

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15312

---

## Diventare competenti con il *debate*

# Becoming competent by debating

Elena Mosa, Silvia Panzavolta<sup>1</sup>

### Sintesi

Il contributo intende riportare i risultati di un'indagine quantitativa svolta da INDIRE in collaborazione con l'Associazione Italiana Dislessia (AID) nel 2022, finalizzata a indagare il potenziale inclusivo del *debate*. Inserito dal 2014 tra le "idee per l'innovazione" del Movimento Avanguardie educative, il *debate* si attesta come una delle metodologie più popolari e promettenti per la promozione delle competenze trasversali e di cittadinanza. Nonostante sia stato introdotto in Italia soprattutto nella scuola secondaria di II grado, seguendo il format del World Schools Debate Championship, il gruppo di ricerca INDIRE ha sempre promosso il *debate* in un'ottica verticale e non agonistica, in grado, come riportano i docenti, di creare opportunità di apprendimento inclusive e partecipative.

**Parole chiave:** *Debate*; Competenze chiave; Inclusione.

### Abstract

The contribution presents the results of a quantitative survey carried out by INDIRE in collaboration with the Italian Dyslexia Association (AID) in 2022, aimed at investigating the inclusive potential of the Debate. Part of the "ideas for innovation" of the Avanguardie educative Movement since 2014, the Debate is one of the most popular and promising methodologies for the promotion of transversal and citizenship skills. Although it was introduced in Italy especially in secondary school, following the format of the World Schools Debate Championship, the INDIRE research group has always promoted the Debate in a vertical and non-competitive perspective, able, as the teachers report, to create inclusive and participatory learning opportunities.

**Keywords:** Debate; Key competences; Inclusion.

---

1. INDIRE, [emos@indire.it](mailto:emos@indire.it), [s.panzavolta@indire.it](mailto:s.panzavolta@indire.it)

## 1. Il *debate* nel panorama delle Avanguardie Educative

Avanguardie Educative (AE) è un Movimento per l'innovazione educativa fondato da INDIRE nel 2014 assieme a 22 scuole italiane di ogni ordine e grado impegnate nella trasformazione del modello educativo della scuola (Laici *et al.*, 2015; Mosa & Mughini, 2021).

Il Movimento si è dotato di un documento di 'visione', il Manifesto delle Avanguardie Educative, che delinea i principi pedagogici che animano la comunità. In esso sono elencati i sette orizzonti di senso che indicano la cornice culturale e teorica dei costrutti di innovazione e trasformazione della scuola e che operativizzano alcuni elementi distintivi con i quali raccogliere e trasferire le proposte di cambiamento del modello organizzativo e didattico che provengono dal basso (direzione bottom-up), che vengono immesse dall'alto (direzione top-down) o che rappresentano un misto di pattern di cambiamento dove le forze in gioco sono multiple e pluridirezionali (Bocconi *et al.*, 2013). Il Movimento<sup>2</sup> conta circa 1550 scuole aderenti (dato aggiornato al mese di novembre 2023) che entrano a far parte di una *community of practice* (Wenger, 2006) basata sulle logiche della *peer education* e del *mentoring* (Armstrong *et al.*, 2021) tra istituti.

L'oggetto di scambio e *mentoring* professionale tra i vari attori sono appunto le pratiche

educative innovative che riguardano gli aspetti didattico-metodologici e organizzativi (Laici *et al.*, 2015) finalizzate al cambiamento del modello scolastico; esse sono codificate nella "Gallery delle Idee di innovazione". La Gallery viene aggiornata periodicamente, in ragione di un processo di ricerca costante sul campo e di revisione della letteratura scientifica, che viene effettuato attraverso, principalmente, un approccio di tipo qualitativo. Al momento attuale le proposte attive per l'innovazione sono 17. Vi sono anche proposte che sono state presentate dalle scuole e poi non più impiegate dalle scuole, o dismesse, pertanto la Gallery si presenta come un oggetto dinamico, sottoposto a continua revisione (sia da parte dei ricercatori di INDIRE che da parte dei docenti ricercatori delle scuole del Movimento (Cinganno *et al.*, 2021).

La metodologia didattica del *debate* è presente nella Gallery fin dalla prima edizione della stessa, nel 2014. Il *debate* viene comunemente definito come uno scambio comunicativo guidato da regole nel quale due (o più) squadre sono chiamate ad argomentare a favore e contro una mozione (*claim*). Esistono molti protocolli di *debate*, intendendo con essi strutture che regolano i turni degli interventi, i minuti a disposizione per ciascun *debater* e altre meccaniche tipiche di questa metodologia. Nello spirito di Avanguardie Educative, le Idee, che rappresentano «la tessera di un mosaico che mira a rivoluzionare l'organizzazione del-

2. La comunità di AE si compone di vari attori, ciascuno con ruoli e funzioni precise: da una parte ci sono le cosiddette "scuole capofila", scuole esperte che affiancano le "scuole adottanti" nel loro percorso di introduzione, adozione e implementazione/adattamento di una o più "Idee" proposte nella "Gallery delle Idee per l'Innovazione" (pratiche di natura metodologica o organizzativa testate dalle scuole capofila e rese riproducibili dal lavoro di INDIRE); dall'altra, le cosiddette "scuole Polo", hub regionali di raccordo sul territorio per tutte le scuole della regione che vogliono essere non solo indirizzate sul cammino dell'innovazione ma formate e accolte (anche con dei visiting in presenza) in contesti già ripensati a livello organizzativo e metodologico. A livello di coordinamento e supporto per la ricerca, invece, INDIRE fornisce l'infrastruttura operativa e scientifica che garantisce un approccio di ricerca di tipo collaborativo basato sull'analisi delle pratiche dove i docenti, i dirigenti scolastici e i ricercatori di INDIRE collaborano in gruppi misti di indagine sul campo.

la didattica, del tempo e dello spazio del *fare scuola*» (INDIRE, 2014) sono intese come elementi che interessano l'intera organizzazione scolastica, considerando dunque gli aspetti della continuità verticale e orizzontale. È per questo motivo che la metodologia didattica del *debate* è stata fin da subito intesa non come una pratica agonistica, utile a integrare l'Offerta curricolare facoltativa nella scuola secondaria di II grado, ma come dispositivo curricolare per potenziare le competenze chiave (Cinganotto *et al.*, 2021) per tutti gli studenti di tutte le età e per tale motivo promossa in ogni grado scolastico, ovviamente con i dovuti accorgimenti.

Come verrà illustrato nel seguente paragrafo, l'osservazione sul campo della pratica del *debate*, in collaborazione con i docenti delle scuole adottanti, capofila e Polo, ha consentito di cogliere il potenziale inclusivo della metodologia, in relazione alle dimensioni illustrate da Cottini (2016) relativamente alla didattica inclusiva, ossia la presenza di strategie cooperative, la costruzione di un clima di classe accogliente, l'educazione alle competenze prosociali dei ragazzi e l'attenzione alle variabili emotive connesse ai processi di apprendimento e un sostegno esplicito alle strategie di pensiero di ordine superiore e alle componenti metacognitive. Tutte condizioni ampiamente soddisfatte nel *debate* formativo (Cinganotto *et al.*, 2021).

## 2. Contesto e metodologia della ricerca

Tra le "idee per l'innovazione" del Movimen-

to Avanguardie educative, il *debate* si attesta come una metodologia pervasiva oltre che efficace ai fini della promozione di numerose competenze trasversali e dell'inserimento dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica. Difatti, tra le 1556 scuole che aderiscono al Movimento (dato aggiornato al mese di novembre 2023), 678 di queste, pari al 43%, hanno adottato il *debate*. La distribuzione tra primo e secondo ciclo è bilanciata: 342 sono le scuole che lo hanno adottato alla secondaria di I grado e 336 alla secondaria di II grado.

La ricerca INDIRE (Cinganotto *et al.*, 2021) ha in effetti documentato pratiche di *debate* sia alla secondaria di secondo grado (naturale contesto di applicazione di questa metodologia) come pure alla scuola secondaria di primo grado e perfino alla primaria. Si è verificato con una certa frequenza, durante le visite di osservazione in classe condotte dal gruppo di ricerca di INDIRE sul *debate*, che i docenti si esprimessero favorevolmente in relazione alla dimensione inclusiva abilitata da questa metodologia didattica. Per tale ragione, la ricerca è stata finalizzata ad approfondire il tema del potenziale inclusivo del *debate* grazie alla collaborazione tra INDIRE e l'Associazione Italiana Dislessia (AID), il cui ruolo è stato quello di co-costruzione degli strumenti, promozione del questionario presso i propri canali comunicativi, co-analisi e co-interpretazione dei dati e co-conduzione degli affondi qualitativi.

La ricerca, di tipo esplorativo, si è avvalsa di una metodologia mista quanti-qualitativa (Trincherò & Robasto, 2019) che ha previsto l'utilizzo di un questionario semi-strutturato

(prima fase) e di un affondo qualitativo tramite focus group on line (seconda fase). In questo contributo vengono illustrati i principali risultati emersi nella prima fase di ricerca in seguito alla somministrazione del questionario. I destinatari dell'indagine sono stati i docenti di Avanguardie educative che, al momento dell'invio, sono risultati iscritti all'idea *debate*: 1799 in tutto. Il questionario era anonimo ed è stato aperto dall'8 Gennaio 2021 fino all'8 Febbraio 2021; successivamente la scadenza è stata prorogata al 25 Marzo 2021. I docenti che ne hanno completato la compilazione sono stati 357, ovvero circa il 20% del totale (il dato appare in linea con i tassi medi di risposta che si registrano nelle compilazioni di questionari on line). Il campione, benché numeroso, non è tuttavia rappresentativo della popolazione di docenti italiani che usano il *debate* anche se, appartenendo al Movimento delle AE, le autrici ritengono che si tratti di un campione dal profilo particolarmente rilevante ai fini dell'indagine, proprio per la loro esperienza e competenza.

Le domande erano organizzate in tre sezioni: una prima parte di natura anagrafica, una seconda finalizzata a indagare modalità d'uso della metodologia del *debate* e un'ultima volta ad approfondirne il potenziale inclusivo. Le domande erano in tutto 24, in prevalenza a risposta chiusa. Solo alcune di queste prevedevano l'opzione di scrittura in un campo "altro". Una sola domanda è stata prevista aperta, si trattava di un racconto (facoltativo) di natura aneddotica. Al termine del questionario, i docenti intervistati potevano esprimere la propria disponibilità a essere ricontattati per approfondimenti di tipo qualita-

tivo, proposta accolta da 108 utenti (circa un terzo del campione) che saranno i destinatari di un ulteriore approfondimento di ricerca (fase qualitativa).

Il campione dei docenti rispondenti all'indagine (357 in totale) è risultato così composto: la maggioranza proviene dalla scuola secondaria di secondo grado (56,59%), un quarto dei docenti dalla scuola secondaria di primo grado (25,27%) e il 16,48% dalla primaria. Quest'ultimo dato attesta l'applicabilità di tale metodologia anche con i più piccoli, come già evidenziato dalla ricerca condotta da Avanguardie educative (Cinganotto *et al.*, 2021). Una percentuale esigua, ne attesta la presenza anche alla scuola dell'infanzia (1,37%). In quest'ultimo caso, non è possibile parlare di un vero e proprio *debate*, ma di attività propeedeutiche ad esso, basate sulle logiche del gioco, finalizzate al rispetto del turno di parola e ad abituare i bambini a fornire semplici argomentazioni rispetto ad alcune affermazioni. La maggior parte dei docenti del campione è curricolare e a tempo indeterminato (87,36%), i restanti sono curricolari a tempo determinato (4,12%), organico di potenziamento (3,57%), di sostegno TI (2,47%), sostegno TD (1,10%). L'1,37% risponde alla categoria "altro" (si tratta di dirigenti scolastici cui era stato erroneamente indirizzato il questionario in quanto non diretti destinatari dell'indagine).

Come mostra la Fig. 1, la maggioranza dei docenti rispondenti insegna italiano (42,03%) e lingua e letteratura straniera (14,84%). Segue la matematica (11,54%) a testimonianza dell'applicabilità della metodologia del *debate* anche in materie di tipo scientifico. Il 2,47% ha indicato come disciplina le scienze, a se-

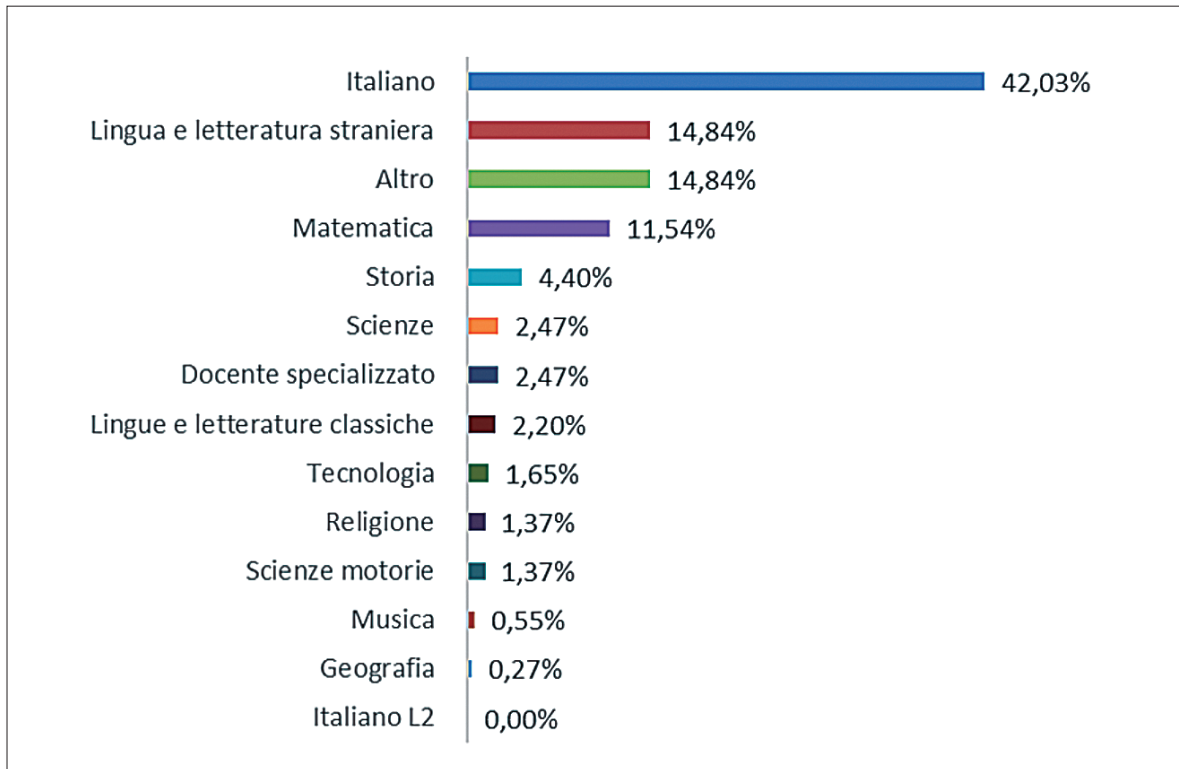


Fig. 1 - Distribuzione dei rispondenti al questionario in relazione alla disciplina di insegnamento.

guire le lingue classiche (2,20%).

Nella Fig. 1 si possono vedere le opzioni meno ricorrenti. Nessun docente ha dichiarato di applicare il *debate* in fisica e in italiano L2 e pochissimi dichiarano di usarlo in musica (solo lo 0,55%) e in geografia (0,27%).

### 3. Risultati

I risultati emergenti dall'analisi dei questionari saranno presentati nelle sezioni seguenti organizzati tematicamente per leggere meglio come i partecipanti abbiano risposto rispetto a tre tematiche: la prima è l'impiego generale della metodologia del *debate*, in termini di tempo dedicato, classi

coinvolte, frequenza d'uso, format utilizzati, uso della metodologia in DAD, ecc. La seconda sezione è dedicata alla presentazione delle risposte che riguardano il potenziale inclusivo del *debate*, rielaborando le risposte relativamente alla gestione del *debate* come misura compensativa, ad esempio presente nel PDP, alle modalità di valutazione formativa, alle opportunità di valorizzazione degli studenti e alla partecipazione degli studenti con BES alle attività di *debate* (con quali ruoli, ecc.). La terza sezione è dedicata, invece, alla rilettura delle risposte relativamente al potenziamento delle competenze chiave. Infine, una sezione conclusiva di questo paragrafo è dedicata al

resoconto degli aneddoti forniti dalla maggioranza dei rispondenti che, liberamente (dato che la domanda non era obbligatoria) si sono appassionati nel racconto delle loro esperienze personali, spesso connesse a vissuti di sorpresa, soddisfazione e piacere.

### 3.1. La metodologia del *debate*

La prima parte del questionario era finalizzata ad approfondire le consuetudini connesse all'impiego della metodologia didattica del *debate* anche in relazione alle fasi di lavoro in didattica a distanza o didattica integrata.

In relazione al tempo di attività svolte in *debate*, il 61,81% dei rispondenti ha dichiarato di avere introdotto la metodologia da più di un anno scolastico, il 21,18% da meno di un anno scolastico e il 14,01% da un anno scolastico. La maggior parte di coloro che ha risposto al questionario, dunque, aveva alle spalle una consolidata esperienza nell'impiego del *debate*.

Una domanda successiva mirava a conoscere il numero delle classi in cui veniva fatto ricorso al *debate*. Il 41,21% dei rispondenti ha dichiarato di adottarlo in una classe, il 26,92% in due classi e il 31,87% in più di due classi.

Riguardo alla frequenza d'uso del *debate* in classe, i rispondenti che hanno dichiarato di farne ricorso 1-2 volte l'anno sono stati poco più della metà, ovvero il 53,85%. Il 23,08% ha scelto l'opzione di frequenza 3-5 volte l'anno, il 15,38% una volta al mese e il 7,69% una volta a settimana. Quello della frequenza è un dato importante poiché il

*debate* è una metodologia che richiede costanza e continuità, non a caso si parla spesso di "allenamento" e "palestra" di *debate*. La complessità delle tecniche di argomentazione quali, ad esempio, l'AREL (Asserzione-Ragionamento-Evidenze-Link back) o degli stessi protocolli di discussione, richiedono un esercizio continuo e reiterato al fine di poter essere assimilate per trasformarsi in un *modus operandi* naturale.

L'obiettivo della domanda successiva era quello di ricondurre l'uso del *debate* a forme di natura curricolare, come metodologia didattica formativa (52,20%) o a modalità extra curricolari, come quelle delle Olimpiadi (6,8%). Il 40,93% del campione ha inoltre affermato di fare ricorso a modalità mista (sia curricolari che extracurricolari). Possiamo affermare che è anche grazie al lavoro di Avanguardie educative che il *debate* si sta affermando come metodologia didattica che interessa l'intero gruppo classe. Tra l'altro, quando con la legge 92/2019 è stato previsto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, le scuole che lavoravano con il *debate* hanno evidenziato una forte aderenza tra i nuclei tematici da questa richiamati, gli obiettivi attesi e le competenze che questa metodologia consente di perseguire.

Per quanto riguarda le varie tipologie di *debate*, la maggior parte dei rispondenti (69,23%) ha dichiarato di utilizzare soprattutto quella del *debate* formativo, ovvero come semplice strategia didattica; il 7,69% solo il *debate* competitivo (finalizzato alle gare), mentre il 23,08% utilizza entrambe le tipologie. Tra i format di *debate* più utilizzati si rilevano soprattutto il World

Schools Debate (71,43% dei rispondenti) e il Karl Popper (14,84%). Altri format di *debate* dichiarati come “altro” (13,74%) in un campo di testo libero sono: “Palestra di botta e risposta” (UniPD), “Romanae Disputationes” (Apis, Amore per il sapere), “A suon di parole” (IPRASE), “Exponi le tue idee” (We World).

È interessante constatare che durante l'emergenza sanitaria, il *debate* ha mantenuto inalterata la propria efficacia metodologica grazie a piattaforme specifiche quali, ad esempio, Kialo.edu o Tricider (dove però la forma scritta torna a prendere il posto dell'oralità) come pure grazie ad ambienti on line per la comunicazione in web conference come, ad esempio, Meet, Zoom o Webex. Durante l'emergenza sanitaria, le stesse Olimpiadi Nazionali di Debate hanno disputato l'intero torneo in questa modalità. A tal proposito, una domanda era funzionale a comprendere, in caso di DAD o DDI, quali strumenti digitali fossero stati utilizzati per supportare lo svolgimento di *debate* a distanza. La maggior parte dei docenti (78,30%) ha dichiarato di avere fatto uso di sistemi per le videoconferenze sincrone (Meet, Zoom, Webex, Teams...); seguono le chat delle piattaforme digitali della propria classe (es. Google Classroom) con il 25,82% e, in minima parte (3,02%), quelle sui social (Facebook, Whatsapp...). Era presente anche l'opzione “foglio di scrittura collaborativo” che ha registrato il 12,09% delle occorrenze. Bacheche virtuali quali Padlet o Lino.it hanno sicuramente avuto un ruolo importante per facilitare il lavoro preparatorio delle squadre. La prevalenza degli strumenti della

videoconferenza sincrona potrebbe indicare una generale tendenza a replicare le modalità di realizzazione del *debate* orale in presenza, puntando soprattutto allo sviluppo della oracy. Le risposte aperte raccolte nel questionario menzionano anche altri strumenti digitali utilizzati non solo per il *debate* orale, ma anche per la realizzazione di forme integrate e miste di *debate* orale e scritto, come ad esempio, nel caso di ScribaEpub, una piattaforma dove è possibile scrivere e registrare con la propria voce gli interventi.

Su questo argomento, è interessante richiamare il risultato di una domanda di una precedente indagine condotta da INDIRE. Il contesto è quello della ricerca “*Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21*” condotta su un campione statisticamente rappresentativo (INDIRE, 2021 e INDIRE 2022). La domanda in questione aveva l'obiettivo di comprendere se e in che misura i docenti avessero fatto uso delle metodologie didattiche richiamate nelle Linee Guida della Didattica Digitale Integrata del MI per l'a.s. 2020/21. Tra queste, oltre alla didattica breve, alla Flipped classroom, al Project based learning e all'Apprendimento cooperativo, vi era anche il *debate*. Nell'immagine che segue si può constatare che il *debate* è stato addirittura più utilizzato durante le varie fasi di Didattica a Distanza o di Didattica Digitale Integrata (Fig. 2). Fa eccezione la scuola primaria in quanto, come è noto, assieme all'infanzia è risultata maggiormente esposta alle difficoltà della dematerializzazione della scuola, soprattutto in ragione della giovane età dei bambini.

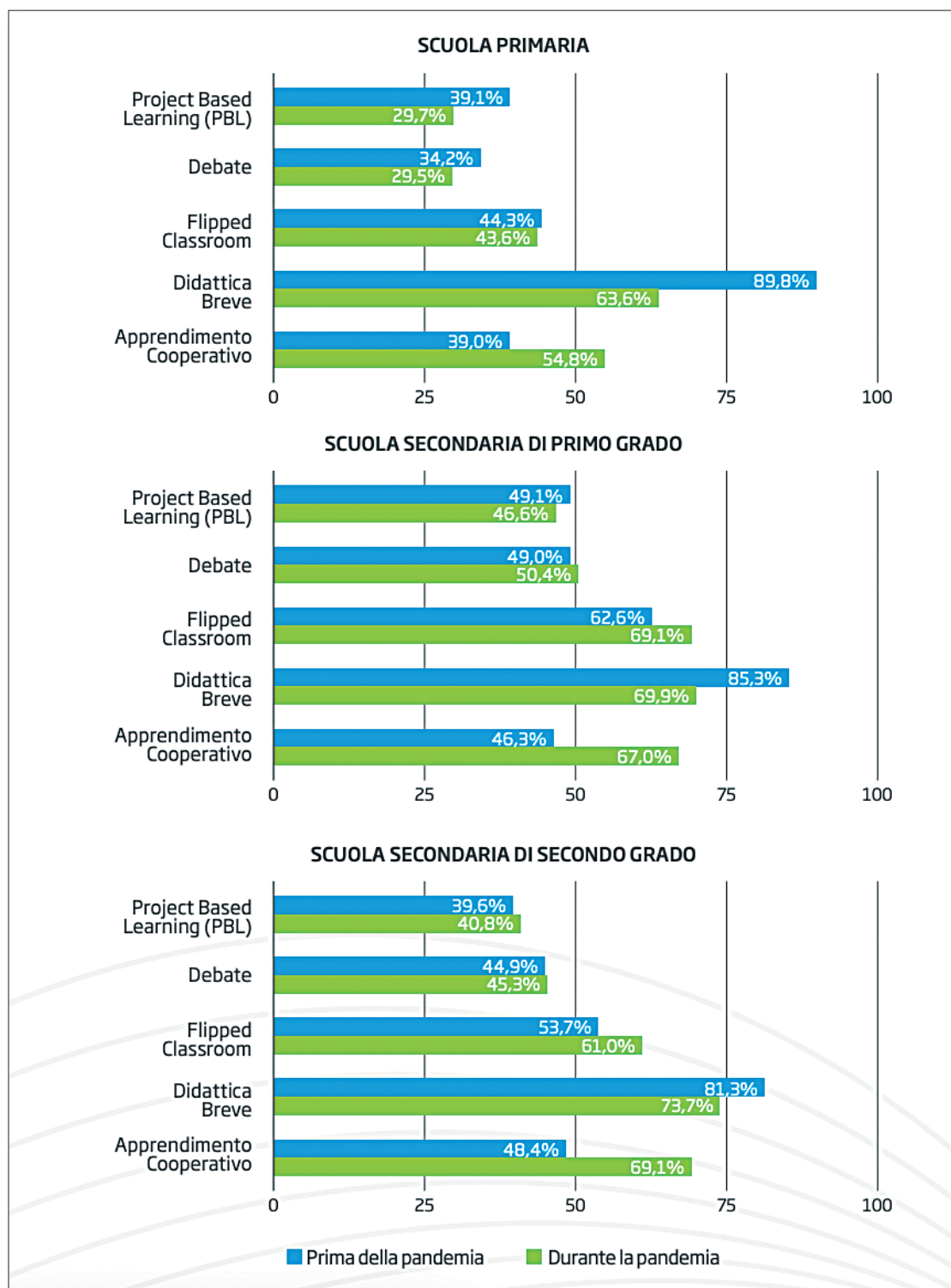


Fig. 2 - Percentuale di docenti che asserisce di aver utilizzato durante e/o anche prima della pandemia le attività didattiche descritte nelle linee guida ministeriali, risposta multipla.

Fonte: INDIRE 2021 (p.19).

[Base dati: 659 primaria, 497 secondaria di primo grado, 1.290 secondaria di secondo grado].



Infine, tornando all'indagine oggetto di questo studio, la prima sezione del questionario dedicata alle modalità e frequenze d'uso del *debate*, prevedeva un ultimo affondo sull'impiego della valutazione nel caso di utilizzo della metodologia in modalità digitale. Le opzioni erano le seguenti: a) valutazione sommativa, finalizzata a verificare gli apprendimenti acquisiti durante il *debate* (11,26%); b) valutazione diagnostica, finalizzata a verificare il livello degli studenti all'inizio e alla fine del *debate* (3,57%); c) valutazione "formante" per l'apprendimento, finalizzata a supportare gli studenti nel loro percorso e fornire loro feedback (31,32%); d) valutazione formativa come apprendimento, finalizzata a sviluppare nello studente un processo di autoregolazione e monitoraggio dei propri apprendimenti durante l'esperienza di *debate* (46,98%); e) altro.

Per quanto riguarda la valutazione nel *debate* in digitale, i dati raccolti mettono in rilievo la forte attenzione alla dimensione formativa e formante in ottica metacognitiva per un ripensamento e un miglioramento continuo sia del docente che degli studenti, a detrimento della valutazione sommativa che registra solo l'11,26% delle occorrenze. Ciò conferma la prevalenza della modalità formativa del *debate* rispetto a quella competitiva, mettendo ulteriormente in luce le potenzialità inclusive di questa metodologia didattica. Tra le opzioni pervenute come "altro" (6,87%) segnaliamo alcune risposte che richiamano un uso misto delle varie opzioni, oppure, per contro, una assenza di valutazione: "Non valutato, durante le lezioni che apro al dialogo coi ragazzi ma tengo conto dei loro spunti con qualche annotazione".

### 3.2. *Il potenziale inclusivo del debate*

La domanda 13 chiedeva se nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) dell'alunno con BES/DSA la metodologia del *debate* fosse esplicitamente menzionata. Quasi la metà dei rispondenti ha risposto affermativamente. Questo è un dato molto interessante perché il fatto che il *debate* sia previsto dal PDP, messo a punto dal CdC con la collaborazione del DS, della famiglia e degli specialisti socio-sanitari, rivela un riconoscimento collegiale del potenziale inclusivo di questa metodologia. Significa che quelle misure "compensative" e alternative (previste dalla L. 170 del 2010 e dalle Linee guida del 2011) per consentire allo studente o alla studentessa la rappresentazione, l'accesso e l'espressione in maniera arricchita alle conoscenze sono pienamente rispettate grazie al *debate*.

In accordo con quanto si legge nelle Linee guida del Ministero:

«La scuola secondaria richiede agli studenti la piena padronanza delle competenze strumentali (lettura, scrittura e calcolo), l'adozione di un efficace metodo di studio e prerequisiti adeguati all'apprendimento di saperi disciplinari sempre più complessi; elementi, questi, che possono mettere in seria difficoltà l'alunno con DSA, inducendolo ad atteggiamenti demotivati e rinunciatari. Tali difficoltà possono essere notevolmente contenute e superate individuando opportunamente le strategie e gli strumenti compensativi [...]». (Miur, 2011, p. 17)

Il *debate* viene dunque percepito come una modalità di accesso alla complessità

dei saperi più inclusiva, forse più motivante per gli studenti con DSA/BES in ragione della sua grande flessibilità di impiego. A questa valutazione del docente, in termini di potenzialità inclusiva, il questionario intendeva sondare l'effettiva verifica di tale percezione.

La domanda seguente indagava infatti la presenza di osservazioni mirate da parte del docente in riferimento al potenziale inclusivo del *debate*. Il 36% dei docenti ha risposto di aver effettuato tale verifica e di essersi focalizzato su particolari momenti, ottenendo "evidenze" di questa inclusività. Si chiedeva anche in quale specifica fase fosse stato osservato il vantaggio inclusivo del *debate* rispetto ad altre tecniche o metodologie.

Come si può vedere dalle percentuali riportate in Fig. 3, la fase che ai docenti è apparsa più inclusiva è il lavoro di gruppo: la stragrande maggioranza (70%) ha colto il potenziale inclusivo del *debate*. Tuttavia, in maniera sorprendente (un dato che in parte conferma la tesi del gruppo di ricerca) anche la fase della performance vera e propria appare essere inclusiva per la maggioranza dei rispondenti (circa 58%). Spesso sentiamo dire dai non addetti ai lavori che il *debate* sarebbe solo per i più bravi, per gli studenti e le studentesse che hanno un maggiore successo accademico e sarebbe invece esclusivo per gli altri, gli studenti "fragili". Questo dato disconferma, nella pratica del *debate* formativo, questo bias.



Fig. 3 - Le fasi presentate come opzione di risposta con le relative percentuali.

Gli strumenti per osservare e rilevare queste evidenze sono diversi: nel 65% si tratta di griglie di osservazione, tipiche della ricerca qualitativa. Uno strumento che è stato associato a un altro importante strumento, in oltre un terzo dei casi (37%), è il diario di bordo. Una forma di “narrative inquiry” che ha tenuto traccia del processo, oltre che della fase precisa, probabilmente. Infine, altro strumento molto affidabile nella rilevazione del dato è la documentazione audiovideo, che il docente può rivedere, condividere con altri colleghi e anche restituire agli studenti come “prova” di successo o come feedback formativo orientato al miglioramento, evitando il famoso “effetto pigmalione” (Rosenthal, 1992) ossia voler vedere qualcosa che in realtà non si sta producendo. Altri strumenti di triangolazione lato studente sono stati, invece, meno usati (ad es. il portfolio dello studente è stato impiegato in poco più dell’8% dei casi).

Coerentemente con quanto trovato nelle risposte precedenti, i docenti hanno risposto nella stragrande maggioranza (83,5%) di concepire il *debate* come strumento per la valutazione

formativa, un segnale importante di come il paradigma formativo del *debate* sia stato recepito dalla community di Avanguardie Educative, che ha sempre promosso, in prima istanza, la valenza formativa del *debate* piuttosto che quella competitiva, stimolando la ricerca per una verticalizzazione del curriculum del *debate* e non un suo uso esclusivo nella scuola secondaria di II grado. Un dato confortante in quanto sappiamo che la componente valutativa arriva sempre un po’ dopo quella progettuale.

Una domanda si concentrava anche sull’utilizzo di questa metodologia didattica per stimolare l’uso di più forme espressive, tenendo conto dei diversi stili di apprendimento degli studenti. Anche in questo caso, la stragrande maggioranza (77,5%) ha rilevato la potenzialità altissima del *debate* nel sostenere la personalizzazione e la differenziazione, abilitando varie forme di intelligenza (Gardner, 1987), stili cognitivi e preferenze di studio diverse.

Le forme espressive suggerite e maggiormente usate dai docenti sono rappresentate in Fig. 4.

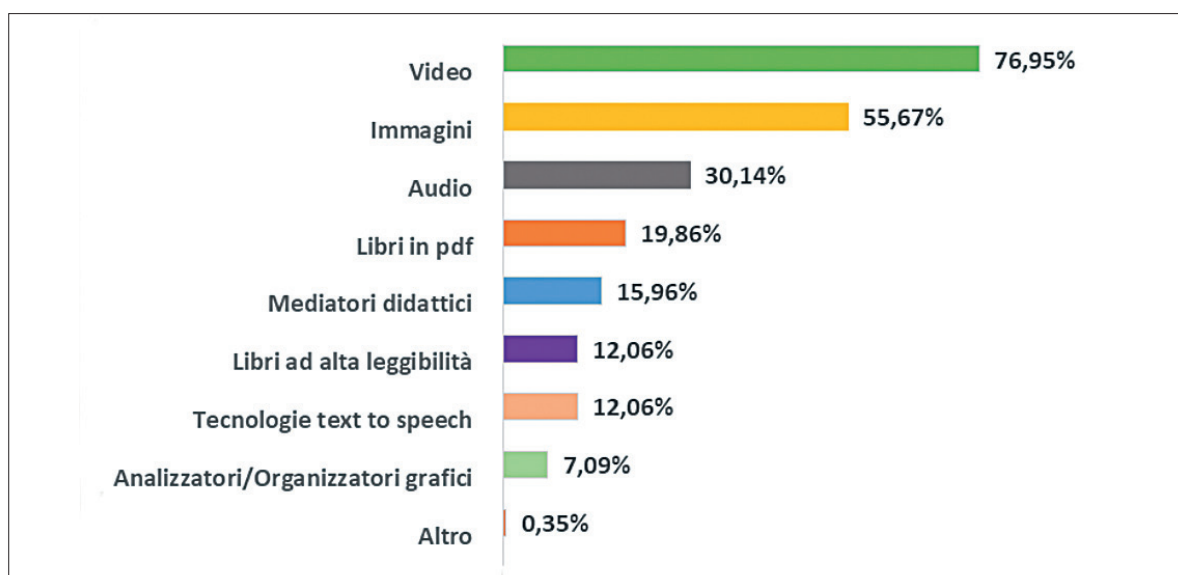


Fig. 4 - Forme espressive maggiormente usate nel *debate*.

Come si può notare, la forma espressiva più usata è il video (77%), seguita dalla mediazione per immagini (56%) e dall'audio, tutti canali generalmente poco usati nella didattica frontale supportata dal solo libro di testo. Questo dato mostra come il *debate* abiliti la consultazione e l'uso di forme rappresentative della conoscenza di tipo multiplo, così come indicato anche dal Framework dell'Universal Design for Learning (CAST, 2011).

### 3.3. Il *debate* e le competenze chiave

Le ultime domande del questionario erano finalizzate ad approfondire le modalità di lavoro attuate nelle varie fasi di gestione del *debate*. In particolare, alla domanda 20 si chiedeva ai docenti se avessero invitato gli studenti a utilizzare le tecnologie durante la fase di ricerca documentale per l'individuazione di fonti, evidenze, dati, esempi o casi. Il

95,05% ha risposto alla domanda in maniera affermativa a fronte di un esiguo 4,95% che ha dichiarato di non avere fatto ricorso alla tecnologia.

Alla domanda 21 veniva chiesto se, nella fase di presentazione del *debate*, venisse offerto agli studenti uno schema sintetico per illustrare regole, tempi, compiti, ruoli e composizione gruppi. L'87,64% dei rispondenti ha dichiarato di farlo, il 12,36% no. Questo schema, che ha anche una funzione di orientamento per gli studenti fragili, è di fatto insito nelle stesse grammatiche del *debate*, ovvero nel protocollo che ne governa la struttura, i turni di parola, le regole e i minutaggi.

La domanda 22 chiedeva ai rispondenti di valutare, in una scala da 1 a 4 dove 1 corrisponde a un "totale disaccordo" e, per contro, 4 ad un "totale accordo", alcune affermazioni di seguito riportate (Fig. 5).

Analizzando le risposte, si nota come l'op-

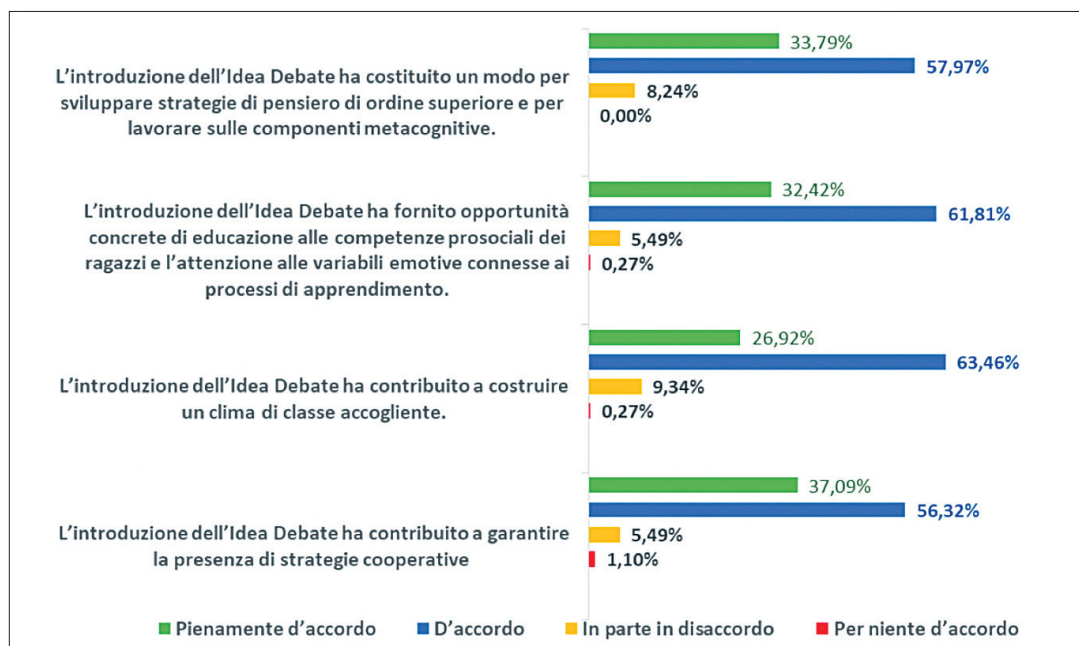


Fig. 5 - Posizionamento dei rispondenti su scala Likert in relazione a quattro affermazioni.

zione “pienamente d’accordo” risulti essere quella maggiormente evocata nell’affermazione che riguarda l’adozione di strategie cooperative (37,09%) seguita dalle strategie di pensiero e le componenti metacognitive (33,79%).

La maggior parte dei rispondenti, si posiziona, in tutte le domande, sull’opzione “d’accordo”, in particolare per quanto attiene alla costruzione di un clima accogliente (63,46%) e educazione alla prosocialità (61,81%). Questo risultato si colloca in linea con quanto proposto nel Framework LifeComp (Sala *et al.*, 2020) che declina la competenza chiave “Personal, Social, and Learning to Learn” in alcuni orientamenti per promuovere competenze che attengono all’area personale (auto-regolazione, flessibilità e benessere), all’area sociale (empatica, comunicazione e collaborazione) e all’area dell’imparare ad imparare (crescita di mentalità, pensiero critico, capacità di orientare il proprio apprendimento). I dati del questionario sembrano confermare l’efficacia di questa metodologia nel promuovere tali competenze. Se, infatti, sommiamo i risultati delle opzioni “d’accordo” e “pienamente d’accordo”, si nota che si ottiene la quasi maggioranza delle preferenze: 91,76% sulla prima opzione, 94,23% sulla seconda, 90,38% sulla terza e 93,41% sull’ultima.

L’unica domanda leggermente più controversa è la terza, ovvero quella finalizzata a indagare l’impatto del *debate* sul clima di classe. In questo caso, infatti, si registra la percentuale maggiore di “in parte disaccordo” (9,34%), seguita dalla promozione di strategie di ordine superiore e competenze metacognitive (8,24%). Seppur esigui nu-

mericamente, sarà interessante approfondire con un successivo affondo qualitativo anche questi dati in controtendenza.

### 3.4. Aneddoti raccolti

L’ultima domanda (aperta) chiedeva ai docenti di raccontare un aneddoto rispetto alle loro esperienze di *debate* in senso inclusivo. Le risposte fornite sono state le più disparate e si è cercato di organizzarle secondo una serie di elementi che potessero rappresentare un tema.

Un primo cluster riguarda la “sorpresa” rispetto al target coinvolto. Diversi insegnanti hanno affermato di aver usato con successo il *debate* con soggetti particolarmente fragili, ad esempio con alunni e studenti con sindrome dello spettro autistico a basso funzionamento, che raramente lavorano con tutta la classe, oppure con studenti “gifted”, dei quali la scuola poco si occupa (in quanto non percepiti come una priorità, essendo studenti plusdotati) e ancora con studenti non italofofoni, sui quali il *debate* faciliterebbe l’apprendimento della seconda lingua (italiano) per il forte accento sull’oralità e sul *public speaking* e ne mitigerebbe i sentimenti di timidezza e isolamento.

Altri racconti riguardano invece gli effetti positivi sugli studenti ottenuti in termini di:

1. protagonismo e ingaggio (engagement) di alunni “non scolastici” (intendendo con questa etichetta studenti poco partecipi, demotivati, oppositivi e problematici), anche grazie all’uso di codici espressivi multipli (video, audio, immagini, infografiche, ecc.);

2. aumentata capacità di studio autonomo, anche in alunni piccoli, ossia frequentanti le prime classi della scuola primaria, quando la direttività dell'insegnante è molto alta;
3. aumento dell'autostima in soggetti con DSA e BES, spesso accompagnati da vissuti di vergogna e/o emotività negativa;
4. superamento di dinamiche di disinteresse e apatia, specie negli adolescenti del primo biennio della scuola secondaria di II grado;
5. accentuazione dei processi di pensiero di tipo metacognitivo e autovalutativo, con incidenza sulla messa a punto di strategie di studio più funzionali.

Ulteriori effetti benefici sono rintracciati dai partecipanti all'indagine in ragione delle seguenti motivazioni: il *debate* fornisce un importante sostegno alla creazione di un clima sereno, civile e rispettoso nel confronto e nell'interazione con l'altro, riducendo comportamenti di competizione, rivalità e perfino di bullismo e smontando dinamiche relazionali ed etichettamenti che nei processi attribuzionali della classe erano fino ad allora cristallizzati; il *debate* ha un importante valore orientativo in quanto lo studente, confrontandosi con una pluralità di ruoli e momenti didattici, scopre cosa ama fare e si scopre competente o attratto da attività scolastiche che prima non aveva mai considerato (ad esempio la scrittura di articoli, la realizzazione di artefatti multimediali, la gestione e l'organizzazione di documenti, ecc.).

Infine, in ambiti legati principalmente alla sfera cognitiva, nelle risposte fornite troviamo

le seguenti motivazioni addotte dai docenti come esito positivo sull'apprendimento dei loro studenti: l'aumento della capacità di fare collegamenti interdisciplinari, dunque un'aumentata competenza nella rappresentazione complessa delle informazioni e di loro intrecci tematici, la crescita di interesse per discipline fino ad allora percepite come "fredde" o poco affascinanti e la curiosità verso tematiche e problemi di attualità, che come esito può portare a uno slancio verso l'attivismo giovanile o alla cittadinanza digitale.

Come risulta evidente da questa sintetica disamina, le potenzialità inclusive del *debate* si collocano su vari piani: come possibilità inclusive di casi particolari di fragilità, come opportunità di lavorare sugli aspetti di motivazione/autoregolazione/metacognizione di tutta la classe, come elemento di creazione di un clima collaborativo e accogliente e come rafforzamento di tutti gli elementi che possano garantire un processo di apprendimento profondo, significativo e partecipato.

## 4. Discussione dei risultati

I primi risultati emersi da questa indagine sembrano confermare l'ipotesi iniziale, ovvero che il *debate* si attesti come una metodologia didattica dall'alto potenziale inclusivo. Lo dimostra il fatto che la metà dei rispondenti lo abbia inserito nei PDP e che dichiarino di averne rilevato questa caratteristica in alcuni specifici momenti di lavoro, in primis nella fase preparatoria al *debate*, ovvero quando gli studenti sono

chiamati a impostare la strategia argomentativa. In effetti, il lavoro propedeutico alla preparazione del *debate* si gioca sull'interdipendenza positiva che generalmente scaturisce da un lavoro di questa natura tra i partecipanti dei gruppi di lavoro. Tutti gli studenti sono chiamati a svolgere un ruolo, dai *debater* ai giudici, dai *coach* al cronometrista, alle squadre con le quali viene delineata la strategia argomentativa. Nella varietà dei ruoli, i docenti possono calibrare il margine di sfida commisurato alle potenzialità di ciascuno che si reitererà di volta in volta grazie alla rotazione degli studenti. In tal senso, il *debate* pare essere una metodologia vincente per far vivere agli studenti esperienze di successo emotivo e cognitivo perché, come sostiene Ianes (2006), a essere "disabile" non è lo studente, bensì il curriculum.

Il *debate* sovverte alcune delle logiche tipiche della lezione tradizionale grazie alle sue grammatiche (il protocollo) e il *modus operandi*, ovvero quelle tecniche che allenano gli studenti ad argomentare e confutare la tesi opposta alla propria secondo modalità basate sull'adozione di una postura razionale, scientifica, non dogmatica. Gli studenti imparano che non si deve sminuire chi la pensa diversamente e che un buon contraddittorio si gioca a un livello concettuale alto, ovvero sul pensiero razionale, sulla retorica e sull'uso appropriato delle fonti.

Nel corso delle visite di osservazione condotte in alcune delle scuole di Avanguardie educative finalizzate alla raccolta dei dati per la stesura delle *Linee guida per l'implementazione dell'idea Debate* (Cinganotto *et al.*, 2019),

si è potuto assistere alla concretizzazione di alcuni di questi scenari. Uno, in particolare, ha interessato un bambino di una classe V primaria, affetto da un grave ritardo cognitivo, che ha iniziato la propria esperienza di *debate* svolgendo il ruolo di cronometrista, fino a diventare esperto. Successivamente e gradualmente, è arrivato a tenere un breve discorso per la propria squadra in qualità di *debater*. Alla fine della sua esposizione, i compagni lo hanno abbracciato sulla scia dall'emozione che, a quel punto, era diventata collettiva. Ci si è trovati nella classe ideale evocata da Pennac in *Diario di scuola* (2008), ovvero quanto di più lontano da un reggimento che marcia al passo ma del tutto simile a un'orchestra impegnata nell'esecuzione della medesima sinfonia e, continuando con Pennac:

«se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica». (Ibid, pp. 107-108)

Un ulteriore indizio che fa cogliere gli estremi di un cambiamento in atto è il dato relativo alla rilevazione, da parte dei docenti, di un'accresciuta autonomia degli studenti che, grazie al *debate*, si trovano a operare in un ambiente di apprendimento sicuro e sereno, dove l'errore non è vissuto come un dramma

e dove un sano gradiente di sfida fornisce il giusto appeal per gli studenti. A testimonianza di ciò, possiamo richiamare l'alta percentuale di docenti che ha fatto uso del *debate* come dispositivo di valutazione formativa, l'83,5%. L'adozione di metodologie innovative che promuovono forme di pensiero critico e competenze trasversali, non può non evocare un necessario ripensamento dell'agire valutativo che deve essere calibrato in maniera coerente con le premesse concettuali e metodologiche richiamate dal metodo che rimanda all'assunzione di una diversa postura da parte del docente.

Infine, l'indagine ha evidenziato che un'attività di *debate* incoraggia il ricorso a forme multiple di rappresentazione della conoscenza dove video, immagini e audio si affiancano agli strumenti più tradizionali offrendo un paniere di possibilità più ampio, diversificato, sicuramente più inclusivo (come previsto nei tre principi guida dell'Universal Design for Learning). In tal senso, ci sembra di poter affermare che un lavoro di questa natura concorra a prendere le distanze da quel fenomeno che Meirieu (2015) ha indicato con l'espressione di "raffineria scolastica" al fine di «dare speranza ai più fragili e privi di mezzi perché credano che la scuola potrà essere, anche per loro, un luogo di emancipazione e speranza? [...] si tratta di domande che hanno un valore solo se si crede all'educabilità di tutti, se non ci si rassegna al darwinismo scolastico trionfante e al fatto che sopravvivono solo i più adatti» (p. 262).

## 5. Limiti e prospettive di ricerca

L'indagine realizzata presenta dei limiti in quanto si tratta di un primo affondo di tipo quantitativo, dove peraltro il campionamento non è di tipo probabilistico. A questo lavoro, il gruppo di ricerca INDIRE-AID ha deciso di far seguire un approfondimento di tipo qualitativo, realizzando una serie di focus group e interviste di gruppo a quei docenti che, nel questionario, avevano fornito la loro disponibilità a essere ricontattati per ulteriori domande. Il gruppo di ricerca INDIRE-AID sta procedendo all'analisi delle risposte fornite dai docenti e dagli studenti contattati (circa una ventina di docenti e una ventina di studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado). L'analisi delle interviste e dei focus group sarà importante per comprendere ancora meglio il portato inclusivo del *debate* nel campione considerato.

Un altro limite è il fatto che questa è la prima indagine che intende indagare il *debate* come esempio di didattica inclusiva. Il gruppo di ricerca INDIRE, impegnato in un monitoraggio in corso su un massiccio intervento formativo annuale che ha interessato 200 scuole provenienti da 15 regioni italiane, per un totale di oltre 1.000 docenti, ha deciso di riservare una parte delle domande proprio agli aspetti legati all'inclusione, in modo da triangolare i dati della prima indagine (quella di cui si dà conto in questo articolo) con un'altra indagine, diversa ma analoga, in quanto ha interessato diversi attori (esperti, formatori, dirigenti scolastici, corsisti, studenti) e tutti gli ordini di



scuola. Nell'ambito delle attività di ricerca in essere e future, quindi, si intende tenere presente proprio questo elemento, ossia quanto le metodologie didattiche innovative come il *debate* siano in grado di sviluppare non solo aspetti di tipo cognitivo o comunicativo ma emotivo, affettivo e valoriale.

In linea con l'accento che Camera e Senato hanno recentemente mostrato in relazione all'introduzione nella scuola di insegnamenti dedicati allo sviluppo delle competenze "non cognitive" (DDL n. 2493 "Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale" approvato dalla Camera dei deputati l'11 gennaio 2022), le autrici del contributo ritengono che il *debate* possa ben rispondere, a scuola, alla richiesta della parlamentare Vittoria Casa, presidente della commissione Cultura Scienza e Istruzione alla Camera dal 29 luglio 2020 al 12 ottobre 2022, che proprio sul DDL aveva a commentare «Oggi

integrare nella didattica le competenze relative alla flessibilità, alla creatività, all'apertura mentale, alla stabilità emotiva, alla capacità di argomentare, interagire, discernere, è altrettanto fondamentale che apprendere i diversi saperi disciplinari».

La tesi che il *debate* possa essere foriero di esperienze di inclusione<sup>3</sup>, empowerment, valorizzazione delle differenze, emersione dei talenti e palestra di cittadinanza e solidarietà trova, adesso, una timida, positiva conferma in questi lavori; tuttavia, proprio per i limiti espressi, intenzione delle autrici è continuare a indagarla e considerarla, sia nell'educazione formale che in quella informale e non formale.

Come diceva Don Milani (1967) «Se la scuola perde i ragazzi difficili, non è più scuola: è un ospedale che cura i sani e respinge i malati». Si potrebbe affermare allora, parafrasando gli insegnamenti della Scuola di Barbiana, che se il *debate* non è per tutti, allora è un altro modo per respingere i ragazzi nei campi, nelle fabbriche e dimenticarli.

---

3. Con il termine "inclusione" si intende un processo che non termina mai, come sostengono Booth e Ainscow (2002) e che mira al miglioramento costante dell'esperienza di apprendimento e di partecipazione di tutti gli studenti. Nel famoso testo "Index of inclusion", gli autori sottolineano che tale processo non ha a che fare con gli studenti certificati o con gli studenti con BES ma riguarda tutti gli studenti, con le loro specificità e bisogni, permanenti o temporanei. Il processo di inclusione implica una postura di cambiamento orientata, tra l'altro, a valorizzare tutti gli studenti; aumentare la partecipazione di ciascuno; rimuovere le barriere (culturali, fisiche, sociali (ess.)). Cfr. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.

## Bibliografia

---

- Armstrong, P.W, Brown, C., & Chapman, J.** (2021). School-to-school collaboration in England. *A configurative review of the empirical evidence*, 9(1), 319-351. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/rev3.3248> [Accessed 17.06.23].
- Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y.** (2013). *Innovating teaching and learning practices: Key elements for developing Creative Classrooms in Europe*. Seville: eLearning Papers Special Edition.
- Booth, T., & Aiscow, M.** (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Retrieved from <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> [Accessed 17.06.23].
- CAST** (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*. Wakefield (MA).
- Cinganotto, L., Mosa, E., Panzavolta, S. et al.** (a cura di), (2019). "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Debate (Argomentare e dibattere)", versione 2.0. Firenze: Indire. Retrieved from <http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/3146.pdf> [Accessed 17.06.23].
- Cinganotto, L., Mosa, E., & Panzavolta, S.** (2021). *Il Debate per promuovere le competenze chiave*. Roma: Carocci.
- Scuola di Barbiana** (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Gardner, H.** (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Ianes, D.** (2006). *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Indire** (2014). *Il manifesto delle Avanguardie Educative*. Firenze: Indire. Retrieved from [https://miglioramento.indire.it/pdm/downloadMateriali2018-19/Manifesto\\_AE.pdf](https://miglioramento.indire.it/pdm/downloadMateriali2018-19/Manifesto_AE.pdf) [Accessed 17.06.23].
- Indire** (2021). *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21*. Report preliminare. Firenze: Indire. Retrieved from [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown\\_10\\_01.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown_10_01.pdf) [Accessed 17.06.23].
- Indire** (2022). *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21*. Report integrativo. Firenze: Indire. Retrieved from [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/08/A4\\_report\\_covid\\_INDIRE\\_def.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/08/A4_report_covid_INDIRE_def.pdf) [Accessed 17.06.23].
- Laici, C., Mosa E., Orlandini, L., & Panzavolta, S.** (2015). "Avanguardie Educative": a Cultural Movement for the Educational and Organizational Transformation of the Italian School, proceedings di The Future of Education, Firenze. Retrieved from <http://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0005/FP/1667-ITL1037-FP-FOE5.pdf> [Accessed 17.06.23].
- Laneve, C.** (2003). *La didattica tra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Ministro dell'Istruzione**, (2020), Decreto Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39 e allegato A. Retrieved from [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee\\_Guida\\_DDI\\_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f) (allegato) [Accessed 17.06.23].
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca** (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*.
- Mosa, E., & Mughini, E.** (2021). Da Puntoedu ad Avanguardie educative: accompagnare la scuola nei processi di innovazione. In M.C. Pettenati (eds.), *Paese formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
-

- Pennac, D.** (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M.,** (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120911/lcreport\\_290620-online.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120911/lcreport_290620-online.pdf) [Accessed 17.06.23].
- Trincherò, R., & Robasto, D.** (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Firenze: Mondadori Università.
- Wenger, E.** (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Retrieved from <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Accessed 17.06.23].