 della legge sopracitata, ma anche l’importanza dell’impegno della comunità, della cooperazione interdisciplinare o tra le diverse agenzie formative. Infine, la dimensione più esterna racchiude i fattori strutturali a livello regionale e nazionale che possono influenzare anche ciò che accade all’interno di questi servizi educativi: la legislazione in merito ai diritti per la garanzia dell’accesso comune per tutti; l’attenzione agli standard curricolari nazionali e formazione iniziale dei docenti per *Inclusive Early Child Education*; una buona governance e finanziamento, ma anche l’importanza delle attività di monitoraggio, di valutazione e di ricerca.

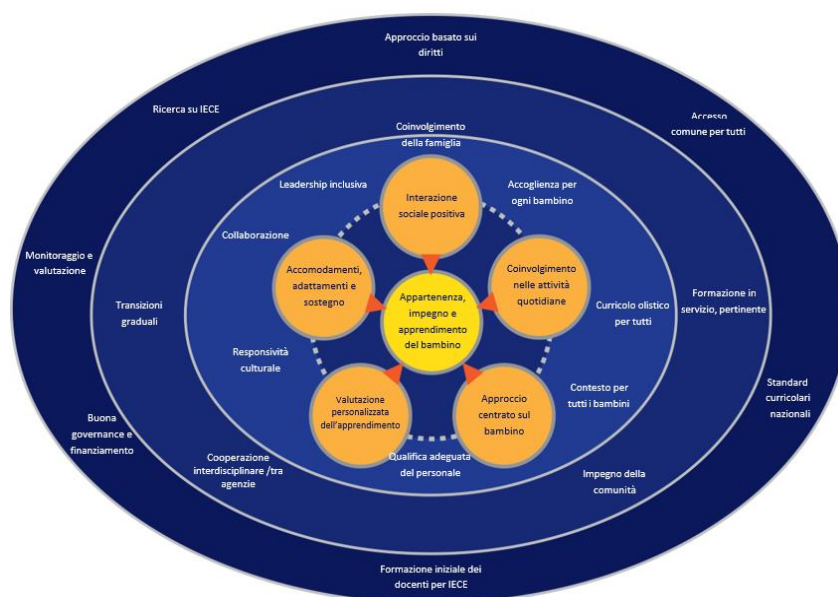


Fig. 1 - Modello ecosistemico dei servizi educativi per la prima infanzia (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017)

Secondo i promotori del modello (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017), esso potrebbe migliorare la collaborazione tra tutti coloro i quali rientrano nelle dimensioni sopra citate per lo sviluppo e la promozione servizi educativi per la prima infanzia di qualità a tutti i livelli, volti a favorire la partecipazione attiva di tutti i bambini. Anche in questo caso, però, bisognerà prestare attenzione al modo attraverso il quale si promuovono tali interazioni e collaborazioni, evitando l’adozione di approcci definiti impropriamente ecologici, come esplicitato in precedenza, che non si curano delle relazioni e non considerano le implicazioni che potrebbero generare nel processo di insegnamento-apprendimento in questi complessi contesti inclusivi.

### 3. Le potenzialità dell'*Implementation Science* per orientare l'adozione di modelli educativi inclusivi

Sebbene il modello ecosistemico chiarisca la sovrapposizione delle responsabilità locali, regionali o nazionali, gli educatori sono chiamati a favorire un dialogo con tutti coloro i quali fanno parte dei diversi sistemi e possono influenzare i livelli di qualità e di inclusione, oltre alla crescita e allo sviluppo dei bambini che sono parte del sistema integrato di educazione e di istruzione per la fascia zero-sei. Ciò richiama la necessità di selezionare, identificare, adattare e adottare pratiche educative inclusive e personalizzate sulla base:

- delle peculiarità e dei bisogni di tutti i bambini e le bambine,
- delle normative nazionali ed europee di riferimento,
- dei bisogni e delle aspettative dei caregivers,
- per migliorare la qualità e l'inclusione degli allievi all'interno della comunità educante di questi servizi educativi.

Tra le metodologie che possono orientare l'azione educativa al fine di comprendere le specificità e i bisogni del proprio servizio, dei suoi destinatari, del contesto in cui è inserito particolarmente appropriato appare il contributo della scienza dell'implementazione (*Implementation Science*). Si tratta dello studio di come interventi e strategie, basati sull'evidenza scientifica, ma adottati esclusivamente da esperti formati e in contesti strutturati e controllati (es. laboratori, cliniche, setting di ricerca), possono essere adottati da altri professionisti nei propri setting lavorativi, riuscendo a raggiungere i medesimi risultati positivi (Hanson et al., 2016; Kelly & Perkins, 2012).

La scienza dell'implementazione è configurabile come l'insieme di strutture e principi che spiegano i processi mediante i quali i metodi, le politiche e le pratiche individuali possono essere impiegati in contesti del mondo reale (Aiello et al., 2019; Cottini, & Morganti, 2015; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2009; Fixsen, Van Dyke, & Blase, 2019; Foundation for Child Development, 2020; Odom, Hall, & Steinbrenner, 2020; Odom, Hall, & Suhrheinrich, 2020; Shire et al., 2019). Ciò è possibile perché tale scienza orienta tutto il processo di adozione di una pratica o di alcune strategie, utilizzando un approccio sistemico, sistematico e scientifico per identificare la molteplicità di fattori (individuali e contestuali) che possono promuovere o ostacolare il loro corretto utilizzo, facilitando o compromettendo la possibilità di raggiungere il risultato auspicato. Infatti, il processo di attuazione di un metodo educativo o di una strategia è influenzato e modellato da molti agenti (bambini, genitori, famiglie, docenti, politici, etc.) con diversi livelli di potere e di influenza all'interno dei contesti educativi. Coloro i quali adottano i principi della scienza dell'implementazione esaminano le innovazioni, le politiche e il modo in cui tutte le parti interessate che lavorano in varie reti resistono, si trasformano e/o implementano un metodo o una strategia a seconda delle risorse, delle teorie professionali di riferimento e dei bisogni percepiti (Detrich, 2013; Fixsen et al., 2009; Fixsen, Van Dyke, & Blase, 2019). Molte ricerche condotte in questo ambito evidenziano che i fattori e le variabili, che possono garantire il successo e la sostenibilità dei programmi scelti, possono essere indagati provando a rispondere ad alcune domande (Century, & Cassata, 2016):

- *Che cosa* che sta accadendo?
- *Come* posso utilizzare una particolare pratica o un metodo?
- *Chi* dovrebbe essere coinvolto?



- *Perché* un metodo o una strategia potrebbero permettermi di raggiungere determinati risultati?
- *Per chi* funziona meglio?

Questa modalità analitica di ricerca può essere realizzata adottando due possibili prospettive: una *verticale*, osservando come i processi che si realizzano all'interno dei diversi livelli del sistema di supporto possono lavorare in modo sinergico o compensativo per supportare l'implementazione di un programma; una *orizzontale*, esaminando come l'implementazione si svolge in altri contesti o popolazioni (Vavrus, & Bartlett, 2006). Tale indagine viene solitamente condotta durante le prime fasi del processo di implementazione (Aarons, Hurlburt e Horowitz, 2011; Fixsen et al., 2009; Fixsen, Van Dyke, & Blase, 2019). In particolare, questa prima fase viene definita dal *National Implementation Research Network*<sup>2</sup> come: *esplorazione* (Bertram, Blase e Fixsen, 2015). Quest'ultima prevede che gli educatori analizzino e valutino le loro esigenze, identificando ciò che meglio si adatta a tali bisogni in termini di adozione di nuovi metodi educativi, politiche o pratiche. Durante questa fase, è necessario che venga esaminata anche la *fattibilità* della nuova pratica, programma o politica, la predisposizione e la volontà, da parte di tutti coloro che potrebbero essere interessati, di applicare tale decisione. Inoltre, come evidenzia Rogers (2003), è importante assicurarsi che il metodo o la strategia che si intende implementare possa:

- essere compatibile con i valori, le credenze e le esperienze dei membri del sistema sociale selezionato;
- dimostrarsi utile per l'acquisizione di conoscenze e abilità atte a risolvere alcuni problemi degli *stakeholders* e della comunità;
- essere percepita come innovativa, comprensibile e facilmente adottabile;
- avere dei benefici osservabili anche dagli altri agenti del sistema.

Se al nido, ad esempio, sono presenti bambini con Disturbo dello Spettro Autistico e, in accordo con i genitori e altri professionisti che si prendono cura degli stessi, si è deciso di adottare pratiche educative basate sull'evidenza scientifica (Hume et al., 2021), gli educatori potranno confrontarsi con i ricercatori e gli altri professionisti per varare la letteratura di riferimento, individuare e selezionare delle strategie o dei metodi educativi appropriati alla fascia d'età del bambino, al tipo di servizio educativo offerto, alla fattibilità/reale possibilità di poterle adottare in ragione delle risorse (umane e materiali a disposizione), alle politiche del servizio educativo e della comunità in cui esso si trova, ecc. Se la scelta, per ipotesi, ricadrà sull'utilizzo del metodo JASPER (Kasari et al., 2021), o dell'ABA (Matson, 2009) o del G-ESDM (Aiello et al., 2019; Vivanti et al., 2017), sarà necessario valutare se uno di questi è idoneo in relazione alle peculiarità del bambino, alle specificità degli altri bambini presenti in classe, alle leggi in vigore in quella comunità nazionale, alle competenze possedute dagli educatori che operano in classe, alla filosofia educativa dei genitori e della famiglia, ecc.

---

<sup>2</sup> Si tratta di una rete di esperti, prevalentemente dell'Università della Carolina del Nord a Chapel Hill, che hanno formato un team multidisciplinare con la missione di contribuire a perfezionare le pratiche e supportare il percorso di implementazione attraverso la condivisione di materiali, l'offerta di percorsi formativi o altri tipi di supporto. Per ulteriori informazioni è possibile consultare il sito: <https://nirn.fpg.unc.edu/>

In un secondo tempo si potrà procedere con quella che gli studiosi denominano: la fase dell'*installazione*. Durante l'installazione, tutte le parti interessate sono impegnate a ricercare e selezionare tutte le risorse tecniche, finanziarie e umane utili per l'applicazione della strategia/metodologia scelta. Ciò potrebbe rendere necessaria l'assunzione e la formazione di personale nuovo o in servizio, apportare modifiche strutturali e strumentali a livello organizzativo fondamentali per la realizzazione del metodo o della strategia scelta (Arthur-Kelly, 2022; Shire et al. 2019). Ad esempio, se gli educatori sceglieranno di voler utilizzare il metodo montessoriano nel proprio nido, dovranno prima assumere personale formato oppure proporre dei percorsi di aggiornamento per far acquisire competenze utili per la sua adozione, materiali per la predisposizione delle sezioni (banchetti, sedie, materiali montessoriani), ecc.

La terza fase, conosciuta come *prima implementazione*, si configura come l'inizio del processo di adozione della pratica o del metodo educativo scelto. Durante questa fase, è prevista un'accurata raccolta di dati per valutare come stanno andando le cose e per apportare modifiche, se necessario, con l'obiettivo di migliorare continuamente l'implementazione. Come precisato precedentemente, le attività di valutazione e di monitoraggio sono fondamentali per incrementare la qualità e i livelli di inclusione di un servizio educativo per la prima infanzia. Gli strumenti utili a tali finalità possono essere già inglobati nei percorsi formativi di alcune strategie o metodi educativi basati sull'evidenza scientifica (Berger et al., 2022; Hart Barnett, 2018; Hume et al., 2021) e che permettono agli educatori di orientare il proprio sguardo durante le attività di osservazione o di riflessione sulle pratiche adottate. Al contrario, quando non presenti, è possibile fare riferimento anche ad altri strumenti di valutazione e di monitoraggio condivisi da alcuni studiosi sia a livello nazionale sia internazionale (Chiappetta Cajola, & Rizzo, 2014; European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021; Rosati, 2019). Tali dispositivi possono essere utilizzati da tutti gli agenti dell'ecosistema formativo dei servizi per l'infanzia. Inoltre, per supportare l'adozione di un metodo o di una strategia, si rende opportuna una collaborazione con i ricercatori, i quali possono accompagnare gli educatori e gli altri *stakeholders* durante tutto il processo, risolvere eventuali problemi emergenti e favorire il cambiamento necessario per il raggiungimento della fase di *piena attuazione*. Quest'ultima è caratterizzata da una padronanza competente del nuovo metodo o pratica che, gradualmente, potrebbe portare a esiti positivi in termini di miglioramento della qualità del servizio e dei livelli di inclusività dello stesso. Solo quando l'innovazione diventerà una pratica quotidiana all'interno della scuola o del distretto e sarà utilizzata anche dai nuovi assunti sarà possibile affermare che il processo di implementazione sia stato pienamente realizzato (Detrich, R., 2013, in Zappalà, 2020, p. 129).

In conclusione, la scienza dell'implementazione si può configurare come un possibile orientamento che consente di analizzare i contesti e l'agire di chi opera nei servizi educativi per la prima infanzia, incoraggiando anche lo sviluppo professionale degli educatori e il coinvolgimento attivo di tutti coloro i quali operano al fine di favorire il pieno sviluppo dei bambini fin dall'infanzia (Aiello, in Zappalà, 2020; Foreman, & Arthur-Kelly, 2017; Fixen et al., 2009; Foundation for Child Development, 2020; Odom, Hall, Steinbrenner, 2020).

#### 4. Il framework teorico dell'*Appreciative inquiry* per una progettazione inclusiva di qualità

Gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia affermano che

“ciascun bambino è soggetto unico e irripetibile, con una propria relazione col mondo ed una storia personale che prende forma nel contesto familiare e, a partire da esso, nell'ambiente sociale. I bambini sono portatori di diritti universali e di diritti specifici, in particolare di quello ad un'educazione di qualità fin dalla nascita” (MIUR, 2022, p. 14).

Per tale ragione, il sistema integrato zero-sei, per essere definito un servizio inclusivo di qualità, volto a garantire il diritto allo sviluppo e all'educazione di *tutti e di ciascuno* (UNESCO, 2005; ONU, 2006), dovrebbe puntare alla piena valorizzazione delle potenzialità e delle caratteristiche dei bambini, tenendo in considerazione l'intreccio tra la sfera affettiva, cognitiva e relazionale e i diversi contesti di vita. La qualità dell'inclusione, dunque, nel sistema zero-sei diventa una partita da giocarsi su più fronti, che implica, da un lato, il proporre azioni educativo-didattiche con la dovuta attenzione alle peculiarità di ciascun bambino, dall'altro, in ottica sistemica, prevede la reticolarità dei rapporti tra educatori, famiglie e territorio, che dovrebbero dialogare e collaborare per una meta comune (Bobbio, 2019).

L'*Appreciative inquiry* è comparso per la prima volta nel 1987 (Cooperrider, & Srivastva, 1987) nell'ambito di ricerche in campo organizzativo e ha trovato applicazione, in seguito, anche in altri settori scientifici, tra cui quello educativo-didattico, dove si registrano studi volti a indagare il miglioramento scolastico (Calabrese et al., 2010), il potenziamento dei processi di apprendimento (Filleul, & Rowland, 2006) e dei processi inclusivi (Calabrese et al., 2008; Sharma et al., 2022; Aiello et al., 2023). Tale approccio, importante nell'ambito della ricerca organizzativa, è diventato progressivamente un indirizzo interpretativo, un modo di pensare e di analizzare le realtà sistemiche, che prevedono la convivenza di più attori dell'organizzazione. Nello specifico, il *modus operandi* in ottica *appreciative* prevede di indagare e studiare, nel tentativo di migliorarne la qualità, gli intrecci e i legami intessuti all'interno del sistema organizzativo, focalizzando l'attenzione, piuttosto che sulle difficoltà, sulle problematiche e sui punti di debolezza, sugli elementi positivi: si passerebbe così da una visione proiettata al bisogno, alla mancanza e al deficit, a una prospettiva proiettata al sogno, alle potenzialità e alle possibilità. L'*Appreciative inquiry*, legato alle teorie socio-costruttiviste della conoscenza generativa (Cockwell, & McArthur-Blair, 2012) e ad alcune suggestioni nel campo della psicologia positiva (Seligman, 1996), si fonda sui seguenti principi teorici:

- *il principio costruzionista*, secondo il quale il modo di interpretare le varie sfaccettature della realtà e di assumere una prospettiva trasformativa si costruisce attraverso le interazioni con il contesto e con gli altri attori del sistema, con il tramite del linguaggio e delle metafore che si possono utilizzare nella comunicazione (Cooperrider & Srivastva, 1987);
- *il principio di simultaneità*, che indica la contemporaneità tra l'intenzione e l'avvio di un processo trasformativo e la trasformazione stessa;
- *il principio poetico*, che evidenzia quanto il basarsi sui punti di forza, attraverso il dialogo e la condivisione delle storie personali, sia propedeutico al generare nuove prospettive d'azione;

- *il principio anticipatorio*, secondo cui le immagini di ciò che si progetta racchiudono in *nuclei* elementi di positività e generatività;
- *il principio positivo*, in base al quale partire dai punti di forza contribuisce a fornire un senso di scopo e significato alla progettualità immaginata;
- *il principio di unità (o integrazione)*, che definisce l'organizzazione come un unico sistema interdependente, dove tutti gli stakeholders hanno voce in capitolo, divenendo protagonisti nelle varie dinamiche progettuali (Mohr, 2002; Cooperrider, Whitney, Stavros, 2008).

Da quanto detto si potrebbe dedurre l'opportuna convergenza tra un'ottica *appreciative* e un agire didattico-organizzativo inclusivo nel contesto del sistema integrato zero-sei; a tale scopo, si ravvisano nodi di congiunzione, che si tenterà di descrivere di seguito. In primo luogo, appare opportuno soffermarsi sulla peculiarità principale dell'*Appreciative inquiry*, ossia il focus sui punti di forza, che potrebbero contribuire a fornire occasioni di cambiamento sul piano sia didattico sia organizzativo (Filleul, & Rowland, 2006) in termini inclusivi. Tale aspetto, infatti, ben si sposa con una didattica personalizzata in coerenza con il paradigma interpretativo di stampo bio-psicosociale e dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2001), che promuove un concetto di inclusione come condizione di benessere e di partecipazione, risultante dell'interazione complessa tra fattori biologici e ambientali. Il tutto è declinato secondo una prospettiva dei punti di forza e non focalizzata sulle difficoltà ed eventuali deficit, in linea con un'ottica *appreciative*. In tal senso, si può affermare che "l'*Appreciative Inquiry* è impegnata a tradurre l'immaginazione in possibilità, l'intenzione in realtà, la convinzione in pratica. [...] l'impiego dell'*Appreciative Inquiry* è volto principalmente alla progettazione e alla realizzazione dell'attività didattica, per favorire la partecipazione di tutti gli allievi alle medesime attività di progettazione e realizzazione didattica" (Martinelli, 2013, p. 34). In ragione di ciò, nel sistema integrato zero-sei, un'applicazione in termini inclusivi della mentalità e del *modus* interpretativo dell'*Appreciative Inquiry* porterebbe gli educatori e i docenti a riconoscere, a individuare e, dunque, a valorizzare i punti di forza presenti in tutti, per raggiungere e ottenere il pieno potenziale trasformativo e di sviluppo (Martinelli, 2013).

Ulteriore aspetto che sostanzia l'opportunità di un'azione inclusiva in chiave *appreciative* riguarda la natura sistemica stessa dei servizi educativi e d'istruzione, che, in ottica integrata, assumono un *habitus* reticolare, secondo cui tutti i nodi della rete, cioè tutti coloro che concorrono allo sviluppo dei bambini dovrebbero operare con una coerenza di intenti e di azioni. Questa veste identitaria del sistema integrato implica, dunque, una sinergia e una condivisione di culture, politiche e pratiche tesa alla promozione di una *vision* comune, cui corollario implicito sia la collaborazione tra tutte le persone che interagiscono all'interno del sistema di appartenenza (Brofenbrenner, & Morris, 2006; Chiappetta Cajola, 2013). A tal proposito, al fine di migliorare la qualità dei processi inclusivi e, pertanto, nella necessità di promuovere una partecipazione attiva e condivisa tra i vari *stakeholders*-educatori, docenti, genitori, coordinatore pedagogico, dirigente scolastico, enti territoriali- l'approccio dell'*Appreciative Inquiry*, potrebbe essere efficace per vari aspetti: per il valore dato alla narrazione e alla condivisione di storie in ottica positiva; per la promozione di momenti di riflessione e di confronto, focalizzandosi non sui problemi, sul "cosa non va", bensì su "cosa funziona"(Hammond, 1996); per la spinta generativa di processi di co-costruzione e co-progettazione di azioni future in prospettiva migliorativa; per lo sviluppo di un apprendimento organizzativo condiviso (Martinelli, 2013)

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15306

Utilizzare coordinate interpretative e operative in ottica *appreciative*, significherebbe intraprendere un iter progettuale declinato secondo ciò che di positivo c'è stato, c'è e ci sarà all'interno dell'organizzazione educativo-didattica del sistema integrato, in cui i processi inclusivi di qualità costituiscono un'idea condivisa, un *credo* comune tra tutti gli attori, interessati a uno sviluppo globale delle potenzialità di tutti i bambini. A tal proposito, un modello didattico-organizzativo calibrato secondo l'impianto teorico dell'*Appreciative inquiry* troverebbe sostanza e potenziale validità nella considerazione che esso “[...] unisce alla creazione di nuova conoscenza, la valorizzazione personale e il cambiamento sociale e culturale delle organizzazioni. [...] Il termine inglese *appreciative* indica proprio il ‘riconoscimento del valore di’ che nel processo di ricerca in esame riferisce alla scoperta di nuove possibilità e potenzialità nel soggetto, singolo o organizzativo” (Dario, 2015, p. 341).

In conclusione, l'adozione dell'approccio *Appreciative* potrebbe attivare una progettazione inclusiva di qualità, tesa a dare voce a educatori/docenti, genitori e bambini, al fine di trasformare immagini sognate in possibilità, a trasformare desideri e aspettative in potenziali realtà.

### Conclusioni

Alla luce delle riflessioni poc'anzi esposte, è possibile sottolineare il ruolo e le responsabilità dei servizi per l'infanzia nel favorire lo sviluppo olistico del bambino, soprattutto nel tentativo di rispondere alle esigenze di tutti e di ciascuno. Quest'ultimo aspetto ravvisa, proprio nella prospettiva inclusiva, la peculiarità imprescindibile di un servizio di qualità.

In considerazione del valore formativo di tale segmento scolastico, appare opportuno, come evidenziato, investire in metodologie che guidino l'azione educativa secondo una prospettiva ecologico-sistemica, al fine di decifrare e di interpretare le molteplici variabili del contesto, creando rapporti di rete fondamentali per migliorare i livelli di qualità e di inclusione (Foundation for Child Development, 2020). Queste considerazioni appaiono particolarmente coerenti con le riflessioni dell'OECD (2023), che mettono l'accento sulla componente sistemica dei servizi, in cui tutti gli *stakeholders* si impegnano nel perseguire un obiettivo comune che traduca l'azione educativa in *best practices*, declinate secondo le prospettive dell'equità e dell'inclusione. Oltre a questo, bisogna evidenziare anche l'interesse da parte dei decisori politici italiani verso una diffusione più capillare sul territorio nazionale dei servizi educativi per la prima infanzia. Nel testo del PNRR, infatti, a proposito del quadro di investimenti per il settore educativo e formativo, si registra una sezione dedicata a questo settore “PNRR - Missione 4 – Componente 1 – Investimento 1.1 “Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia”. Pertanto, considerando la rilevanza dei servizi educativi per l'infanzia nel percorso di crescita e sviluppo di tutti i bambini, come ribadito anche a livello normativo, la collaborazione tra tutti gli agenti afferenti ai diversi sistemi che gravitano intorno al bambino è determinante per promuovere il suo benessere, lo sviluppo globale e l'inclusione scolastica e sociale. Tuttavia, si evince la necessità di supportare tutti gli *stakeholders* affinché possano divenire *agenti causali attivi* (Aiello, Sharma, Sibilio, 2016) e i framework dell'*Implementation Science* e dell'*Appreciative Inquiry* potrebbero, in tal senso, incoraggiare ciò, sia sul piano organizzativo sia sul versante didattico. Nel primo caso, attraverso un supporto costante al confronto rispettoso dei valori, delle credenze e delle esperienze di ogni agente del sistema e alla selezione di *best practices* che, con la mediazione di esperti e ricercatori, possano essere adottate previo un adattamento alle specificità contestuali e individuali

dei bambini presenti nel servizio. Infine, l'*Appreciative Inquiry* potrebbe orientare tali momenti di incontro per riconoscere, individuare e valorizzare i punti di forza di ciascun agente per raggiungere e ottenere il pieno potenziale trasformativo e di sviluppo e garantire, dunque, il miglioramento della qualità e dell'inclusività in ottica ecosistemica.

### **Riferimenti bibliografici:**

Aarons, G. A., Hurlburt, M., & Horwitz, S. M. (2011). Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 38(1), pp. 4-23.

Aiello, P. (2020). *Presentazione*. In Emanuela Zappalà Pratiche educativo-didattiche per alunni con Disturbo dello Spettro Autistico. Approcci ecologici per l'implementazione di evidence-based practices a scuola, pp.7-9. Pensa: Lecce.

Aiello, P., Agrillo, F., Russo, I., Zappalà, E., & Sibilio, M. (2019). Group-based Early Start Denver Model: An educational approach for pupils with Autism Spectrum Disorder in Italian preschools. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), pp. 155-170.

Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?. *Italian Journal of Educational Research*, (16), pp. 11-22.

Aiello, P., Pace, E.M., Sharma, U., Rangarajan, R., Sokal, L., May F., Gil, F. G., Loreman T., Malak S., Martín E, McIlroy, A.E. & Schwab, S., (2023) Identifying teachers' strengths to face COVID-19: narratives from across the globe, *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2022.2159013

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), pp. 7-16.

Arthur-Kelly, M. (2022). Calibrating professional learning approaches for teachers in inclusive classrooms in the context of implementation science. In *Promoting Collaborative Learning Cultures to Help Teachers Support Students with Autism Spectrum Disorder*, pp. 225-249. Singapore: Springer.

Balduzzi, L., Lazzari, A., Cigala, A., Cavanna, D., Bizzi, F., Migliorini, L., Emiliani, F., Molina, P. (2018). Commenti a «Interventi educativi per la prima infanzia: a chi fa bene il nido?». *Psicologia clinica dello sviluppo, Rivista quadrimestrale*, 22(3), pp. 559-580, Doi: 10.1449/91521.

Bartolo, P. A., Kyriazopoulou, M., Björck-Åkesson, E., & Giné, C. (2019). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: a qualitative cross European study. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(1), pp. 3-15.

Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., & Fathallah, C. (2022). A systematic review of evidence-based wellbeing initiatives for schoolteachers and early childhood educators. *Educational Psychology Review*, pp. 1-51.

- Bertram, R. M., Blase, K. A., & Fixsen, D. L. (2015). Improving programs and outcomes: Implementation frameworks and organization change. *Research on Social Work Practice*, 25(4), pp. 477-487.
- Bobbio, A. (2019). Infanzia, famiglie, relazioni. Verso un sistema integrato 0-6 anni. *Formazione, lavoro, persona*, 29, 9-16.
- Bondioli, A. (2013). Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido. RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2, pp. 19-33.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: CSIE.
- Borghi B. Q., Guerra L. (2006). *Star bene al Nido d'Infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*. Bergamo: Junior.
- Borghi, B. Q. (2015). *Nido d'infanzia: Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità della vita dei bambini*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Em Damon, W. & Ler-ner, R. M. (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley.
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), pp. 3-9.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2014). Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(3), pp. 25-42.
- Chiappetta Cajola L., (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione, in Chiappetta Cajola L. Ciraci A. M., *Didattica inclusiva. Quali competenze per l'insegnante?* Armando: Roma.
- Calabrese, R., Burkhalter, K., Hester, M., & Friesen, S., (2010). Using appreciative inquiry to create a sustainable rural school district and community. *International Journal of Educational Management*, 24(3), pp. 250–265. <https://doi.org/10.1108/09513541011031592>
- Calabrese, R., Patterson, J., Liu, F., Goodvin, S., Hummel, C., & Nance, E., (2008). An appreciative inquiry into the Circle of Friends Program: The benefits of social inclusion of learners with disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2), p. 20.
- Century, J., & Cassata, A. (2016). Implementation research: Finding common ground on what, how, why, where, and who. *Review of Research in Education*, 40(1), pp. 169-215.
- Commissione Europea (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Disponibile su: [https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework\\_en.pdf](https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework_en.pdf)
- Cockell J., McArthur Blair J. (2012). *Appreciative Inquiry in Higher Education: a transformative force*. San Francisco: Jossey Bass.

Cooperrider, D. L., & Srivastva, S., (1987). Appreciative Inquiry in organizational life. In W. A. Pasmore & W. Woodman (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1). Stamford: JAI Press.

Cooperrider D.L., Whitney D., Stavros M. (2008). *The Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.

Cottini, L., Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Damschroder, L. J., & Hagedorn, H. J. (2011). A guiding framework and approach for implementation research in substance use disorders treatment. *Psychology of addictive behaviors*, 25(2), p. 194.

Dario, N. (2015). Appreciative Inquiry. Una metodologia che rivoluziona la ricerca-azione. *Formazione & insegnamento*, 13(2), pp. 339-350.

Detrich, R. (2013). Innovation, implementation science, and data-based decision making: Components of successful reform. *Handbook on*, p. 31, in Zappalà, E. (2020). *Pratiche educativo-didattiche per alunni con disturbo dello spettro autistico. Approcci ecologici per l'implementazione di evidence-based practices a scuola*. Lecce: Pensa.

Dewey, J. (1951). *L'arte come esperienza* (1934). Firenze: La Nuova Italia.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Insegnamento inclusivo nella prima infanzia: Nuovi approfondimenti e strumenti – Rapporto sommario finale*. (A cura di M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné e F. Bellour). European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Odense, Danimarca.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Odense, Denmark.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). *Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high quality education and care to all young children*, Publications Office. Disponibile su: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Delhaxhe, A., Borodankova, O., Motiejunaite, A. (2017). *Educazione e cura della prima infanzia, 2014*, Publications Office. Disponibile su: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/365602>

Favorini, A.M. (2005). *Una idea di nido, un modello educativo didattico integrato ed inclusivo*. Milano: Franco Angeli.

Filleul, M., & Rowland, B. (2006). Using appreciative inquiry in the Vancouver School District: A positive approach to enhance learning. BC Educational Leadership Research. Retrieved 30 October 2020 from: [http://www.aceconsulting.ca/ai/Using\\_Appreciative\\_Inquiry.pdf](http://www.aceconsulting.ca/ai/Using_Appreciative_Inquiry.pdf).



Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on social work practice, 19*(5), pp. 531-540.

Fixsen, D. L., Van Dyke, M., & Blase, K. A. (2019). Science and implementation. *Active Implementation Research Network*. Retrieved August, 7, p. 2021.

Foreman, P., & Arthur-Kelly, M. (2017). *Inclusion in action*. Australia: Cengage AU.

Foundation for Child Development (2020). *Getting it right: Using implementation research to improve outcomes in early care and education*. Disponibile su: <https://www.fcd-us.org/getting-it-right-using-implementation-research-to-improve-outcomes-in-early-care-and-education/>

Gazzetta Ufficiale, n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23. Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073). Disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

Gormley Jr, W. T., Phillips, D., & Gayer, T. (2008). Preschool programs can boost school readiness. *Science, 320*(5884), pp. 1723-1724.

Hammond, S. (1996). *The Thin Book of Appreciative Inquiry*. Plano, TX: Thin Book Publishing

Hanson, R. F., Self-Brown, S., Rostad, W. L., & Jackson, M. C. (2016). The what, when, and why of implementation frameworks for evidence-based practices in child welfare and child mental health service systems. *Child abuse & neglect, 53*, pp. 51-63.

Hart Barnett, J. (2018). Three evidence-based strategies that support social skills and play among young children with autism spectrum disorders. *Early Childhood Education Journal, 46*(6), pp. 665-672.

Heckman, J. J. (2011). Effective child development strategies. *The pre-K debates: Current controversies and issues*, pp. 2-8.

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(11), pp. 4013-4032.

Ionescu, M., Tankersley, D. (2016). ISSA Quality Framework for Early Childhood Practice in Services for Children under Three Years of Age. Amsterdam: ISSA. <http://www.issa.nl/content/quality-framework-birth-three-services>

Ionescu, M., Tankersley, D., Trikić Z, Vonta T., A (2018). Systemic Approach to Quality in Early Childhood Services for children from 3 to 10 years of age. Documentation Study on ISSA's work on Quality Improvement. Leiden: ISSA. Disponibile su: [https://www.zacitpolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/a-systemic-approach-to-quality-in-early-childhood-services-for-children-from-3-10-021018-v1.0-final\\_0.pdf](https://www.zacitpolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/a-systemic-approach-to-quality-in-early-childhood-services-for-children-from-3-10-021018-v1.0-final_0.pdf)

Kasari, C., Gulsrud, A. C., Shire, S. Y., & Strawbridge, C. (2021). *The JASPER model for children with autism: Promoting joint attention, symbolic play, engagement, and regulation*. New York: Guilford Publications.

Kelly, B., & Perkins, D. F. (Eds.). (2012). *Handbook of implementation science for psychology in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martinelli, M. (2013). *Appreciative Inquiry come strumento di integrazione degli alunni con disabilità nella scuola*. Nuova Secondaria. 4, pp. 32-49.

Matson, J. L. (2009). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders*. New York: Springer.

Melhuish, E. C., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., & Leserman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development. Disponibile su: [https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:bb919f6f-cd43-42d8-89ff-da525dc63554/download\\_file?file\\_format=pdf&safe\\_filename=Melhuish et al 2015 Review of research.pdf&type\\_of\\_work=Report](https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:bb919f6f-cd43-42d8-89ff-da525dc63554/download_file?file_format=pdf&safe_filename=Melhuish%20et%20al%202015%20Review%20of%20research.pdf&type_of_work=Report).

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies*. London: Routledge.

MIUR (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Disponibile su: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>

Mohr, B. (2002). *The essentials of appreciative inquiry: A roadmap to creating positive futures*. Los Angeles: Pegasus Communications.

Nicole, B., & Bulgarelli, D. (2022). *Nido d'infanzia e progettazione educativa individualizzata. Progettare l'inclusione attraverso il PEI su base ICF*. Trento: Centro Studi Erickson.

Odom, S. L., Hall, L. J., & Steinbrenner, J. R. (2020). Implementation science research and special education. *Exceptional Children*, 86(2), pp. 117-119.

Odom, S. L., Hall, L. J., & Suhrheinrich, J. (2020). Implementation science, behavior analysis, and supporting evidence-based practices for individuals with autism. *European Journal of Behavior Analysis*, 21(1), pp. 55-73.

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of research in special educational needs*, 4(1), pp. 17-49.

OECD (2020). Process quality in early childhood education and care settings for children under age 3. Disponibile su: [Process quality in early childhood education and care settings for children under age 3 | Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3 : Results from the Starting Strong Survey 2018 | OECD iLibrary \(oecd-ilibrary.org\)](https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-survey-2018/9789264233515-en)

OECD (2023), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris. Disponibile su: <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.

OECD, (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Disponibile su: [www.oecd.org/publications/starting-strong-iv-9789264233515-en.htm](http://www.oecd.org/publications/starting-strong-iv-9789264233515-en.htm)

OMS (2001), *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Centro Studi Erickson.

ONU, (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Assemblea Generale dell'ONU, 13.

ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile su: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

Perla, L. (2012). *Teorie e modelli*. In Rossi, P. G., & Rivoltella, P. C. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, pp. 43-58. Brescia: La Scuola.

Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.

Rosati, N. (2019). Nido e processi inclusivi. Un'indagine esplorativa sull'uso di uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione al nido. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), pp. 400-415.

Rossi, P. G., & Rivoltella, P. C. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.

Seligman, M.E.P. (1996). *Imparare l'ottimismo*. Firenze: Giunti.

Sharma, U., Laletas, S., May, F., & Grove, C. (2022). "In any crisis there is an opportunity for us to learn something new": Australian teacher experiences during COVID-19. *The Australian Educational Researcher*, pp. 1-19.

Shire, S. Y., Shih, W., Chang, Y. C., Bracaglia, S., Kodjoe, M., & Kasari, C. (2019). Sustained community implementation of JASPER intervention with toddlers with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(5), pp. 1863-1875.

Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholè.

Sibilio, M. (2023). *La semplicità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia: Scholè.

Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2013). *Quality matters in early childhood education and care*. Sweden 2013. Paris: OECD.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.

Vavrus, F., & Bartlett, L. (2006). Comparatively Knowing: Making a Case for the Vertical Case Study. *Current Issues in Comparative Education*, 8(2), 95-103.

Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G., & Rogers, S. J. (2017). *Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.