"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 18, n. 31/2026, pp. 40-60 – ISSN 2038-1034

Il Self-Determination Inventory System come dispositivo di co-progettazione inclusiva

The Self-Determination Inventory System as a Tool for Inclusive Co-Design

Lucia Borsini (Università degli Studi della Campania "L. Vanvitelli")
lucia.borsini@unicampania.it

Ilaria D'Angelo (Università degli Studi di Macerata)
i.dangelo@unimc.it

Noemi Del Bianco (Università degli Studi di Macerata)
n.delbianco@unimc.it

Catia Giaconi (Università degli Studi di Macerata)
catia.giaconi@unimc.it

Karrie A. Shogren (The University of Kansas)
shogren@ku.edu

Abstract – *This paper contributes to the epistemological debate in Special and Inclusive Education, promoting a vision of self-determination as a cross-cutting and foundational dimension of every person's Quality of Life, with a particular focus on students with disabilities. Within this pedagogical framework, the Self-Determination Inventory System (SDIS) serves as a tool capable of articulating an ecological and systemic perspective on school inclusion while simultaneously fostering a reflective and inclusive approach in teaching practice. Building on these premises, the paper – after examining the intrinsic link between self-determination and Quality of Life – presents the results of an exploratory study, through the analysis of two case studies, focused on assessing self-determination in the school setting, implemented using the innovative data triangulation protocol (student, parent, teacher) provided by the SDIS.*

Riassunto – *Il presente contributo si inserisce nel dibattito epistemologico della Pedagogia e della Didattica Speciale per l'Inclusione, promuovendo una visione dell'autodeterminazione intesa come dimensione trasversale e fondante della Qualità di Vita di ogni persona, con un'attenzione privilegiata alle studentesse ed agli studenti con disabilità. In tale cornice pedagogica, il Self-Determination Inventory System (SDIS) si configura quale dispositivo capace di declinare una prospettiva ecologica e sistemica dell'inclusione scolastica e di sollecitare, al contempo, una postura riflessiva e inclusiva nella professionalità docente. Partendo da tali premesse, il paper – dopo aver esaminato il nesso intrinseco tra autodeterminazione e Qualità di Vita – presenta i risultati di una ricerca esplorativa, attraverso l'analisi di due studi di caso, focalizzata sulla rilevazione dell'autodeterminazione in ambito scolastico, implementata attraverso l'innovativo protocollo di triangolazione dei dati (studente, genitore, docente) previsto dall'SDIS.*

Keywords – self-determination, inclusive education, co-designing, teacher education, Quality of Life

Parole chiave – autodeterminazione, educazione inclusiva, co-progettazione, formazione docente, Qualità di Vita

Lucia Borsini è PhD Student presso l'Università della Campania "L. Vanvitelli", svolge attività di ricerca nell'ambito della Pedagogia Speciale e dell'inclusione educativa, con particolare attenzione alla promozione dell'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Tra le sue pubblicazioni: *L'autodeterminazione per il Progetto di Vita. Analisi e prospettive inclusive* (Milano, FrancoAngeli, 2025).

Ilaria D'Angelo è Ricercatrice RTDB di Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università di Macerata. I suoi ambiti di ricerca riguardano la progettazione educativa secondo il paradigma della Qualità di Vita per le persone con disabilità complesse. Tra le sue pubblicazioni: *La presa in carico delle persone con disabilità complesse. Prospettive di ricerca in Pedagogia e Didattica Speciale per la formazione e per l'inclusione* (Milano, FrancoAngeli, 2026).

Noemi Del Bianco è Professoressa associata di Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università di Macerata. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica inclusiva, la formazione degli insegnanti, l'autodeterminazione e l'uso delle tecnologie nei contesti educativi. Tra le sue pubblicazioni: *Autodeterminazione e autorappresentanza nelle persone con disabilità. Percorsi di Pedagogia Speciale per l'inclusione* (Milano, FrancoAngeli, 2024).

Catia Giaconi è Professoressa ordinaria di Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università di Macerata, dove ricopre il ruolo di Prorettrice Vicaria ed è Presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS). I suoi interessi di ricerca riguardano l'inclusione scolastica e sociale, la Qualità di Vita, l'accessibilità e la progettazione educativa inclusiva. Tra le sue pubblicazioni: *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive* (Milano, FrancoAngeli, 2015).

Karrie A. Shogren è Distinguished Professor presso l'University of Kansas e direttrice del Kansas University Center on Disabilities. È riconosciuta a livello internazionale per i suoi studi sull'autodeterminazione, i sistemi di supporto e le pratiche educative inclusive. Tra le sue pubblicazioni: *Self-Determination and Causal Agency Theory Integrating Research into Practice* (Cham, Springer International Publishing, 2022).

Il presente articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra le Autrici; tuttavia, vanno attribuiti a Catia Giaconi i paragrafi 1 e 2; a Noemi Del Bianco i paragrafi 3, 4 e 5; a Lucia Borsini i paragrafi 6 e 7; a Ilaria D'Angelo e Karrie A. Shogren i paragrafi 8 e 9.

1. Introduzione

Lo studio che viene presentato si fonda su due rilevanti cornici epistemologiche nell'ambito della Pedagogia Speciale: la Qualità di Vita (QdV) e l'autodeterminazione. Tali assetti teorici rappresentano un quadro interpretativo integrato e multidimensionale, da un lato, per l'osservazione e per la progettazione di interventi didattici ed educativi finalizzati al Progetto di Vita delle persone con disabilità[1], dall'altro, per la definizione di politiche e pratiche inclusive orientate ai

[1] Cfr. M. L. Wehmeyer, R. L. Schalock, *Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports*, in "Focus on Exceptional Children", 33(8), 2001, pp. 1-16; L. Nota, L. Ferrari, S. Soresi, M.

modelli della QdV[2]. In tale direzione, la natura plurale e multidimensionale della Qualità di Vita consente di articolare il fenomeno in differenti domini, tra i quali assume un ruolo centrale l'autodeterminazione, intesa non solo come dimensione del fenomeno, ma anche come principio metodologico orientativo per la progettazione educativa e didattica. In questa prospettiva, l'autodeterminazione si configura come una competenza chiave per promuovere l'agency della persona con disabilità, sostenendone la capacità di assumere un ruolo attivo nei processi decisionali e nella definizione del proprio Progetto di Vita[3]. L'autodeterminazione, inoltre, declinandosi come costrutto complesso, implica lo sviluppo di competenze decisionali, metacognitive e autoregolative e si configura come leva fondamentale per la costruzione di un'identità personale e sociale consapevole, contribuendo, in modo significativo, alla partecipazione attiva alla vita comunitaria e alle scelte esistenziali[4]. A tal proposito, la letteratura scientifica nazionale e internazionale[5] evidenzia come livelli più elevati di autodeterminazione siano associati a esiti positivi in termini di autoefficacia, senso di appartenenza e qualità delle relazioni sociali, concorrendo direttamente al miglioramento della Qualità di Vita.

In continuità con il quadro teorico delineato, il presente contributo si propone di mostrare gli esiti di uno studio pilota volto, da un lato, a sperimentare in contesti italiani procedure di rilevazione dell'autodeterminazione, dall'altro, a promuovere indicazioni utili per una progettazione educativa e didattica attenta ai processi di autodeterminazione. In questa direzione, il seguente articolo presenta un protocollo di triangolazione conosciuto come Self-Determination Inventory

Wehmeyer, *Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability*, in "Journal of Intellectual Disability Research", 51(11), 2007, pp. 850-865; C. Giaconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 1-145; N. Del Bianco, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 1-159; M.L. Wehmeyer, *The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", 17(19), 2020, p. 1-7; K.A. Shogren, S. K. Raley, *Self-determination and Causal Agency Theory: Integrating research into practice*, Cham, Springer International Publishing, 2022, pp. 1-153.

[2] Cfr. C. Giaconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli, 2015; L. Cottini, S. Zorzi, D. Fedeli, *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2016; K. A. Shogren, K. M. Burke, M. H. Anderson, A. A. Antosh, M. L. Wehmeyer, T. LaPlante, L. A. Shaw, *Evaluating the differential impact of interventions to promote self-determination and goal attainment for transition-age youth with intellectual disability*, in "Research and Practice for Persons with Severe Disabilities", 43(3), 2018, pp. 165-180; M. L. Wehmeyer, *The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective*, cit.

[3] Cfr. C. Giaconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, cit.; L. Cottini, S. Zorzi, D. Fedeli, *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*, cit.; C. Giaconi, M. Á. Verdugo, I. D'Angelo, L. E. Gómez, N. Del Bianco, *The Application of Quality of Life in Services for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities: lines of intervention in Spain and Italy*, in "Education Sciences & Society", 2, 2022, pp. 41-58.

[4] Cfr. C. Giaconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, cit.; N. Del Bianco, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*, cit.

[5] Cfr. L. Nota, L. Ferrari, S. Soresi, M. Wehmeyer, *Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability*, cit.; K.A. Shogren, S.K. Raley, *Self-determination and Causal Agency Theory: Integrating research into practice*, cit.; R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory, in Encyclopedia of Quality of Life and Well-being Research*, Cham, Springer International Publishing, 2024, pp. 6229-6235.

System (SDIS) che consente di rilevare i livelli di autodeterminazione delle studentesse e degli studenti di età compresa tra i 13 e 22 anni. Dopo la presentazione e la discussione dei risultati dello studio pilota, verranno presentate alcune indicazioni per la promozione dei processi di autodeterminazione nei contesti scolastici, con specifico riferimento al Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI)[6], il quale consente di rileggere la costruzione di contesti educativi e didattici in chiave inclusiva, con particolare attenzione alla dimensione della professionalità docente.

2. Qualità di Vita e autodeterminazione: un binomio fondativo per la co-progettazione

All'interno del quadro teorico delineato nelle linee introduttive, la stretta relazione tra Qualità di Vita e autodeterminazione consente di rilanciare l'attenzione sulle tematiche di ricerca connesse alla co-progettazione di contesti educativi e didattici inclusivi[7].

La letteratura internazionale[8] evidenzia come livelli più elevati di autodeterminazione siano associati alla percezione di maggiori livelli di Qualità di Vita, in particolare rispetto alla soddisfazione personale, all'autoefficacia, alla partecipazione sociale e alla costruzione di relazioni significative[9]. I risultati della ricerca scientifica rafforzano, dunque, questo binomio: da un lato, lo sviluppo dell'autodeterminazione contribuisce al miglioramento della Qualità di Vita; dall'altro, contesti caratterizzati da elevati livelli di Qualità di Vita offrono maggiori opportunità per l'esercizio e il consolidamento di comportamenti autodeterminati.

[6] Cfr. K. A. Shogren, A. J. Plotner, S. B. Palmer, M. L. Wehmeyer, Y. Paek, *Impact of the "Self-Determined Learning Model of Instruction" on Teacher Perceptions of Student Capacity and Opportunity for Self-Determination*, in "Education and Training in Autism and Developmental Disabilities", 49(3), 2014, pp. 440-448; S. K. Raley, R. J. Townsend, K. A. Shogren, V. L. Mazzotti, D. Fredrick, S. M. Kwiatek, R. Chapman, Examining *Student Responses in Technology-Delivered Self-Determination Intervention Using the Goal-Setting Challenge App*, in "The Journal of Special Education", 58(1), 2024, pp. 23-34; S. K. Raley, K. A. Shogren, G. G. Rifenbark, K. L. Lane, J. R. Pace, *The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination in inclusive, secondary classrooms*, in "Remedial and Special Education", 42(6), 2021, pp. 363-373.

[7] Cfr. M. L. Wehmeyer, R. L. *Schalock, Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports*, cit.; C. Giaconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusiv*e, cit.; K.A. Shogren, S K. Raley, *Self-determination and Causal Agency Theory: Integrating research into practice,* cit.

[8] Cfr. L. Nota, L. Ferrari, S. Soresi, M. Wehmeyer, *Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability*, cit.; K.A. Shogren, S.K. Raley, *Self-determination and Causal Agency Theory: Integrating research into practice*, cit.; R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory, in Encyclopedia of Quality of Life and Well-being Research,* cit.

[9] Cfr. M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, *Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination*, in "Education and Training in Developmental Disabilities", 2003, pp. 131-144; Y. Lachapelle, M.L. Wehmeyer, M.C. Haelewyck, Y. Courbois, K.D. Keith, R. Schalock, P.N. Walsh, *The relationship between quality of life and self-determination: an international study*, in "Journal of Intellectual Disability Research", 49(10), 2005, pp. 740-744; K.A. Shogren, S.J. Lopez, M.L. Wehmeyer, T.D. Little, C.L. Pressgrove, *The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study*, in "The Journal of Positive Psychology", 1(1), 2006, pp. 37-52; R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory, in Encyclopedia of Quality of Life and Well-being Research*, Cham, Springer International Publishing, 2024, pp. 6229-6235.

In questa prospettiva, la Qualità di Vita si configura come dispositivo orientativo per la progettazione degli interventi educativi e didattici nella prospettiva del Progetto di Vita[10] e del curricolo inclusivo. Essa fornisce infatti una cornice di riferimento per la definizione di obiettivi educativi allineati ai domini della QdV, consentendo di integrare le dimensioni delle preferenze, delle aspirazioni e delle esperienze individuali con quelle dei contesti di vita. L'autodeterminazione, a sua volta, rappresenta la leva attraverso cui tali dimensioni possono essere rese operative, traducendosi in pratiche educative che promuovono partecipazione, agency e responsabilità.

Dal punto di vista della Pedagogia Speciale, la promozione dell'autodeterminazione nelle studentesse e negli studenti con disabilità assume una valenza centrale, in quanto si configura come un processo educativo orientato al riconoscimento e allo sviluppo delle capacità decisionali, dell'empowerment e della partecipazione attiva. In questa prospettiva, l'autodeterminazione rappresenta un obiettivo intenzionale e strutturale dell'azione pedagogica, strettamente connesso alla costruzione del Progetto di Vita e al miglioramento della Qualità di Vita[11]. La letteratura scientifica[12] evidenzia come le persone con disabilità possano incontrare ostacoli specifici nello sviluppo e nell'esercizio dell'autodeterminazione, a causa di variabili contestuali e culturali[13]. Tra questi si annoverano, ad esempio, la limitazione delle opportunità decisionali, l'eccessiva eterodirezione dei percorsi di vita e la ridotta esposizione a esperienze di scelta e responsabilità. Tali condizioni possono incidere negativamente sulla costruzione identitaria e sulla possibilità di esercitare un controllo attivo sulla propria esistenza[14]. In tale quadro, la promozione dell'autodeterminazione richiede un ripensamento della progettazione educativa e didattica, orientata alla creazione di contesti in cui siano garantite reali opportunità di scelta, partecipazione e assunzione di responsabilità, implicando il riconoscimento anche delle persone con disabilità come attivi promotori delle proprie scelte, capaci di esprimere preferenze, formulare obiettivi e contribuire in modo significativo alla definizione del proprio percorso formativo. I risultati delle ricerche scientifiche in Pedagogia Speciale portano a un ripensamento delle pratiche di progettazione in chiave sistemica e partecipativa, orientata alla co-progettazione di ambienti di apprendimento capaci di sostenere processi decisionali consapevoli, di valorizzare le differenze e di garantire opportunità di scelta autentiche. In questo senso, la promozione dell'autodeterminazione non può prescindere dalla qualità dei sostegni orientati ai modelli della QdV.

[10] Cfr. C. Giaconi, N. Del Bianco (a cura di), *La pedagogia speciale per il Progetto di Vita*, Lecce, PensaMultimedia, 2025.

[11] Cfr. C. Giaconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, cit.; L. Cottini, S. Zorzi, D. Fedeli, *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*, cit.; K. A. Shogren, K.M. Burke, M.H. Anderson, A.A. Antosh, M.L. Wehmeyer, T. LaPlante, L.A. Shaw, *Evaluating the differential impact of interventions to promote self-determination and goal attainment for transition-age youth with intellectual disability*, cit.

[12] Cfr. N. Del Bianco, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*, cit.; K.A. Shogren, S.K. Raley, *Self-determination and Causal Agency Theory: Integrating research into practice,* cit.

[13] Cfr. N. Del Bianco, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*, cit.

[14] Cfr. K.A. Shogren, H. Long, T. A. Hicks, H. R. Ferreira, *Self-determination for students with disabilities during challenging times*, in "Children and Youth Services Review", 166, 2024, art. 107944.

Ne consegue che la relazione tra autodeterminazione e Qualità di Vita si configura come un asse portante per la co-progettazione educativa e didattica inclusiva anche nei contesti scolastici[15]. Ciò implica lo sviluppo di una professionalità docente riflessiva, capace di integrare competenze di osservazione e di co-progettazione[16].

In questa direzione, la letteratura scientifica evidenzia la presenza di una pluralità di strumenti per la rilevazione dell'autodeterminazione, impiegabili in differenti contesti - scolastico, extrascolastico, dei servizi alla persona - e utilizzabili da diversi attori educativi e professionali - tra cui insegnanti, genitori ed operatori[17]. In tale direzione, tra gli strumenti maggiormente riconosciuti sul piano internazionale per la rilevazione dell'autodeterminazione menzioniamo, tra gli altri, l'AIR Self-Determination Scale[18] , che indaga sia le capacità che le opportunità percepite dalla persona nel proprio contesto di vita, e l'ARC Self-Determination Scale[19], orientata alla misurazione delle componenti essenziali dell'autodeterminazione in adolescenti con disabilità intellettiva. Tra gli strumenti più recenti, di particolare interesse risulta essere il Self-Determination Inventory System che si fonda su una visione ecologica e multifattoriale del costrutto dell'autodeterminazione.

Nel dettaglio, l'SDIS presenta alcune specificità che ne giustificano la scelta per il presente studio: l'ancoraggio esplicito alla Causal Agency Theory[20] come quadro teorico di riferimento; la struttura tripartita delle dimensioni fondanti (Decidere, Agire, Credere) che consente una lettura dimensionale del costrutto; la disponibilità di versioni parallele self-report e proxy-report, che rendono possibile la triangolazione sistematica delle percezioni di studente, genitore e docente; l'erogazione digitale con restituzione immediata dei profili; e la predisposizione di una versione adattata in Easy-to-Read, che ne estende l'accessibilità alle persone con disabilità intellettive.

Per tali ragioni, a seguire presenteremo uno studio pilota condotto in Italia volto a indagare la rilevanza del Self-Determination Inventory System (SDIS) per la rilevazione dell'autodeterminazione.

[15] Cfr. K. A. Shogren, K. M. Burke, M. H. Anderson, A. Antosh, T. LaPlante, T. Hicks, *Examining the relationship between teacher perceptions of implementation of the SDLMI and student self-determination outcomes*, in "Career Development and Transition for Exceptional Individuals", 43(1), 2020, pp. 53-63.

[16] Cfr. G. Amatori, M. Buccolo, A. Travaglini, *Competenze trasversali e motivazione professionale nei percorsi abilitanti per la scuola secondaria: Un'indagine esplorativa*, in "Formazione & insegnamento", 23(1), 2025, pp. 120-130.

[17] Cfr. E. Zappella, *Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità*, in "Formazione & insegnamento", 17(sup1), 2019, pp. 281-302; L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2016.

[18] Cfr. J. Wolman, P. Campeau, P. DuBois, D. Mithaug & V. Stolarski, *AIR Self-Determination Scale and User Guide*, Palo Alto, American Institute for Research, 1994.

[19] Cfr. M. L. Wehmeyer & K. Kelchner, *The Arc's Self-Determination Scale*, Arlington, The Arc National Headquarters, 1995.

[20] Cfr. M. L. Wehmeyer, *Beyond self-determination: Causal agency theory*, in "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 16(4), 2004, pp. 337-359; K. A. Shogren, M. L. Wehmeyer, S. B. Palmer, A. J. Forber-Pratt, T. J. Little, S. Lopez, *Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination*, in "Education and Training in Autism and Developmental Disabilities", 50(3), 2015, pp. 251-262.

3. Uno studio pilota nel contesto italiano: il Self-Determination Inventory System

Nel dettaglio, il Self-Determination Inventory System rappresenta un protocollo di rilevazione dell'autodeterminazione che prende le mosse dall'impianto teorico della Causal Agency Theory[21]. La struttura dello strumento – articolata nelle versioni self-report: Student-Report (SDI:SR) e Adult-Report (SDI:AR) e proxy-report: Parent/Teacher-Report (SDI:PTR) – consente una lettura multilivello e multiprospettica dell'autodeterminazione, valorizzando il contributo dei diversi attori coinvolti nei processi educativi.

La scelta della sperimentazione di questo protocollo anche in Italia risiede nei seguenti punti di forza:

– la triangolazione dei dati in prospettiva pedagogica consente di cogliere i punti di contatto e quelli di distanza tra le diverse percezioni, offrendo una rappresentazione completa e situata dei livelli di autodeterminazione[22];

– l'uso integrato in una piattaforma digitale ne consente la somministrazione e la restituzione immediata dei risultati attraverso un report strutturato, in grado di mettere in evidenza i profili di funzionamento, le aree di forza e gli ambiti di sviluppo;

– l'attivazione di un processo ricorsivo tra la rilevazione e la progettazione di percorsi di potenziamento dei processi di autodeterminazione di tutte le studentesse e di tutti gli studenti, con particolare attenzione alle persone con disabilità.

Alla luce delle specificità precedentemente delineate, è stato avviato un processo di adattamento e validazione del Self-Determination Inventory nel contesto italiano, sviluppato attraverso una collaborazione internazionale tra il Kansas University Center on Disabilities e la cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale dell'Università di Macerata[23]. La procedura di adattamento e validazione ha affrontato anche le criticità metodologiche per garantire l'accessibilità da parte di persone con disabilità.

Tale processo di adattamento è stato finalizzato a garantire non solo l'attenzione alla dimensione linguistica, ma anche quella culturale e psicometrica dello strumento, in coerenza con una prospettiva di ricerca orientata alla qualità e all'affidabilità del protocollo. L'adattamento dello strumento si è articolato in un insieme di fasi sequenziali e integrate, concepite per preservare l'integrità teorica del costrutto e, al contempo, per renderne possibile l'utilizzo nel contesto socio-culturale italiano. Il processo ha preso avvio con una fase di traduzione diretta (forward translation) dall'inglese all'italiano, seguita da una retrotraduzione (back translation) in lingua inglese, al fine di verificare la corrispondenza semantica e individuare eventuali discrepanze concettuali tra le versioni. Tali passaggi hanno costituito la base per una successiva revisione

[21] Cfr. M.L. Wehmeyer, *Beyond self-determination: Causal agency theory*, cit; K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer, S. B. Palmer, A.J. Forber-Pratt, T.J. Little, S. Lopez, *Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination*, cit.

[22] Cfr. K.A. Shogren, T.D. Little, E. Grandfield, S. Raley, M.L. Wehmeyer, K.M. Lang, L.A. Shaw, *The Self-Determination Inventory–Student Report: Confirming the factor structure of a new measure*, in "Assessment for Effective Intervention", 45(2), 2020, pp. 110-120.

[23] Cfr. L. Borsini, *L'autodeterminazione per il Progetto di Vita. Analisi e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli, 2025; N. Del Bianco, L. Borsini, C. Giaconi, T. Santilli, I. D'Angelo, K.A. Shogren, *Self-Determined Learning Model: an international proposal for interactive learning*, in "EDUCRAZIA", 1, 2025, pp. 157-169.

condotta da un comitato di esperti, composto da specialisti bilingui e da professionisti della Pedagogia Speciale, chiamati a valutare l'accuratezza semantica, la pertinenza culturale e la coerenza teorica degli item. In questa prospettiva, la traduzione è stata intesa come un processo di mediazione culturale e pedagogica, orientata a garantire la comprensibilità degli item e la loro significatività rispetto alle esperienze dei destinatari. Particolare attenzione è stata rivolta all'adozione di strategie orientate all'accessibilità, tra cui l'impiego del linguaggio Easy-to-Read[24], finalizzato a favorire la partecipazione di persone con disabilità, anche intellettive.

A valle di tali fasi, il processo ha previsto un adattamento linguistico e culturale degli item, volto a renderli coerenti con i riferimenti socio-culturali del contesto italiano, seguito da una sperimentazione pilota. Quest'ultima ha consentito di verificare empiricamente la chiarezza, la leggibilità e la funzionalità dello strumento attraverso il coinvolgimento diretto dei destinatari e la raccolta di feedback qualitativi. Le evidenze emerse hanno orientato una successiva fase di revisione, finalizzata al miglioramento della qualità complessiva dello strumento e al rafforzamento della sua efficacia come dispositivo di rilevazione.

Infine, lo strumento è stato sottoposto a una validazione empirica su campioni più ampi, attraverso analisi finalizzate a verificarne le proprietà psicometriche in termini di affidabilità e validità nel nuovo contesto linguistico e culturale. Tale fase ha consentito di accertare la capacità dello strumento di restituire una misurazione attendibile e sensibile delle dimensioni connesse all'autodeterminazione.

Nel dettaglio, lo strumento prevede 21 item suddivisi nelle tre dimensioni del Decidere, dell'Agire e del Credere. Per rispondere a ciascun item, gli intervistati muovono un cursore su una barra scorrevole che segna la loro risposta da "Per niente d'accordo" a "Molto d'accordo". La versione online del Self-Determination Inventory System utilizza una scala di scorrimento, una forma di risposta alternativa alla tradizionale scala Likert, che consente agli utenti di indicare il loro livello di accordo su una linea numerica continua. Questo approccio è stato adottato per favorire l'accessibilità nella compilazione e migliorare la precisione delle risposte, aumentando la gamma di risposte disponibili e rendendo il processo di valutazione più sensibile. I punteggi, che vanno da 0 (in disaccordo) a 99 (d'accordo), vengono automaticamente calcolati e riportati in un file dove, infine, viene presentato il quadro delle competenze di autodeterminazione in un formato facilmente comprensibile.

A partire da questo quadro, lo studio pilota qui presentato è orientato dalle seguenti domande di ricerca: (1) In che misura il protocollo SDIS consente di rilevare profili differenziati di autodeterminazione all'interno di una classe della scuola secondaria di I grado? (2) Quali convergenze e discrepanze emergono tra self-report e proxy-report nelle tre dimensioni del costrutto (Decidere, Agire, Credere) con particolare attenzione agli studenti con disabilità? (3) In che modo i profili autodeterminati restituiti dalla triangolazione possono orientare la co-progettazione di interventi educativi personalizzati?

Sul piano metodologico, è opportuno esplicitare che il processo di adattamento e validazione dello strumento nel contesto italiano ha coinvolto un campione complessivo di 1000 partecipanti,

[24] Cfr. M. Nomura, G. Skat Nielsen, B. Tronbacke, *Guidelines for easy-to-read materials, International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), 2010; I. Fajardo, V. Ávila, A. Ferrer, G. Tavares, M. Gómez, A. Hernández, *Easy-to-read texts for students with intellectual disability: linguistic factors affecting comprehension*, in "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities", 27(3), 2014, pp. 212-225.

selezionati secondo criteri di rappresentatività territoriale e di eterogeneità dei profili di funzionamento. Per quanto concerne la fase esplorativa qui presentata, il campione è composto da 26 studentesse e studenti (N=26) frequentanti una classe terza della scuola secondaria di I grado, di cui 2 con disabilità intellettive e 6 con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. La scelta di questo grado e ordine scolastico risponde a un criterio metodologico deliberato: la terza classe della secondaria di I grado rappresenta una fase di transizione cruciale, in cui le richieste di autonomia decisionale si intensificano in vista del passaggio alla scuola secondaria di II grado, rendendo particolarmente significativa la rilevazione dei livelli di autodeterminazione. Per ciascuna studentessa e ciascuno studente e sono stati coinvolti il genitore di riferimento e i docenti della classe, per un totale di 26 genitori e 3 docenti (un docente coordinatore di classe e 2 docenti specializzati per le attività di sostegno), garantendo così la piena attivazione del protocollo di triangolazione previsto dall'SDIS.

Sulla scorta dell'analisi quantitativa sottesa al processo di validazione dello strumento di indagine - i cui risultati sono stati discussi in precedenti studi[25] - si intende qui approfondire la dimensione applicativa dello stesso, focalizzando l'attenzione sulle risposte fornite da una specifica coorte target. Per economicità della trattazione presenteremo a seguire gli esiti dell'applicazione del Self-Determination Inventory System all'interno di una classe appartenente al contesto scolastico di istruzione secondaria di primo grado del territorio italiano, in cui sono presenti 2 studenti con disabilità. Nel dettaglio, configurandosi come un'indagine esplorativa volta a mappare i livelli di agency in una fase cruciale dello sviluppo preadolescenziale, tale scelta risponde alla stringente esigenza pedagogica di indagare il consolidamento dell'autodeterminazione in un momento di transizione in cui le richieste ambientali, sociali e curricolari iniziano a esigere una maggiore autonomia decisionale e una capacità di autogoverno sensibilmente più strutturata, ossia il passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado.

4. Analisi dei profili aggregati dello studio pilota: tendenze e distribuzioni dell'autodeterminazione

L'indagine ha coinvolto un campione complessivo di 26 studentesse e studenti (N = 26), frequentanti la terza classe della scuola secondaria di I grado. La distribuzione di genere all'interno del sottogruppo risulta sostanzialmente bilanciata, con una lieve prevalenza della componente maschile (57,7%, n = 15) rispetto a quella femminile (42,3%, n = 11). Il campione si presenta particolarmente significativo per la sua eterogeneità interna in quanto sono presenti 2 studenti con disabilità intellettive e 6 studentesse/studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

[25] Cfr. L. Borsini, *L'autodeterminazione per il Progetto di Vita. Analisi e prospettive inclusive*, cit.; N. Del Bianco, L. Borsini, C. Giaconi, T. Santilli, I. D'Angelo, K. A. Shogren, *Self-Determined Learning Model: an international proposal for interactive learning*, cit.

Entrando nel merito della somministrazione, il Self-Determination Inventory System ha consentito di ottenere una fotografia complessiva della classe che evidenzia un profilo di autodeterminazione globalmente strutturato, sebbene caratterizzato da differenziazioni interne riconducibili alle tre dimensioni fondamentali del costrutto: Decidere, Agire e Credere.

Nel dettaglio, la dimensione del Decidere si configura come uno degli aspetti maggiormente consolidati: la coorte studentesca mostra una buona capacità di scelta e di assunzione di decisioni, supportata da un elevato livello di fiducia da parte dei genitori e da un riconoscimento sostanzialmente coerente da parte dei docenti. In questa dimensione emerge quindi una discreta convergenza tra le diverse prospettive, che descrive una competenza decisionale già attiva e sufficientemente interiorizzata.

La dimensione dell'Agire, intesa come capacità di tradurre le decisioni in comportamenti persistenti e orientati allo scopo, presenta anch'essa livelli mediamente elevati. Studentesse e studenti si percepiscono generalmente in grado di mantenere l'impegno nel tempo e di rispondere con continuità alle richieste scolastiche; i genitori confermano una buona tenuta comportamentale e una discreta capacità di portare a termine i compiti, mentre i docenti osservano una maggiore efficacia nelle situazioni strutturate rispetto ai contesti di autonomia più ampia. Nel complesso, tale dimensione evidenzia una solida base di agency, pur con alcune oscillazioni legate al grado di strutturazione del compito.

Più critica e differenziata appare la dimensione del Credere, intesa come autoefficacia percepita, consapevolezza delle proprie risorse e fiducia nella capacità di affrontare situazioni nuove o complesse. In questo ambito si osserva una maggiore variabilità tra le fonti: i genitori tendono a esprimere livelli di fiducia relativamente elevati nelle capacità dei figlie/i, mentre docenti e, parte della compagine studentesca evidenziano una maggiore cautela, soprattutto nei processi che richiedono pianificazione, problem solving e autoregolazione strategica. Questa dimensione rappresenta dunque l'area relativamente più fragile del profilo della classe, in cui si concentrano le principali difficoltà legate alla traduzione dell'impegno in consapevolezza strategica.

L'analisi della distribuzione dei punteggi all'interno del gruppo-classe ha permesso di delineare un primo quadro d'insieme, caratterizzato da una promettente, seppur eterogenea, attivazione delle competenze di agency. Tuttavia, una lettura limitata ai soli dati delle studentesse e degli studenti non consente di cogliere appieno le sfumature e le possibili divergenze interpretative che emergono nell'interazione tra le diverse prospettive osservative, soprattutto in presenza di bisogni educativi speciali. Si rende pertanto necessario adottare una prospettiva analitica di tipo interpretativo, capace di valorizzare la complessità dei punti di vista dei diversi attori che, nei vari contesti di vita, interagiscono con le studentesse e gli studenti, in particolare genitori e docenti. In questa direzione, la lettura triangolata dei dati raccolti evidenzia, soprattutto in corrispondenza di alcuni item (2; 4; 7; 11; 12), una marcata discrasia fenomenologica tra l'autopercezione delle studentesse e degli studenti e la valutazione eterodiretta dei docenti, mentre la prospettiva genitoriale si colloca su un asse intermedio di cauta mediazione (Figura 1).

Item	Descrizione	Media punteggi studentesse e studenti	Media punteggi genitori	Media punteggi docenti
2	Capacità di problem solving creativo	**70**	52	**38**
4	Conoscenza dei propri punti di forza	**83**	58	**42**
7	Capacità di stabilire obiettivi chiari	**75**	60	**45**
11	Trovare alternative alle difficoltà	**72**	53	**35**
12	Sicurezza nelle proprie capacità	**79**	55	**40**

Figura 1 – Item in cui si evidenzia la maggior discrepanza delle percezioni dell'intera classe

Il dato più emblematico si configura nel cosiddetto "punto cieco" dell'autoconsapevolezza (Item 4), dove si registra uno scarto significativo tra l'elevata percezione che studentesse e studenti hanno dei propri talenti e la lettura decisamente più prudente restituita dai docenti. Questa medesima logica di disallineamento si ripropone anche nelle dimensioni legate alla gestione dell'imprevisto e al problem solving adattivo (Item 2 e 11), dove studentesse e studenti si autorappresentano come capaci di fronteggiare le difficoltà con flessibilità, mentre i docenti restituiscono un'immagine di fragilità strategica e di limitata autonomia. I genitori, collocandosi in una posizione intermedia, sembrano intercettare una competenza situata, maggiormente espressa nei contesti di vita quotidiana rispetto a quelli scolastici, confermando come l'autodeterminazione sia un costrutto intrinsecamente ecologico e contestuale. Analogamente, nella percezione della sicurezza personale (Item 12), la distanza tra il vissuto soggettivo di studentesse e studenti e l'interpretazione dei docenti segnala una possibile incomprensione semantica tra ciò che i ragazzi esperiscono come fiducia in sé e ciò che i docenti leggono come mancanza di basi consolidate o di consapevolezza critica.

Come vedremo nel successivo paragrafo, le discrepanze rilevate tra self-report e proxy-report meritano una lettura critica che vada oltre la semplice descrizione, collocandosi all'interno di un quadro teorico consolidato.

5. Analisi dei profili aggregati degli studenti e delle studentesse: ricadute educative in chiave autodeterminata

La letteratura sull'assessment dell'autodeterminazione[26] evidenzia come tali disallineamenti siano strutturalmente attesi e non riducibili a errori di misurazione. Nello specifico, Balboni e collaboratori[27] mostrano come le valutazioni eterodirette tendano sistematicamente a sottostimare le dimensioni motivazionali e identitarie, mentre gli studi condotti da Genuneit[28] sottolineano come i proxy-report riflettano il punto di vista dell'osservatore piuttosto che l'esperienza personale dell'interessato. In questa prospettiva, le studentesse e gli studenti tendono a valutare le proprie capacità in modo più favorevole perché hanno accesso diretto a dimensioni esperienziali - come la fiducia interna, la motivazione situata, il senso di controllo personale - che non sono osservabili dall'esterno e che costituiscono, secondo la Causal Agency Theory[29], il nucleo più profondo dell'autodeterminazione. I docenti, d'altro canto, fondano la propria valutazione su comportamenti osservabili nel contesto scolastico formale, che rappresentano solo una parte (e non necessariamente la più rappresentativa) del funzionamento autodeterminato. Come evidenziato da Abery e Stancliffe[30], l'agency personale si esprime in modo differente a seconda delle opportunità e dei vincoli offerti da ciascun contesto di vita, pertanto appare necessario evitare una sovrainterpretazione delle discrepanze nella direzione di un giudizio gerarchico tra le fonti. Esse costituiscono piuttosto, come sottolineano Shogren e Raley[31], una risorsa conoscitiva, in quanto le zone di opacità reciproca tra studenti e adulti di riferimento indicano dove il dialogo educativo è più necessario. In questa direzione, tale divergenza invita a costruire spazi pedagogici capaci di mettere in dialogo le differenti epistemologie dell'esperienza. È proprio in questo spazio intermedio che può svilupparsi un'autentica educazione all'autodeterminazione, intesa come processo di progressiva integrazione tra percezione di sé, riconoscimento sociale e possibilità effettive di azione nei contesti di vita[32].

[26] Cfr. G. Balboni, A. Coscarelli, G. Giunti, R. L. Schalock, *The assessment of the quality of life of adults with intellectual disability: The use of self-report and report of others assessment strategies*, in "Research in Developmental Disabilities", 34(11), 2013, pp. 4248-4254.

[27] Ivi, p.4250.

[28] Cfr. J. Genuneit, *How to Deal with Proxy-Reports*, in Pediatric Epidemiology, Karger, 2017, pp. 97-104.

[29] Cfr. M. L. Wehmeyer, *Beyond self-determination: Causal agency theory*, cit.; K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer, S. B. Palmer, A. J. Forber-Pratt, T. J. Little, S. Lopez, *Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination*, cit.

[30] Cfr. B.H. Abery, R.J. Stancliffe, *A tripartite ecological theory of self-determination*, in M. Wehmeyer, B.H. Abery, D.E. Mithaug, R.J. Stancliffe (Eds.), *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*, New York, NY, Charles C. Thomas, 2003, pp. 43-78.

[31] Cfr. K.A. Shogren, S.K. Raley, *Self-determination and Causal Agency Theory: Integrating research into practice*, cit.

[32] Cfr. N. Del Bianco, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*, cit.; K.A. Shogren, H. Long, T.A. Hicks, H.R. Ferreira, *Self-determination for students with disabilities during challenging times*, cit.

6. Traiettorie individuali e asimmetrie percettive: analisi dei casi studio

All'interno della cornice delineata, al fine di declinare operativamente l'efficacia del protocollo di triangolazione, vengono presentati due studi di caso focalizzati sulle studentesse e sugli studenti con disabilità inseriti nel contesto classe. Tale approfondimento qualitativo consente di evidenziare il valore euristico della triangolazione.

A seguire verranno presentati i profili di "D." e "R.", i quali esemplificano come la discordanza o la convergenza delle percezioni tra studente, famiglia e docenti costituisca la base conoscitiva necessaria per orientare interventi educativi realmente personalizzati.

Il profilo dell'autodeterminazione di D. è caratterizzato da una significativa eterogeneità delle percezioni. Il grafico relativo alle dimensioni dell'autodeterminazione (Figura 2) evidenzia una configurazione articolata e disomogenea, mettendo in luce una distanza tra la rappresentazione dello studente e quella degli adulti di riferimento.

In particolare, la dimensione del Decidere mostra una marcata differenziazione tra i tre punti di vista: il genitore attribuisce un punteggio pari a 40, il docente 50, mentre lo studente si colloca sul valore massimo (80 su 99). Questo dato segnala una percezione di forte agency decisionale da parte dello studente, non pienamente confermata dagli adulti, che tendono a collocare tale competenza su livelli intermedi.

La dimensione dell'Agire evidenzia una configurazione simile ma con maggiore disomogeneità: lo studente si colloca ancora sul valore più alto (80), il docente su un livello intermedio (50), mentre il genitore attribuisce un punteggio più basso (33), suggerendo una percezione di minore continuità e autonomia esecutiva in ambito domestico. Tale discrepanza rimanda a una variabilità situazionale del funzionamento adattivo nei diversi contesti.

La dimensione del Credere rappresenta l'area più fragile: il genitore assegna un punteggio pari a 30, il docente 33 e lo studente 60. Sebbene l'autopercezione risulti più elevata rispetto a quella degli adulti, essa rimane comunque inferiore rispetto alle altre dimensioni.

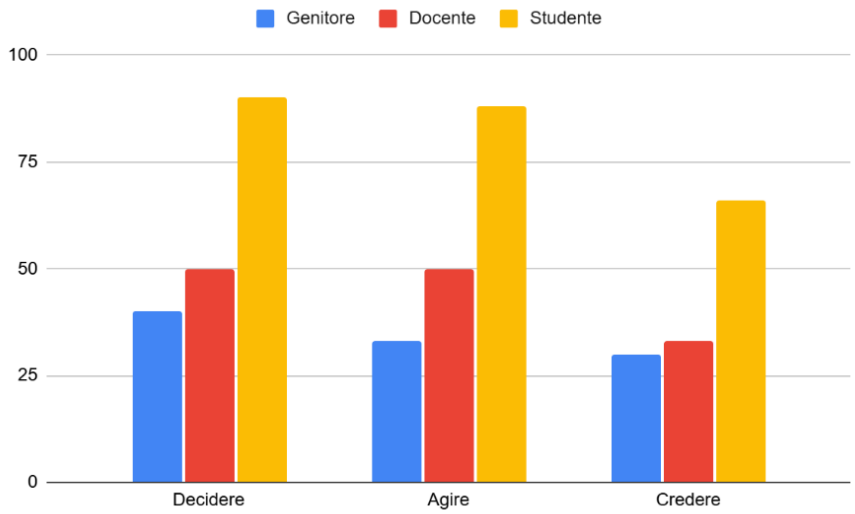


Figura 2 – La triangolazione delle percezioni nel caso D.

L'analisi integrata del profilo di autodeterminazione di D., condotta attraverso la triangolazione delle percezioni di studente, genitore e docente, restituisce un quadro caratterizzato da una marcata asimmetria tra le dimensioni: a un'elevata percezione di capacità decisionali e di azione nello studente si affiancano una maggiore prudenza valutativa e una più evidente fragilità nella dimensione del Credere da parte degli adulti di riferimento. Tale disallineamento evidenzia un andamento autodeterminato disomogeneo, in cui le dimensioni operative risultano più sviluppate rispetto alla percezione di autoefficacia e di controllo personale, configurando una possibile discrepanza tra agency agita e agency percepita. Questo dato appare coerente con la letteratura di riferimento[33], che sottolinea come l'esercizio dell'autodeterminazione emerga dall'interazione dinamica tra capacità individuali, opportunità ambientali e sistemi di supporto. Inoltre, la letteratura evidenzia come le discrepanze tra autovalutazioni e proxy-report (genitori e docenti) siano frequenti nei processi di assessment, richiedendo una lettura integrata e critica dei dati raccolti[34]. Ne deriva l'esigenza di orientare l'intervento pedagogico verso pratiche intenzionali e contestualmente mediate che promuovano non solo abilità decisionali, ma anche processi riflessivi e metacognitivi capaci di sostenere una più equilibrata integrazione tra Agire e Credere, in linea con gli studi condotti sul tema[35].

A differenza del caso precedente, in R. emerge un profilo di autodeterminazione complessivamente elevato e coerente tra le diverse fonti percettive, caratterizzato da buoni livelli nelle dimensioni del Decidere e dell'Agire e da valori relativamente più contenuti nella dimensione del Credere.

Il grafico relativo al profilo di R. (Figura 3) evidenzia infatti una configurazione sostanzialmente stabile nelle dimensioni del Decidere e dell'Agire. In particolare, la capacità decisionale si colloca su livelli alti e convergenti tra le tre prospettive, con lo studente che raggiunge il valore 75, il genitore 70 e il docente 60. Analogamente, la dimensione dell'azione autoregolata presenta una distribuzione sovrapponibile (75 per lo studente, 70 per il genitore e 60 per il docente), delineando un profilo in cui le competenze di scelta e di esecuzione risultano solide e sostanzialmente condivise nei diversi contesti osservativi.

Più contenuta appare la dimensione del Credere, intesa come autoefficacia e fiducia nelle proprie capacità, che rappresenta l'area relativamente meno elevata del profilo: lo studente si colloca su un valore di 45, mentre genitore (33) e docente (35) esprimono valutazioni più basse, ma tra loro sostanzialmente vicine. Questo dato evidenzia una dimensione di fiducia in sé meno sviluppata rispetto alle competenze operative, suggerendo una maggiore cautela nella rilevazione delle proprie risorse interne rispetto alla buona efficacia espressa nell'agire e nel decidere.

Nel complesso, il grafico restituisce un profilo caratterizzato da elevata coerenza tra le percezioni nelle dimensioni decisionali ed esecutive, accompagnata da una più moderata dimensione dell'autoefficacia percepita. La triangolazione delle percezioni evidenzia quindi un funzionamento autodeterminato complessivamente solido, in cui le competenze di scelta e di azione

[33] Cfr. B. H. Abery, R. J. Stancliffe, *A tripartite ecological theory of self-determination*, cit.

[34] Cfr. G. Balboni, A. Coscarelli, G. Giunti, R. L. Schalock, *The assessment of the quality of life of adults with intellectual disability: The use of self-report and report of others assessment strategies*, cit.; J. Genuneit, *How to Deal with Proxy-Reports*, cit.

[35] Cfr. L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, cit.

risultano ben strutturate e riconosciute in modo convergente, mentre la dimensione del "credere in sé stesso" costituisce l'area relativamente più fragile del profilo.

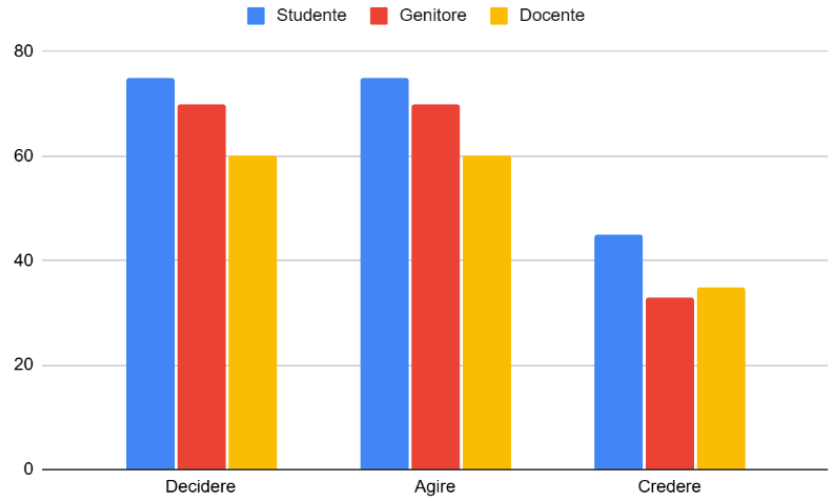


Figura 3 – La triangolazione delle percezioni nel caso di R.

L'analisi dei dati relativi al profilo di R. consente di delineare una configurazione di autodeterminazione caratterizzata da una sostanziale coerenza nelle dimensioni del Decidere e dell'Agire, che si attestano su livelli elevati e convergenti tra le diverse fonti (75; 70; 60). Tale convergenza rappresenta un indicatore significativo della presenza di un'agency personale ben strutturata, riconosciuta in modo stabile nei differenti contesti di vita, in linea con i modelli funzionali dell'autodeterminazione che identificano nelle abilità decisionali e nell'azione intenzionale componenti osservabili della Causal Agency[36]. Inoltre, la coerenza tra self-report e proxy-report suggerisce un buon livello di validità ecologica del profilo, riducendo il rischio di bias percettivi e rafforzando l'ipotesi di competenze effettivamente generalizzate nei contesti di esperienza[37]. Diversamente, la dimensione del Credere presenta valori più contenuti (45 nello studente, 33 nel genitore e 35 nel docente), configurandosi come area relativamente meno sviluppata all'interno del profilo. Tale scarto tra dimensione operativa e dimensione motivazionale risulta coerente con quanto evidenziato in letteratura, dove si sottolinea come l'autoefficacia percepita e le aspettative di controllo costituiscano componenti distinte, sebbene interrelate, rispetto alle abilità di scelta e azione[38]. In questa prospettiva, lo scarto può essere interpretato

[36] Cfr. K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, A.J. Forber-Pratt, T.J. Little, S. Lopez, *Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination*, cit.

[37] Cfr. G. Balboni, A. Coscarelli, G. Giunti, R. L. Schalock, *The assessment of the quality of life of adults with intellectual disability: The use of self-report and report of others assessment strategies*, cit.

[38] Cfr. K.A. Shogren, S.K. Raley, *Self-determination and Causal Agency Theory: Integrating research into practice*, cit.

come uno spazio di sviluppo potenziale: la presenza di solide competenze decisionali e attuative rappresenta infatti una base favorevole su cui innestare interventi orientati al rafforzamento della fiducia nelle proprie capacità.

7. Analisi dei casi studio: implicazioni educative

I profili emersi dallo studio pilota offrono indicazioni concrete per orientare il passaggio dalla rilevazione all'intervento educativo. Nel caso di D., la marcata asimmetria tra l'elevata autopercezione dello studente e la lettura più prudente degli adulti di riferimento - particolarmente evidente nella dimensione del Credere - segnala la necessità di interventi centrati sul rafforzamento dell'autoefficacia percepita e sulla costruzione di spazi di dialogo tra le diverse prospettive. Nel caso di R., invece, la solidità nelle dimensioni del Decidere e dell'Agire, riconosciuta in modo convergente da tutte le fonti, indica una base favorevole su cui innestare un lavoro di approfondimento metacognitivo, orientato al consolidamento della fiducia nelle proprie capacità come area di sviluppo potenziale. In entrambi i casi, il SDLMI si configura come il dispositivo operativo capace di raccogliere questa eredità valutativa: non si sovrappone alla rilevazione, ma la prolunga, trasformando i profili restituiti dall'SDIS in obiettivi educativi situati, personalizzati e verificabili.

Tuttavia, perché questa trasformazione sia pedagogicamente fondata, è necessario riconoscere esplicitamente i limiti di ciò che lo strumento può restituire da solo. I dati dell'SDIS forniscono una mappatura percettiva preziosa, ma non esauriscono le informazioni necessarie per progettare interventi realmente personalizzati. Per entrambi i casi, la traduzione dei profili in azione educativa richiederebbe di integrare la rilevazione strumentale con osservazioni sistematiche in classe nei momenti che richiedono pianificazione autonoma e gestione dell'imprevisto; con un'analisi del Piano Educativo Individualizzato, per verificare se e in quale misura gli obiettivi relativi all'autodeterminazione siano già presenti nella progettazione corrente; con un confronto collegiale tra docenti curricolari e di sostegno, finalizzato a stabilire se le aree di forza e di fragilità rilevate siano trasversali o circoscritte a specifici contesti di apprendimento; e infine con un momento di restituzione e dialogo con lo studente, in cui i dati del profilo vengano condivisi come punto di partenza per una riflessione metacognitiva condivisa su risorse e obiettivi. È in questa integrazione tra rilevazione strumentale, osservazione situata e co-progettazione partecipata che i profili di D. e di R. possono trasformarsi da dati descrittivi in dispositivi generativi di pratiche educative inclusive, in coerenza con una visione dell'autodeterminazione come processo relazionale e contestualmente mediato.

8. Riflessioni conclusive: dal Self-Determination Inventory System (SDIS) al Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI)

Alla luce di quanto emerso in merito alla rilevazione dell'autodeterminazione attraverso il Self-Determination Inventory System, si rende necessario esplicitare la valenza generativa del dispositivo, in quanto permette di orientare la costruzione di percorsi educativi individualizzati,

fondati sulla valorizzazione dei profili di funzionamento e dei livelli di autodeterminazione rilevati. È proprio a partire da questa integrazione tra assessment e intervento che si colloca il Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI), configurandosi come modello operativo capace di tradurre in azione educativa i principi teorici dell'autodeterminazione[39].

In questa prospettiva, il SDLMI promuove un apprendimento attivo e autodiretto, centrato sul coinvolgimento consapevole delle studentesse e degli studenti e finalizzato allo sviluppo di competenze decisionali, metacognitive e strategiche.

Nel contesto scolastico italiano, tale prospettiva assume una particolare rilevanza, in quanto sollecita una rilettura della progettazione educativa in chiave sistemica e personalizzata. L'adozione del SDLMI implica, infatti, un ripensamento del ruolo docente, che si configura sempre più come mediatore e facilitatore di processi di apprendimento autodeterminati, capace di sostenere le studentesse e gli studenti nella definizione di obiettivi significativi, nella pianificazione delle azioni e nella valutazione riflessiva dei risultati[40].

In questa direzione, la progettazione educativa si arricchisce di una dimensione intenzionale orientata all'autodeterminazione per costruire percorsi didattici flessibili, adattivi e coerenti con i bisogni e le potenzialità delle studentesse e degli studenti. Ne deriva una concezione della didattica come spazio di co-costruzione, in cui la partecipazione attiva della persona diviene elemento centrale per la promozione di processi di apprendimento significativi. Basandosi sul riconoscimento della variabilità dei livelli di autodeterminazione e sulla necessità di predisporre supporti personalizzati, il SDLMI valorizza l'interazione tra competenze personali e condizioni ambientali, promuovendo contesti educativi capaci di ridurre le barriere e ampliare le opportunità di partecipazione. Alla luce di tali considerazioni, il SDLMI si può configurare quale dispositivo pedagogico di particolare rilevanza, offrendo una cornice operativa per tradurre i principi dell'autodeterminazione in pratiche educative, promuovendo una progettualità docente fondata sull'integrazione tra rilevazione, progettazione e riflessività professionale, in coerenza con l'obiettivo di sostenere il pieno sviluppo della persona e la costruzione di un Progetto di Vita di Qualità.

Nel contesto italiano, tale integrazione sollecita una riflessione circa la professionalità docente in chiave inclusiva, richiedendo competenze progettuali e attitudine alla riflessività. Il corpo docente è chiamato, infatti, a operare come facilitatore di processi autodeterminati, predisponendo contesti di apprendimento flessibili e supportivi, capaci di riconoscere e valorizzare la diversità dei percorsi individuali. Le considerazioni emerse confermano, inoltre, come la promozione dell'autodeterminazione non possa prescindere da un approccio integrato che tenga conto dell'interazione tra dimensioni personali e fattori contestuali. In tal senso, la progettazione educativa si configura come spazio privilegiato per la costruzione di opportunità di partecipazione attiva, in cui anche la persona con disabilità possa esercitare un ruolo di agente causale

[39] Cfr. K.A. Shogren, T.A. Hicks, K.M. Burke, A. Antosh, T. LaPlante, M.H. Anderson, *Examining the impact of the SDLMI and Whose Future Is It? over a two-year period with students with intellectual disability*, in "American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities", 125(3), 2020, pp. 217-229; K.A. Shogren, S. K. Raley, G. G. Rifenbark, K.L. Lane, E.K. Bojanek, A. Karpur, C. Quirk, *The self-determined learning model of instruction: Promoting implementation fidelity*, in "Inclusion", 9(1), 2021, pp. 46-62.

[40] Cfr. K.A. Shogren, S.K. Raley, G.G. Rifenbark, K.L. Lane, E.K. Bojanek, A. Karpur, C. Quirk, *The self-determined learning model of instruction: Promoting implementation fidelity*, cit.

del proprio percorso di vita all'interno di una nuova dimensione di co-progettazione dei percorsi educativi. Perché tale ripensamento del ruolo docente possa tradursi in pratica educativa reale, restano tuttavia da esplorare le condizioni materiali e culturali che ne rendono possibile l'attuazione. Tra queste si annoverano, a titolo esemplificativo, la disponibilità di tempo curricolare dedicato alla co-progettazione, la formazione specifica dei docenti sull'uso integrato di strumenti di assessment e modelli d'intervento autodeterminati e la presenza di una cultura scolastica orientata alla partecipazione attiva degli studenti. Questi aspetti costituiscono un campo di ricerca aperto, che studi futuri potranno esplorare anche attraverso disegni longitudinali e comparativi tra contesti differenti.

In conclusione, l'integrazione tra il sistema di rilevazione SDIS e il SDLMI trasforma l'autodeterminazione da costrutto teorico a dispositivo di co-progettazione inclusiva. I risultati dello studio pilota mostrano come questa lente interpretativa risponda alle sfide epistemologiche della Pedagogia Speciale: promuovere anche per le persone con disabilità il ruolo di agente causale del proprio percorso e valorizzare i processi di autodeterminazione nella progettazione educativa e didattica. L'adozione di questa prospettiva nella formazione iniziale e continua dei docenti specializzati e dei docenti curricolari rappresenta dunque una direttrice imprescindibile per garantire processi di co-progettazione inclusiva.

9. Limiti metodologici

I risultati presentati devono essere interpretati alla luce di alcuni limiti metodologici. In primo luogo, il campione coinvolto nello studio pilota è numericamente contenuto (N = 26) e circoscritto a un'unica classe della scuola secondaria di I grado, con 2 studenti con disabilità e 6 studentesse/studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Tale numerosità non consente alcuna generalizzazione dei risultati ad altre popolazioni scolastiche e attribuisce alla ricerca un carattere prevalentemente esplorativo. Inoltre, la specificità del contesto considerato potrebbe aver influenzato le dinamiche relazionali e percettive emerse, limitando la trasferibilità delle evidenze ad altri contesti educativi.

Un ulteriore limite riguarda l'analisi approfondita di soli due studi di caso, scelta metodologica che, pur consentendo una comprensione qualitativa più dettagliata dei processi di autodeterminazione, non permette di formulare conclusioni estendibili ad una coorte studentesca con caratteristiche analoghe.

Infine, i dati raccolti si basano su misure self-report e proxy-report, potenzialmente influenzate da bias percettivi e interpretativi dei diversi rispondenti. Pertanto, i risultati devono essere considerati come indicazioni preliminari utili a orientare future ricerche su campioni più ampi e diversificati, necessarie per consolidare le evidenze relative all'utilizzo del Self-Determination Inventory System nel contesto scolastico italiano.

10. Bibliografia di riferimento

Abery B.H., Stancliffe R.J., *A tripartite ecological theory of self-determination*, in Wehmeyer M., Abery B.H., Mithaug D.E., Stancliffe R.J. (Eds.), *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*, New York, NY, Charles C. Thomas, 2003, pp. 43-78.

Amatori G., Buccolo M., Travaglini A., *Competenze trasversali e motivazione professionale nei percorsi abilitanti per la scuola secondaria: Un'indagine esplorativa*, in "Formazione & Insegnamento", 23(1), 2025, pp. 120-130.

Balboni G., Coscarelli A., Giunti G., Schalock R. L., *The assessment of the quality of life of adults with intellectual disability: The use of self-report and report of others assessment strategies*, in "Research in Developmental Disabilities", 34(11), 2013, pp. 4248-4254.

Borsini L., *L'autodeterminazione per il Progetto di Vita. Analisi e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli, 2025.

Cottini L., *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2016.

Cottini L., Zorzi S., Fedeli D., *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2016.

Del Bianco N., *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Del Bianco N., Borsini L., Giaconi C., Santilli T., D'Angelo I., Shogren K.A., *Self-Determined Learning Model: an international proposal for interactive learning*, in "EDUCRAZIA", 1, 2025, pp. 157-169.

Fajardo I., Ávila V., Ferrer A., Tavares G., Gómez M., Hernández A., *Easy-to-read texts for students with intellectual disability: linguistic factors affecting comprehension*, in "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities", 27(3), 2014, pp. 212-225.

Genuneit J., *How to Deal with Proxy-Reports*, in Pediatric Epidemiology, Karger, 2017, pp. 97-104.

Giaconi C., Del Bianco N. (a cura di), *La pedagogia speciale per il Progetto di Vit*a, Lecce, PensaMultimedia, 2025.

Giaconi C., *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Giaconi C., Verdugo M. Á., D'Angelo I., Gómez L.E., Del Bianco N., *The Application of Quality of Life in Services for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities: lines of intervention in Spain and Italy*, in "Education Sciences & Society", 2, 2022, pp. 41-58.

Lachapelle Y., Wehmeyer M. L., Haelewyck M.C., Courbois Y., Keith K.D., Schalock R., Walsh P.N., *The relationship between quality of life and self-determination: an international study*, in "Journal of Intellectual Disability Research", 49(10), 2005, pp. 740-744.

Nomura M., Skat Nielsen G., Tronbacke B., *Guidelines for easy-to-read materials, International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), 2010.

Nota L., Ferrari L., Soresi S., Wehmeyer M., *Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability*, in "Journal of Intellectual Disability Research", 51(11), 2007, pp. 850-865.

Raley S.K., Shogren K.A., Rifenbark G.G., Lane K.L., Pace J.R., *The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination in inclusive, secondary classrooms*, in "Remedial and Special Education", 42(6), 2021, pp. 363-373.

Raley S.K., Townsend R.J., Shogren K.A., Mazzotti V.L., Fredrick D., Kwiatek S.M., Chapman R., *Examining Student Responses in Technology-Delivered Self-Determination Intervention Using the Goal-Setting Challenge App*, in "The Journal of Special Education", 58(1), 2024, pp. 23-34.

Ryan R.M., Deci E.L., *Self-determination theory, in Encyclopedia of Quality of Life and Well-being Research*, Cham, Springer International Publishing, 2024, pp. 6229-6235.

Shogren K.A., Burke K.M., Anderson M.H., Antosh A.A., Wehmeyer M.L., LaPlante T., Shaw L.A., *Evaluating the differential impact of interventions to promote self-determination and goal attainment for transition-age youth with intellectual disability*, in "Research and Practice for Persons with Severe Disabilities", 43(3), 2018, pp. 165-180.

Shogren K.A., Burke K.M., Anderson M.H., Antosh A., LaPlante T., Hicks T., *Examining the relationship between teacher perceptions of implementation of the SDLMI and student self-determination outcomes*, in "Career Development and Transition for Exceptional Individuals", 43(1), 2020, pp. 53-63.

Shogren K.A., Hicks T.A., Burke K.M., Antosh A., LaPlante T., Anderson M.H., *Examining the impact of the SDLMI and Whose Future Is It? over a two-year period with students with intellectual disability*, in "American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities", 125(3), 2020, pp. 217-229.

Shogren K. A., Little T. D., Grandfield E., Raley S., Wehmeyer M. L., Lang K. M., Shaw L. A., *The Self-Determination Inventory–Student Report: Confirming the factor structure of a new measure*, in "Assessment for Effective Intervention", 45(2), 2020, pp. 110-120.

Shogren K.A., Long H., Hicks T. A., Ferreira H. R., *Self-determination for students with disabilities during challenging times*, in "Children and Youth Services Review", 166, 2024, art. 107944.

Shogren K.A., Lopez S. J., Wehmeyer M. L., Little T.D., Pressgrove C.L., *The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study*, in "The Journal of Positive Psychology", 1(1), 2006, pp. 37-52.

Shogren K.A., Plotner A.J., Palmer S.B., Wehmeyer M.L., Paek Y., *Impact of the "Self-Determined Learning Model of Instruction" on Teacher Perceptions of Student Capacity and Opportunity for Self-Determination*, in "Education and Training in Autism and Developmental Disabilities", 49(3), 2014, pp. 440-448.

Shogren K.A., Raley S.K., Rifenbark G.G., Lane K.L., Bojanek E.K., Karpur A., Quirk C., *The self-determined learning model of instruction: Promoting implementation fidelity*, in "Inclusion", 9(1), 2021, pp. 46-62.

Shogren K.A., Raley S.K., *Self-determination and Causal Agency Theory: Integrating research into practice*, Cham, Springer International Publishing, 2022.

Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Forber-Pratt A.J., Little T.J., Lopez S., *Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination*, in "Education and Training in Autism and Developmental Disabilities", 50(3), 2015, pp. 251-262.

Wehmeyer M.L., *Beyond self-determination: Causal agency theory*, in "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 16(4), 2004, pp. 337-359.

Wehmeyer M.L. & Kelchner K., *The Arc's Self-Determination Scale*, Arlington, The Arc National Headquarters, 1995.

Wehmeyer M.L., Palmer S. B., *Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination*, in "Education and Training in Developmental Disabilities", 2003, pp. 131-144.

Wehmeyer M.L., Schalock R. L., *Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports*, in "Focus on Exceptional Children", 33(8), 2001, pp. 1-16.

Wehmeyer M.L., *The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", 17(19), 2020, pp.1-7.

Wolman J., Campeau P., DuBois P., Mithaug D. & Stolarski V., *AIR Self-Determination Scale and User Guide*, Palo Alto, American Institute for Research, 1994.

Zappella E., *Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità*, in "Formazione & insegnamento", 17(sup1), 2019, pp. 281-302

Data di ricezione dell'articolo: 15 aprile 2026
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 13 e 30 maggio 2026
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 4 giugno 2026