



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Corso di Dottorato in “Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti”

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/03

QUALITÀ DELL'INCLUSIONE & INCLUSIONE DI QUALITÀ

La formazione degli insegnanti e
le strategie per promuovere la scuola inclusiva

IL DOTTORE

DOTT.SSA GABRIELLA FERRARA

IL COORDINATORE

Chiar.ma PROF.SSA ALESSANDRA LA MARCA

IL TUTOR

PROF.SSA FRANCESCA PEDONE

CICLO XXIX

ANNO DI CONSEGUIMENTO DEL TITOLO 2018

*A Giacomina e Francesca
fautrici del processo inclusivo
nella mia vita*

INDICE	7
Abstract in Italiano	17
Abstract in Inglese	20
Ringraziamenti	23
Premessa	25
Introduction	33
 PARTE PRIMA - QUADRO TEORICO	 41
 CAPITOLO I - L'evoluzione storico-culturale del concetto di inclusione	 43
Introduzione	43
1. Inclusione: semantica e concettualizzazione	43
2. Integrazione e inclusione: sinonimi o contrari?	49
3. Definizioni di inclusione: due categorie	53
<i>3.1. L'educazione inclusiva e le sue caratteristiche fondamentali</i>	53
<i>3.2. L'educazione inclusiva come un sistema di rimozione di ciò che esclude ed emargina</i>	55
<i>3.3 Verso una visione unitaria</i>	56
4. Educazione inclusiva	57
5. La scuola come <i>learning organization</i>	60
Considerazioni conclusive	61
Bibliografia	62
 CAPITOLO II – Iniziative e normative del processo di inclusione nel panorama internazionale	 71
Introduzione	71
1. Gli esordi	72
2. Verso un consolidamento del concetto di inclusione	74
<i>2.1. La stagione dell'equità</i>	77
<i>2.2. Education for All</i>	80
<i>2.3. Altre norme internazionali sull'inclusione</i>	83
3. Inclusione e integrazione in Europa	87

3.1. <i>L'integrazione scolastica in Spagna</i>	91
3.2. <i>L'integrazione scolastica nel Regno Unito</i>	96
3.3. <i>L'integrazione scolastica in Germania</i>	102
Considerazioni conclusive	106
Bibliografia	106
 CAPITOLO III - Il processo di inclusione in Italia	113
Introduzione	113
1. In (il) cammino verso l'inclusione	114
2. La stagione dell'esclusione: dalla Legge Gentile agli anni Settanta	115
3. La stagione dell'inserimento: dalla Legge 118/71 alla Legge quadro 104/92, evoluzione normativa in materia di diritto allo studio	119
4. La stagione dell'integrazione: dalla Legge quadro 104/92 alla Legge 170/2010	132
5. La stagione dell'inclusione: dalla Legge 170/2010 alla Legge 107/2015, riconoscimento degli alunni con BES e proposte di personalizzazione	142
6. Punti di forza e di debolezza del «modello italiano»	151
Considerazioni conclusive	154
Bibliografia	155
 CAPITOLO IV – La formazione degli insegnanti ed il Profilo del Docente	
Inclusivo	161
Introduzione	161
1. Il profilo professionale dell'insegnante	161
1.1. <i>La formazione degli insegnanti (breve excursus normativo italiano)</i>	164
2. Le competenze del docente	170
3. L'insegnante professionista riflessivo	177
4. L'insegnante risorsa inclusiva	180
5. Il Profilo del Docente Inclusivo	183
5.1. <i>Gli obiettivi del profilo</i>	185
5.2. <i>I valori fondamentali e le aree di competenza</i>	185
5.3. <i>Usi del Profilo</i>	187

Considerazioni conclusive	189
Bibliografia	190
 CAPITOLO V - Buone Pratiche per una scuola inclusiva	 199
Introduzione	199
1. Il concetto di pratica didattica	200
2. Analisi delle pratiche didattiche	202
2.1. Pluralità di approcci	203
3. Cosa funziona in educazione	209
4. Evidence-Based Education	210
4.1. Quadro storico	211
4.2. Obiettivi e punti di forza dell’Evidence-Based Education	214
4.3. L’orientamento EBE applicato all’inclusione	216
Considerazioni conclusive	217
Bibliografia	218
 CAPITOLO VI - Strumenti per valutare l’inclusione	 235
Introduzione	235
1. La scuola inclusiva: un processo verso la crescita	236
2. Valutazione della qualità dell’integrazione: primi studi	238
2.1. <i>Gli Indicatori della Qualità dell’Integrazione</i>	238
2.2. <i>Il Quadis-kit</i>	241
3. Valutazione della qualità dell’inclusione: la nascita dell’Index	242
3.1. <i>Index for Inclusion</i>	243
3.1.1. <i>Le dimensioni dell’Index</i>	245
3.1.2. <i>Le fasi dell’Index</i>	250
4. Valutazione della qualità dell’inclusione: strumenti dopo l’Index	259
4.1. <i>CTI- Repertoire</i>	259
5. Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi	262
Considerazioni conclusive	264
Bibliografia	265

PARTE II - RICERCA EMPIRICA	269
CAPITOLO VII - Aspetti metodologici	271
Introduzione	271
1. Il significato della ricerca	271
2. Problema della ricerca	272
3. Finalità della ricerca	273
4. Ipotesi della ricerca	273
5. Gli obiettivi e gli strumenti della ricerca	274
6. Fasi del percorso	275
6.1. L'indagine pilota	279
6.2. Obiettivo 1: Rilevazione della qualità inclusiva della scuola	279
6.3. Obiettivo 2: Costruzione del Repository	281
6.4. Obiettivo 3: Costruzione del Profilo del Docente Inclusivo	282
7. Aspetti metodologici	283
8. Campione	283
9. Valutazione	284
9.1. Discussione dei risultati dell'obiettivo 1: rilevare la qualità inclusiva della scuola	285
9.2. Discussione dei risultati dell'obiettivo 2: creare un Repository di pratiche inclusive	286
9.3. Discussione dei risultati dell'obiettivo 3: costruire il Profilo del Docente Inclusivo	286
Considerazioni conclusive	287
Bibliografia	288
CAPITOLO VIII - Gli strumenti di rilevazione e di misura della qualità inclusiva	293
Introduzione	293
1. La qualità inclusiva	294
2. Caratteristiche del questionario per i docenti	296
2.1. Obiettivi	296

2.2. Descrizione	297
2.3. La scala	298
3. Costruzione del questionario per i docenti	299
3.1. Fasi e metodi	299
3.2. Caratteristiche psicometriche	301
3.3. Attendibilità	301
3.3.1. Alpha di Cronbach	302
3.3.2. Test-retest	303
3.4. Validità	303
3.4.1. Validità apparente	304
3.4.2. Validità di contenuto	305
3.4.3. Validità di costrutto	305
3.4.3.1. Prima somministrazione e analisi fattoriale	307
3.4.3.2. Seconda somministrazione e analisi fattoriale	315
3.4.3.3. Terza somministrazione e analisi fattoriale	322
3.5. Valori normativi e differenze	329
3.6. Procedure di somministrazione e compilazione	329
3.7. I punteggi	330
3.7.1. Descrizione e interpretazione dei punteggi	332
4. Caratteristiche del questionario per gli alunni	336
4.1. Obiettivi	337
4.2. Descrizione	337
4.3. La scala	338
5. Costruzione del questionario per gli alunni	339
5.1. Fasi e metodi	339
5.2. Caratteristiche psicometriche	341
5.3. Attendibilità	342
5.3.1. Alpha di Cronbach	342
5.3.2. Test-retest	343
5.4. Validità	344
5.4.1. Validità apparente	344
5.4.2. Validità di contenuto	345

5.4.3. Validità di costruito	345
5.4.3.1. Prima somministrazione e analisi fattoriale	346
5.4.3.2. Seconda somministrazione e analisi fattoriale	350
5.4.3.3. Terza somministrazione e analisi fattoriale	359
5.5. Valori normativi e differenze	365
5.6. Procedure di somministrazione e compilazione	365
5.7. I punteggi	366
5.7.1. Attribuzione e interpretazione dei punteggi	368
Considerazioni conclusive	371
Bibliografia	373
 CAPITOLO IX – Gli strumenti di raccolta e di analisi delle pratiche didattiche inclusive	 377
Introduzione	377
1. Raccolta e analisi delle pratiche didattiche	377
1.1. Approccio utilizzato	378
2. Gli strumenti	378
2.1. La scheda raccolta pratiche didattiche inclusive	380
2.1.1. La validazione dello strumento	384
2.2. La scheda analisi pratiche didattiche inclusive	385
2.3. La metodologia di analisi	391
2.2.2. La validazione dello strumento e il percorso formativo per il suo utilizzo	396
2.3. Le check-list per l'osservazione	397
2.3.1 Il percorso formativo e l'osservazione	400
2.4. Intervista semistrutturata	401
Considerazioni conclusive	402
Bibliografia	403
 CAPITOLO X – La costruzione del Profilo del Docente Inclusivo	 409
Introduzione	409
1. Rilevazione del Profilo del Docente Inclusivo	410

2. Gli strumenti	411
2.1. I focus group	411
2.1.1. Obiettivi	412
2.1.2. Il campione e la metodologia di intervento	413
2.1.3. La rilevazione effettuata attraverso il focus group	414
2.2. Caratteristiche della scheda costruzione del Profilo del Docente Inclusivo	418
2.2.1. Obiettivi	419
2.2.2. Descrizione	420
2.2.3. Discussione dei risultati	421
Considerazioni conclusive	432
Bibliografia	433
 CAPITOLO XI – Analisi e discussione dei risultati	 435
Introduzione	435
1. Il progetto di ricerca e formazione	435
1.1. La sensibilizzazione dei docenti all'intervento	437
1.2. Il percorso formativo	437
2. Contesto di riferimento	439
3. Individuazione e caratteristiche delle scuole partecipanti alla ricerca	446
3.1. <i>L'Istituto Comprensivo "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa"</i> <i>di Palermo</i>	447
3.2. <i>L'Istituto Comprensivo "Karol Wojtyla" di Palermo</i>	449
3.3. <i>La Direzione Didattica I Circolo "Pietro Novelli" di Monreale</i>	451
4. I destinatari della ricerca	453
4.1. Caratteristiche demografiche della popolazione coinvolta nell'indagine	454
5. La scelta del piano sperimentale	458
6. L'analisi dei risultati	459
6.1. Docenti	460
6.1. Domande aperte	467
6.2. Alunni	469

7. La costruzione delle pratiche didattiche per la promozione dell'inclusione	476
8. La validazione delle pratiche didattiche inclusive	479
9. Discussione dei risultati	480
Considerazioni conclusive	481
Bibliografia	482
 CONCLUSIONI	 485
CONCLUSIONS	489
 APPENDICE	 493
APPENDICE A.1 – Il Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola	495
APPENDICE A.2 – Tabella di conversione del Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola	506
APPENDICE A.3 – Foglio di notazione del Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola	507
APPENDICE B.1 – Il Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive (Prima e Seconda classe della Scuola Primaria)	508
APPENDICE B.2 – Il Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive (Terza, Quarta e Quinta classe della Scuola Primaria)	511
APPENDICE B.3 – Tabella di conversione del Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive	520
APPENDICE B.4 – Foglio di notazione del Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive	521
APPENDICE C.1 – Check-list: oggetto di osservazione l'insegnante	522
APPENDICE C.2 – Check-list: oggetto di osservazione gli alunni	523

Abstract in Italiano

Lo scenario internazionale si sta muovendo rapidamente verso la promozione di una scuola inclusiva. In Italia, questa realtà è affrontata da molti anni, ma le trasformazioni e il confronto internazionale hanno sollevato nuove domande e riflessioni critiche. In particolare l'attenzione oggi è posta su quello che, come affermato nel corso della

Conferenza internazionale dell'UNESCO (2013), è considerato il fattore chiave dei processi di integrazione e di inclusione: la formazione degli insegnanti.

L'attenzione della ricerca pedagogica viene posta sui fattori chiave dei processi di inclusione: la formazione degli insegnanti, lo sviluppo ed il monitoraggio dei contesti educativi nonché la produzione e l'incremento di pratiche didattiche inclusive.

L'acceso dibattito aperto ormai da diversi anni sulle tematiche legate al processo inclusivo a livello nazionale, rappresenta lo sfondo dal quale parte e si sviluppa l'idea della ricerca presentata in questo lavoro.

I problemi di fondo a cui la ricerca ha cercato di rispondere sono sostanzialmente due:

1. se attraverso l'analisi delle pratiche inclusive è possibile costruire un Repository di "buone pratiche" che permetta ai docenti in servizio e ai futuri docenti in formazione di sviluppare capacità di analisi sul proprio agire inclusivo per capire cosa funziona in educazione ed un ampliamento nell'utilizzo delle stesse;
2. come attraverso la costruzione di un Profilo del Docente Inclusivo sia possibile portare docenti e futuri docenti a riflettere sui valori che determinano un agire educativo realmente inclusivo al fine di realizzare nella scuola una comunità inclusiva che permetta a ciascuno di sentirsi accolto.

La ricerca si propone di:

- indagare l'evoluzione storica, pedagogica e legislativa del concetto e dell'educazione inclusiva attraverso un'analisi conoscitiva del quadro dell'esistente;
- rilevare (attraverso questionari appositamente costruiti) la qualità inclusiva della scuola attraverso dati quantitativi e qualitativi;
- creare un Repository delle pratiche inclusive attraverso la raccolta e l'analisi delle pratiche educative realizzate dagli insegnanti delle scuole siciliane, che siano valide

esemplificazioni di personalizzazione educativa in funzione dei bisogni educativi degli alunni;

- costruire il Profilo del Docente Inclusivo (come già realizzato in altri Paesi europei) al fine di mettere in luce i valori che deve possedere un docente inclusivo.

Sollecitati dal dibattito sul tema sviluppatosi nel contesto internazionale, soprattutto nei Paesi anglofoni, negli ultimi vent'anni, e nel territorio italiano dove la discussione, iniziata quarant'anni fa, è ancora oggetto di studio e di dibattito, abbiamo voluto progettare uno studio con lo scopo di dare agli operatori della scuola, attuali e futuri, strumenti volti alla misurazione e alla progettazione di prospettive inclusive, per implementare la loro riflessività in azione. Partendo dal presupposto secondo cui esiste un diritto al rispetto delle differenze personali nell'apprendimento e nel comportamento scolastico che chiede di essere coniugato con l'uguaglianza delle opportunità per tutti, si è voluto vedere come ciò sia possibile nella pratica educativa che volge all'inclusione.

L'orientamento della ricerca è quello proprio dell'Evidence Based Education, un orientamento di ricerca basato sull'interrogativo "Cosa funziona in educazione?", fondato sul presupposto che nella ricerca educativa sia necessario esplicitare l'accettazione di alcuni asserti valoriali o scientifici, di metodologie e criteri specifici, così da potersi presentare come visibile, condivisibile e comparabile.

L'analisi delle evidenze è una questione molto discussa in ambito educativo, per fare ciò si è avviata una ricerca di tipo esplorativo con un approccio fenomenologico basato sull'evidenza; per l'analisi delle scuole in esame ci si è avvalsi inoltre di un case study.

Gli strumenti utilizzati sono costituiti da questionari e schede di osservazione delle pratiche, elaborati sulla base di strumenti rilevati e studiati nella letteratura nazionale e internazionale, che hanno individuato indicatori di struttura e di processo relativi al processo di inclusione, ritenuti utili ai fini del nostro lavoro.

Il campione selezionato è non probabilistico ad elementi rappresentativi: questa scelta ha permesso di selezionare scuole eterogenee per storia e conformazione favorendo, peraltro, la riflessione sulla verticalizzazione scolastica.

La ricerca è stata pensata per dar modo ai docenti di riflettere sul proprio operato per monitorarlo attraverso strumenti strutturati e per migliorarlo attraverso materiali guida.

Le tecniche di rilevazione hanno avuto un carattere quantitativo e qualitativo.

L'orientamento quantitativo è stato utilizzato per la misurazione della qualità inclusiva

della scuola; ci si è avvalsi dell'approccio qualitativo per individuare all'interno dei materiali raccolti, le unità di senso sia nelle progettazioni delle pratiche didattiche che nelle schede per la costruzione del Profilo del docente inclusivo. Per la procedura di analisi qualitativa dei dati raccolti ci si è avvalsi del software Atlas.ti; mentre per il trattamento dei dati quantitativi è stato utilizzato il software SPSS.

Anche se i risultati di questa ricerca non sono generalizzabili, tuttavia, si crede che essi rappresentino, sia un utile punto di partenza e di analisi specifica sullo stato dell'inclusione nelle scuole poste sotto osservazione, sia un valore euristico per un'eventuale successiva verifica o per l'applicazione in altri contesti.

Con la metodologia formativa impiegata e gli strumenti proposti gli insegnanti in formazione e in servizio sono stati aiutati a soffermarsi e a ragionare sulla personalizzazione del processo di inclusione, attivando e promuovendo processi di autovalutazione e riflessione che li hanno coinvolti efficacemente. Gli insegnanti in formazione e in servizio hanno da una parte imparato ad applicare concretamente le conoscenze teoriche delle ricerche nazionali ed internazionali sul tema; dall'altro, hanno manifestato un atteggiamento analitico e aperto verso il loro lavoro, mostrando di essere in grado di trarre conclusioni dalle proprie esperienze e osservazioni.

Da un'analisi generale degli esiti della ricerca risulta possibile confermare le ipotesi formulate nella fase iniziale. Si è potuto osservare che quanto più un insegnante riflette sull'inclusività e sul proprio modo di agire in relazione ad essa, tanto più la qualità inclusiva della comunità scolastica in cui opera migliora.

Abstract in Inglese

The international backdrop is moving quickly towards the promotion of an inclusive school. In Italy, this reality was faced for many years, but transformations and the international debate caused new questions and critical reflections. Specifically, today the attention is focused on what is considered the key factor of the procedures about integration and inclusion: the teachers' training, like the International Conference of UNESCO (2013) confirmed.

The attention of the education research is on the key factors of the inclusive procedures: the teachers' training, the development and the supervision of educational contexts, as well as the production and the increasing of inclusive didactic practices.

This debate, already opened for many years, on the topics linked to the inclusive process represents the background from which the idea of this work starts and develops.

The principal questions that this research wants to answer are essentially two:

1. if towards the analysis of the inclusive procedures it's possible to build a Repository of "good practices" that allows to the teachers and the future ones to develops analysis ability about their inclusive acting to understand what works in education and an upgrade using that.
2. how towards the building of an Inclusive Teacher Profile it's possible to make teachers and the future ones think about the values that define an educational acting really inclusive to create into the school an inclusive community that makes each one feel welcomed.

This research intends to:

- examining the historic, educational and legislative development of the concept of the inclusive education towards an analysis of the current scenery;
- measuring (towards particular assessment questionnaire) the inclusive quality in the school using quantitative and qualitative data;
- building a Repository of inclusive practices towards the gathering and analysis of educational practices realized by teachers from Sicilian schools, valid exemplifications of educational personalization linked to the students' educational needs;
- building an Inclusive Teacher Profile (like other European Countries did) to

highlight the values that an inclusive teacher must have.

Encouraged by the debate about this topic developed in the international context, above all in the anglo-saxon countries, in the last twenty years, and in the Italian scenery where the discussion, begun forty years ago, is still studied and debated, this work wanted to plan a research with the aim to give to school professionals, current and future, tools to measure and design inclusive perspectives, to implement their job. Beginning from the premise that there is a right to respect for personal differences in learning and scholastic behavior that asks to be linked with equality of the opportunities for everyone, this work wanted to see how it's possible in the inclusive educational practice.

The orientation of this research is the proper one of Evidence Based Education, based on the question "What works in education?", that affirms it's important to make explicit its values and scientific ideas, its methodologies and specific criteria, to represent itself visible, sharable and comparable.

The analysis of evidences is a question much discussed in the educational field, for this reason we started a kind of explorative research with a phenomenological approach based on the evidence; for the analysis of the examined school we also used the case study.

The tools we used are the questionnaires and the observation form for the practices, developed on tools identified in national and international literature, that identified indexes of structure and process related to the inclusive process, really useful for this work.

The selected sample is non-probability with representative elements: this choice permitted to select heterogeneous schools, facilitating the reflection on the scholastic verticalization.

This research has the aim to make teachers reflect on their own job to supervise it towards organized tools and to improve it with guide elements.

The collection of data techniques had a quantitative and qualitative character. The quantitative orientation was used for measuring of inclusive quality of school; the research used a qualitative approach to identify all the elements useful to create the Inclusive Teacher Profile. For the qualitative analysis of gathered data, it was used the Atlas.ti software; while for the treatment of the quantitative data it was used the SPSS software.

Even though the results of this research aren't generalizable, however, we think that they represent an useful start point and way of analysis for condition of inclusion in schools under observation, as well as an heuristic value for a potential following

assessment or for the application in other contexts.

Teachers in training and in service were helped to rest and to think over the personalization of the inclusion process, promoting the self-assessment and the reflection that interested them efficiently. Teachers in training and in service learnt to apply actually the theoretical knowing of the national and international researches about this topic; as well as they showed an analytic and opened attitude to their job, showing to be able to draw conclusions from personal experiences and observations.

From a general analysis of the results of this research, it's possible to confirm the initial hypothesis. We can observe that if a teacher reflects on inclusion and their way of acting in relation with that, the inclusive quality of scholastic community will improve.

Ringraziamenti

Sento doveroso fare alcuni ringraziamenti alle persone che hanno reso possibile questo lavoro. Ringrazio pertanto tutti coloro che hanno contribuito, in modo diretto e/o indiretto, allo svolgimento di questo percorso e del lavoro in esso svolto. In particolare desidero ringraziare innanzitutto la Professoressa Francesca Pedone per aver creduto nel mio progetto di ricerca, per avermi dato fiducia, supportata e guidata con preziosi insegnamenti e per avermi accompagnato con cura e amicizia. A lei devo la mia formazione professionale ed accademica, ma soprattutto personale.

Un ringraziamento doveroso va ai fautori della Scuola di Dottorato in Formazione pedagogico-didattica degli insegnanti il Professore Giuseppe Zanniello e al coordinatore dello stesso Professoressa Alessandra La Marca che mi hanno permesso di realizzare questa esperienza di ricerca.

Un grande ringraziamento per la loro straordinaria disponibilità e partecipazione va ai dirigenti scolastici, ai loro collaboratori, agli insegnanti, al personale e agli studenti degli Istituti scolastici della città e provincia di Palermo. Il loro contributo è stato decisivo per la realizzazione della parte sperimentale di questa tesi. Un ringraziamento speciale ai Dirigenti scolastici Prof.ssa Chiara Di Prima e al Prof. Fabio Mauthe Degerfeld e a tutte le docenti delle scuole partecipanti alla ricerca, in particolare a Maria Rosa Buono, Valeria Fesi e Annunziata Martorana, per l'interesse che hanno mostrato verso questa ricerca, per avermi accolto e per avermi permesso di osservare e studiare le pratiche inclusive da loro realizzate.

Un ringraziamento particolare va a tutti gli studenti del Corso di Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo per la partecipazione, la crescita professionale ed umana che mi hanno offerto.

Desidero, infine, ringraziare mia madre Giacoma, i miei fratelli Flavia e Vincenzo, il mio amico fraterno Salvatore per avermi incoraggiata ad intraprendere questo viaggio e accompagnata durante tutto il cammino non lasciandomi mai sola. Il loro sostegno è stato indispensabile per arrivare al traguardo.

Premessa

L'evitamento dello sviluppo delle disuguaglianze, il contenimento della marginalità, l'abbattimento dell'esclusione sociale sono compiti fondamentali da accogliere e da affrontare per una società che vuole costituirsi come democratica e inclusiva, attraverso tutti gli enti e le istituzioni che la compongono.

Come è noto, il riconoscimento nella società delle necessità sempre più pluralistiche e dei bisogni comuni e individuali costituiscono una vera e propria sfida per tutte le agenzie che si occupano di formazione, in quanto hanno il compito di farla diventare propugnatrice dei valori che regolano sia l'accoglienza che la convivenza.

La costruzione della società inclusiva non può, dunque, non avere origine se non da una scuola inclusiva, poiché quest'ultima come comunità educativa che dalla società trae origine e in essa si immerge, non può che ritornarvi come promotrice di cambiamento innovativo e migliorativo. La scuola costituisce, ancora una volta, uno snodo di trasformazioni e cambiamento: emerge con forza l'affinità tra la promozione della scuola come comunità educativa inclusiva e lo sviluppo di una società autenticamente consapevole ed accogliente.

Il ruolo formativo della scuola, che diventa luogo privilegiato per la promozione di valori e competenze inclusive, ponendo la persona al centro del proprio sistema e assumendo come obiettivo educativo il dialogo, l'uguaglianza e la condivisione, offre la possibilità di pervenire, oggi, ad un modello centrato sulla diversità come risorsa e non come limite. Tale evoluzione rinvia alla necessità di riflessione sul bisogno di educare al rispetto delle dignità e delle differenze personali, ma anche sul bisogno di predisporre adeguate opportunità di formazione per i docenti quali agenti responsabili della formazione delle generazioni future. Agli insegnanti è richiesto un investimento educativo che rinnovi il loro modo di riflettere e progettare, per giungere ad innovarsi per la creazione di itinerari didattici sempre più flessibili e personalizzabili, che diventino l'ancora di un processo di inclusione comune e sociale.

Il quadro che emerge vede l'inclusione non più connessa solo alla disabilità e ai bisogni educativi speciali bensì, con uno sguardo più ampio, come un principio che pone al centro la persona e la diversità come elemento costitutivo da valorizzare e non da contenere e ridurre. Il suo raggio di azione si espande sino ad abbracciare ogni forma di esclusione ed

isolamento, divenendo *leitmotiv* per la promozione di equità, uguaglianza e pari opportunità fondandosi e sviluppandosi nell'ambito dei diritti umani, civili e sociali.

La realizzazione di una società e di una scuola inclusiva porta con sé l'ineludibile necessità di rinnovamento culturale, che trae le sue origini dagli studi pedagogici e dalla ricerca scientifica, offrendo definizioni chiare e responsabili per la promozione del cambiamento nelle politiche e nelle pratiche.

Il presente lavoro è articolato in due parti: nella prima parte si offre un'ampia analisi della letteratura internazionale e nazionale, da cui emerge la visione di un processo formativo inclusivo sempre più dinamico ed in continua evoluzione, per poter accogliere in modo significativo ed efficace la pluralità di richieste; nella seconda parte del lavoro, assumendo le prospettive teoriche delineate nella prima parte e considerando il processo di riforma in atto nella scuola italiana, si è cercato di rilevare ed approfondire le scelte educative e didattiche attraverso le quali gli insegnanti possono concretizzare lo sviluppo dei processi inclusivi.

Nel primo capitolo verrà messo in evidenza il concetto di inclusione attraverso l'analisi della letteratura nazionale ed internazionale sul tema; si metteranno a fuoco la sua evoluzione e il suo riconoscimento, per l'estensione dell'educazione inclusiva nella scuola che si sviluppa come *learning organization*. Esaminando le concettualizzazioni sull'inclusione scolastica e sui modelli utilizzati per la sua definizione, si renderanno evidenti, inoltre, le affinità e le differenze esistenti tra essi. La dissertazione proseguirà con l'approfondimento dei fondamenti dell'educazione inclusiva, da intendersi come un percorso formativo da svolgere in modo trasversale soffermandosi e investendo sui valori che porta con sé: la dignità, l'uguaglianza e l'equità.

Nel secondo capitolo si metterà in evidenza come, nella società internazionale il concetto di inclusione si è generato e cosa ha generato; particolare rilievo si darà all'individuazione delle caratteristiche comuni e differenti dei Paesi membri della Comunità Europea. Ci si soffermerà in particolare, offrendone una disamina specifica, su tre Paesi: Spagna, Regno Unito e Germania, perché rappresentativi dei tre modelli di integrazione-inclusione perseguiti nel contesto europeo (rispettivamente unidirezionale, multidirezionale e bidirezionale). Si vedrà come l'equità e l'inclusività in educazione giochino un ruolo di primaria e crescente importanza nelle politiche europee, costellate di riferimenti, proposte e raccomandazioni volte alla promozione e allo sviluppo di azioni ed

interventi sempre più competitivi. Nelle stesse pagine verrà presentata una rassegna storica a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, momento fondativo dei processi di riflessione e promozione dell'inclusione scolastica, volta ad analizzare le raccomandazioni degli organismi internazionali e le loro articolazioni, nonché le ricadute sui territori nazionali. Si sottolineerà in che modo tali raccomandazioni abbiano promosso lo sviluppo di politiche nazionali negli Stati membri, mettendo in luce le differenze e le similitudini tra essi.

Nel terzo capitolo si presenterà l'evoluzione che ha condotto il nostro Paese ad introdurre e implementare il concetto di educazione inclusiva, attraverso l'analisi del percorso normativo e pedagogico sviluppatosi nel territorio italiano, evidenziandone punti di forza e criticità. Si osserverà come a differenza degli altri Paesi Europei il sistema scolastico italiano ha, da quasi cinquant'anni, intrapreso la via dell'inclusione: si metterà a fuoco come si tratti di un processo ancora in divenire, per cui molto è stato fatto ma tanto ancora può essere realizzato, dando risalto alle differenti fasi storiche e alle normative di riferimento. Si metterà, infine, in evidenza come oggi i processi di integrazione e di inclusione siano un diritto ed un principio etico inviolabile per ogni persona, come il sistema scolastico e il mondo accademico siano chiamati ad affrontare la complessa sfida che l'inclusione rappresenta. Una sfida che necessita di essere accolta ed affrontata per essere in grado di fornire da una parte risposte sistemiche, per la comunità scolastica e per ciascuno dei suoi partecipanti; e dall'altra risposte specifiche, per ciascun alunno. Tale sfida porta con sé tante incognite ad essa legate riguardanti la necessità di definire con chiarezza da un lato strumenti per il suo monitoraggio e per lo sviluppo di buone pratiche, dall'altro un'attenta riflessione sui percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti.

Nel quarto capitolo si metteranno in luce le competenze necessarie ad un docente quale professionista riflessivo ed inclusivo, si sottolineerà il ruolo della formazione per il suo sviluppo professionale; infine si rifletterà su un'importante guida di indirizzo: il Profilo del Docente Inclusivo cioè quel professionista riflessivo che sa rendere operativi i metodi di ricerca-azione e sviluppare strategie personali di risoluzione dei problemi. È un professionista che conosce la legislazione scolastica e il contesto giuridico in cui opera, le responsabilità e i doveri verso gli alunni, le famiglie e i colleghi; è un professionista che ha competenze multiple legate al sapere e all'agire. Il capitolo trae spunto da una parte dalla constatazione che da oltre quarant'anni, il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di

formazione in un'ottica inclusiva costituisce un impegno programmatico dell'Unione Europea e dei suoi membri; dall'altra che da circa un ventennio, il dibattito ha indotto a riconoscere ai docenti un ruolo fondamentale nel processo di costruzione di una comunità inclusiva, giungendo ad affermare che «il migliorare la qualità del corpo docente è l'iniziativa politica che più verosimilmente produrrà un miglioramento del rendimento scolastico degli alunni» e della comunità scolastica in prossimità dell'inclusione (OCSE, 2005).

Nel quinto capitolo si focalizzerà l'attenzione sul concetto di pratica didattica, e sull'orientamento che le pone al centro della sua analisi conoscitiva: *Evidence-Based Education*. A partire dalla concettualizzazione del termine pratica didattica, si delineeranno i differenti approcci utilizzati per il monitoraggio e l'analisi delle stesse. Obiettivo di questa esplorazione è quello di determinare il framework da cui l'intero percorso di ricerca, presentato nella seconda parte del lavoro, ha tratto origine e da cui è stato sorretto per la sua piena realizzazione.

Ci si soffermerà sul dibattito relativo all'educazione inclusiva che ruota, tipicamente, intorno a due argomenti: i principi e le evidenze empiriche. Se nei primi capitoli si sono voluti mettere in luce i principi teorici e normativi dell'inclusione, attraverso un excursus sulle definizioni concettuali e le proposte regolamentative, in queste pagine si illustrerà la dissertazione speculativa realizzata intorno alle evidenze empiriche e alle molteplici modalità di valutazione dell'esperito e dell'agito inclusivo. Da molti anni la ricerca in campo pedagogico e didattico sta coinvolgendo e invitando i docenti a riflettere sui concetti base dell'inclusione scolastica per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive a favore di tutti gli alunni. Tali riflessioni per potersi trasformare in un agire educativo inclusivo e consapevole, hanno bisogno di strumenti che siano da un lato di valutazione e monitoraggio, ma dall'altro di raccolta e condivisione; che permettano all'esperienza di divenire valida esemplificazione di personalizzazione educativa in funzione dei bisogni educativi degli alunni.

Infine nel sesto capitolo, dopo una breve presentazione di alcuni dei principali strumenti utilizzati negli ultimi anni per valutare la qualità dell'inclusione scolastica, al fine di sottolineare l'importanza che essa assume per la realizzazione della scuola inclusiva, si proporrà una disamina dei principali strumenti di misurazione dell'inclusione, prodotti a livello nazionale ed internazionale, i quali sono stati la culla da cui hanno avuto origine gli

strumenti creati, validati ed utilizzati per la ricerca. Si evidenzierà come per poter rilevare e certificare l'effettivo sviluppo, all'interno di una comunità educativa, di un processo inclusivo sia necessario individuare strumenti comuni e condivisi che permettano la rilevazione, il monitoraggio e dunque anche la produzione, la cooperazione e la rielaborazione. A livello nazionale ed internazionale sono stati promossi vari modelli esplorativi e di indagine volti ad analizzare l'implementazione del concetto di inclusione e della sua applicazione nei contesti scolastici.

L'analisi compiuta porrà a confronto i diversi strumenti, tracciandone una disamina storica ed un'analisi applicativa al fine, da una parte, di offrire un riferimento immediato degli studi da cui ha tratto origine la costruzione degli strumenti successivamente descritti ed utilizzati nel piano della ricerca esplorativa; dall'altra di fornire indicazioni che potrebbero risultare utili agli insegnanti per la progettazione didattica e la valutazione.

Nella seconda parte del lavoro, a termine del framework teorico che si pone a fondamento della ricerca, verrà presentata l'esplorazione compiuta in campo educativo.

Con la presente ricerca, che ha come oggetto la qualità inclusiva della scuola, ci si è prefissati di osservarne il fenomeno nell'ambito di specifiche attività didattiche attraverso strumenti appositamente costruiti e validati. L'intento è stato quello di avviare, insieme ai docenti coinvolti, una riflessione su ciò che è necessario per riuscire nell'attivazione di una didattica realmente inclusiva, focalizzando l'attenzione sugli strumenti d'indagine e di monitoraggio, sulle competenze che l'insegnante deve possedere e sulle pratiche che può attivare per realizzarla. La ricerca è stata pensata per dar modo agli insegnanti in servizio e in formazione di riflettere sul proprio operato e sui diversi modi di agire per raggiungere quanto auspicato dalle normative, ossia la partecipazione e l'inclusione di tutti gli alunni alle attività della comunità scolastica.

Nel settimo capitolo si presenterà la ricerca condotta nei suoi aspetti strutturali e progettuali, attraverso la presentazione del significato, della metodologia, delle finalità e della valutazione. L'attenzione della ricerca pedagogica e didattica si rivolgerà con sempre maggiore consapevolezza ai fattori chiave dei processi di inclusione: la formazione degli insegnanti, lo sviluppo ed il monitoraggio dei contesti educativi nonché la produzione e l'incremento di pratiche didattiche inclusive. Attraverso la ricerca si metteranno a fuoco tali fattori chiave con la redazione di appositi strumenti che ne permetteranno il controllo e la valutazione. Si presenteranno la metodologia e gli elementi costitutivi della ricerca e

verranno descritte le fasi e il piano della ricerca stessa che è stata realizzata presso le scuole coinvolte. Ci soffermeremo a descrivere il problema, le ipotesi, gli obiettivi, il campione, le fasi e i tempi previsti, gli strumenti e i risultati.

Al fine di progettare gli interventi educativi più idonei affinché ciascun alunno, sentendosi accolto ed incluso, possa raggiungere il proprio massimo potenziale è necessario disporre di strumenti valutativi ed autovalutativi di misurazione della qualità inclusiva della comunità scolastica, delle competenze inclusive del docente, degli indicatori dell'agire e delle pratiche inclusive. Per il raggiungimento di tale scopo sono stati costruiti, redatti e validati appositi strumenti di rilevazione e misurazione. Nell'ottavo, nel nono e nel decimo capitolo si presenteranno tali strumenti e le loro fasi di creazione e validazione in relazione agli obiettivi della ricerca. La numerosità degli strumenti è stata voluta per triangolare le informazioni al fine di essere complete e fruibili.

In particolare, nell'ottavo capitolo si esploreranno gli strumenti per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola, descrivendo l'iter di validazione dei due questionari costruiti e validati a tal fine. Per mettere a punto e per realizzare un intervento educativo inclusivo è necessario analizzare criticamente il contesto e le azioni; tale analisi può essere efficace se condotta attraverso strumenti pensati per misurare la qualità inclusiva e la percezione che di essa hanno tutti coloro che interagiscono nell'ambito del rapporto educativo. Si documenterà in primo luogo il processo di costruzione e di validazione, che ha visto coinvolti 838 docenti, di uno strumento che permette allo stesso tempo agli insegnanti in servizio sia di autovalutare il proprio agire inclusivo sia di rilevare la qualità inclusiva della scuola: il "Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola". In secondo luogo si proporrà uno strumento per misurare la qualità inclusiva del sistema scolastico percepita dagli alunni frequentanti la scuola primaria di alcune città siciliane, validato attraverso la somministrazione dello stesso ad un campione di 1651 bambini: il "Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive", per gli alunni della scuola primaria. Verranno inoltre presentate le proprietà psicometriche degli strumenti e il valore che possono avere nell'ambito della pianificazione nella ricerca e della progettazione della didattica. La ricerca avviata con la costruzione di uno strumento di misura in grado di aiutare gli insegnanti ad autovalutare il proprio agire inclusivo e a rilevare la qualità inclusiva della scuola in cui operano, troverà compimento attraverso la visione dell'altra parte del

rapporto educativo attraverso la costruzione di un questionario, atto ad analizzare la qualità inclusiva percepita dagli alunni.

Nel nono capitolo nella prospettiva di una pedagogia che guarda all'inclusione, si documenteranno gli strumenti, il percorso compiuto e la metodologia che sono stati utilizzati per la costruzione di un Repository di pratiche didattiche inclusive. In particolare si offrirà una guida dei quattro strumenti impiegati per l'osservazione, la raccolta e l'analisi delle pratiche didattiche, ossia le Check list per l'osservazione del comportamento scolastico di docenti ed allievi, la Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive, l'intervista semistrutturata e la Scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive.

Il decimo capitolo mostra da un lato gli strumenti ideati per la costruzione del Profilo del Docente Inclusivo, offrendo l'analisi compiuta sulle trentasei sessioni di Focus group realizzate con i docenti in servizio e in formazione e sulla Scheda per la costruzione del Profilo del docente inclusivo redatta da ciascun gruppo al termine della sessione di Focus group; dall'altro i risultati ottenuti grazie alla promozione dei processi di riflessione hanno permesso di creare un adattamento del Profilo del docente inclusivo al contesto di riferimento della ricerca.

Si cercherà di identificare e descrivere le competenze che un docente inclusivo deve possedere per lo svolgimento dei propri compiti, cosa che rappresenta un processo complesso ma necessario per individuare gli elementi costitutivi della formazione iniziale e in itinere degli insegnanti futuri ed in servizio. Per completezza di informazione, si analizzeranno le competenze e le capacità che un docente deve possedere e sviluppare per arrivare alla costruzione del Profilo del Docente Inclusivo (come già realizzato in altri Paesi europei, secondo le indicazioni di uno strumento sviluppato dall'European Agency for Development in Special Needs Education "il Profilo dei Docenti Inclusivi - La formazione docente per l'inclusione").

Infine, nell'undicesimo capitolo, verrà descritto il percorso di ricerca seguito nell'anno scolastico 2016-2017 in cui sono stati coinvolti 24 insegnanti di scuola primaria di tre istituzioni scolastiche del territorio siciliano. In relazione agli obiettivi della ricerca, e utilizzando gli strumenti redatti e validati, è stata avviata su tre scuole primarie del territorio siciliano un case study volto ad indagare le specificità dei tre contesti in relazione all'inclusione scolastica. Dopo una breve presentazione del contesto di riferimento e delle caratteristiche demografiche della popolazione coinvolta in relazione ai macrocontesti in

cui la scuola è immersa, si descriveranno i risultati ottenuti. L'indagine ha permesso di raccogliere e di analizzare le pratiche didattiche di un gruppo di insegnanti, che si sono proposti di valorizzare le diverse esigenze di apprendimento promuovendo l'inclusione. I dati raccolti erano di ordine quali-quantitativo: per i primi le procedure di analisi sono state compiute con SPSS, mentre per l'elaborazione qualitativa si è fatto ricorso al software Atlas.ti; gli elementi raccolti hanno permesso di enucleare e controllare la frequenza dei concetti espressi dai partecipanti, l'andamento, i cambiamenti migliorativi e i risultati promossi dalla ricerca.

I risultati dell'analisi empirica confermano la fondatezza delle ipotesi iniziali della ricerca. Sebbene questi dati non siano generalizzabili perché circoscritti ad un territorio specifico, le evidenze presentate mostrano che le attività realizzate hanno consentito di promuovere lo sviluppo dell'inclusione scolastica di qualità, la crescita professionale dei docenti in servizio e in formazione, nonché l'incremento della qualità inclusiva delle realtà scolastiche e dell'inclusione per ciascun alunno.

Come più volte espresso lungo questo lavoro alla scuola si richiede sempre più la capacità di promuovere un'inclusione di qualità, ciò richiede processi di monitoraggio e di analisi dell'intero sistema scolastico, affinché la scuola possa conoscere se stessa.

L'educazione inclusiva non può essere considerata come didattica costituita da un insieme sterile di tecniche e di trasmissione di contenuti o principi, ma come attivazione di processi educativi, mirante alla totalità della persona. Una scuola inclusiva ha bisogno di disporre di strumenti e risorse professionali che traducano i valori affermati in pratiche didattiche. Per il ruolo che il docente ricopre nella società contemporanea è evidente come esso debba rivestirsi di nuovi tratti caratteristici. La didattica inclusiva, infatti, necessita di promuovere lo sviluppo di una professionalità docente in grado di osservare, conoscere e comprendere la complessità di ciascun alunno e dei suoi bisogni, considerandoli attivi portatori di risorse. Diviene essenziale fornire agli insegnanti un'adeguata formazione in chiave inclusiva, in vista della vasta eterogeneità delle classi della scuola, delle tante declinazioni della diversità e in relazione con soggetti che presentano molteplici esigenze.

Introduction

The avoidance of the development of inequalities, the containment of marginality, the demolition of the social exclusion are fundamental tasks to embrace and to face for a society that wants to take on like a democratic and inclusive one, towards all the institutions that compose it.

Like it's known, the recognizing, into the society, of needs increasingly pluralistic and of the common and individual needs represents a really challenge for all the agencies that take care of training, because they have the task to make it become supporter of values that control the reception and the coexistence.

Therefore, the building of an inclusive society can't have birth if there isn't an inclusive school, because this last one, like educative community that draws origin from society and immerse in it, has to come back to it like promoter of innovative and improving changes. School represents, once again, the junction for transformations and changes: there is an affinity between the promotion of school like an inclusive educative community and the development of an authentic, aware and welcoming society.

The formative role of school, that becomes favored place for the promotion of values and inclusive competences, placing the person at the center of its personal system and assuming like educative objective the dialogue, the equality and the sharing, offers, today, the opportunity to achieve a model based on diversity like resource and not like a limit.

This evolution refers to necessity of reflection on the need to educate to the respect of dignity and personal differences, as well as on the need to prepare appropriate opportunities of training for teachers as responsible agents of education for future generations. It's required to the teachers an educative investment that renews their way of thinking and planning, to renovate for creation of didactic itineraries always more flexible and personalized, that become the anchor of a common and social inclusion process.

This framework represents inclusion no more connected only to the disability and to special educative needs, but like a cause that put at the center the person and the diversity like an fundamental element to give value and not to contain and reduce. Its range of action expands until to embrace every kind of exclusion and isolation, becoming the leitmotiv for the promotion of equity, equality and equal opportunities, basing and developing in the field of human, civil and social rights.

The realization of an inclusive society and school takes with itself the necessity of cultural renovation, that takes origin from educational studies and scientific research, offering clear and responsible definitions for the promotion of changes in the politics and practices.

This work is articulated in two parts: in the first one, it offers a vast analysis of international and national literature, from which it emerges the vision of an inclusive and educational process always more dynamic and developed, to receive meaningfully and efficaciously the plurality of requests; in the second one, assuming the theoretical perspectives outlined in the first part and considering the process of reform in the Italian school, this work wanted to measure and examine in depth the educative and didactic choices that allow to the teachers to actualize the development of inclusive processes.

In the first chapter, it was highlighted the concept of inclusion towards the analysis of international and national literature on this topic; it will focus on its evolution and recognition, for the extension of inclusive education in the school that develops from the learning organization. Examining the concepts on scholastic inclusion and the used models for its definition, it will underline the affinities and differences between them. The lecture will proceed with the in-depth analysis of fundamentals of inclusive education, intended as a formative itinerary to conduct in a transverse way pausing and investing on values like dignity, equality and equity.

In the second chapter, it will underline how, in the international society, the concept of inclusion took birth and what it produced; it will give particular importance to the recognition of common and difference characteristics of Members Countries of European Community. It will debates in three particular countries: Spain, United Kingdom and Germany, because they represents three models of integration-inclusion used in the European context (respectively unidirectional, multidirectional and bidirectional). We will see how equity and inclusivity in education play an important and rising role in the European politics, scattered of references, proposals and recommendation to the promotion and development of actions and interventions always more competitive. Consecutively, we will present an historic review since 90's of the last century, principal moment of the processes of reflection and promotion of scholastic inclusion, to analyze the recommendations of international organisms and their articulations, as well as the consequences on the national territories. It will underline how these recommendations

have promoted the development of national politics in the members states, focusing on the differences and the similarities between them.

In the third chapter, we will present the evolution that our Country managed to introduce and develop the concept of inclusive education, towards the analysis of normative and educational itinerary developed in the Italian territory, highlighting strengths and level of criticality. We will see how respect to the other European countries the Italian scholastic system has, for about fifty years, undertaken the way of inclusion: we will focus on how it is still developing, so much has been done but much more can be realized, giving importance to the different historic periods and to the laws. Finally, we will highlight how, today, the processes of integration and inclusion are a right and an inviolable ethic cause for everyone, how the scholastic system and the academic field are called to face the difficult challenge that inclusion represents.

A challenge that has to be accepted and faced to be able to provide systemic answers for the scholastic community and each participants, as well as specific answer for each student. This challenge takes to a lot of variables linked to it, regarding the necessity to define clearly tools for the supervision and development of good practices, as well as an attentive reflection on the courses of starting training and in service of teachers.

In the fourth chapter, we will underline the necessary competences for a teacher as reflexive and inclusive professional, we will highlight the role of training for its professional development; finally, we will reflect on an important guiding line: the Inclusive teacher profile, that reflexive professional that knows make operative the research-action method and develops personal strategies for resolution of problems. It's a professional that knows the scholastic law and the legal contexts in which it acts, the responsibilities and the duties towards students, families and colleagues; it's a professional that has multiple competences linked to knowing and acting. The chapter draws inspiration from the observation that, since over forty years, the improvement of educational systems in an inclusive way of thinking represents a programmatic duty of European Union and its members; as well as that, since about a period of twenty years, the debate induced to recognize to teachers a fundamental role in the process of creating of a n inclusive community, arriving to affirm that improving the teachers qualities is the political act that will most likely product a improvement of the scholastic performance of students and scholastic community related to inclusion (OCSE, 2005).

In the fifth chapter, we will focus on the concept of didactic practice and on the orientation that puts at the center of its analysis: Evidence-Based Education. Starting from the conceptualization of the term “didactic practice”, we will define the different approaches used for the supervision and analysis of them. The objective of this exploration is to determine the framework which from the entire research took origin and was supported for its full realization.

We will focus on the debate related to inclusive education that is centered around two topics: the principles and the empiric evidences. If in the first chapters we wanted to highlight the theoretical and legislative principles of inclusion, towards an excursus on the conceptual definitions and the regulated proposals, in this chapter we will illustrate the debate around the empiric evidences and the multiple ways of assessment of inclusive experiences and acting. For many years, educational researches are getting involved and inviting teachers to reflect on the basic concepts of scholastic inclusion to develop inclusive didactic practices in favor of each student. These reflections to turn into an inclusive and aware educative acting need of tools for assessment and supervision, as well as for gathering and sharing, that allow to the experience to become valid exemplification of educative personalization in favor of educative needs of students.

Finally, in the sixth chapter, after a brief introduction of some main tools used in the last years to evaluate the quality of inclusive school, we will propose an examination of the main tools for the measuring of inclusion, produced by national and international researches, that were the origin of the tools used for this research. We will underline how we can measure and certify the actual development, inside an educative community, of an inclusive process and how it's necessary to identify common and sharable tools that allow the measuring, the supervision as well as the production, the cooperation and the reprocessing. National and international researches promoted several exploratory and examining models to analyze the implementation of the inclusion concept and its application in the scholastic contexts.

The analysis will compare different tools, marking an historic examining and an applicative analysis to offer an immediate connection to studies from which the construction of tools took origin successively described and used in the explorative research; as well as to provide indications that can result useful to the teachers for the didactic planning and the assessment.

In the second part, at the end of the theoretical framework of research, we will present the exploration made in the educational field. With this research, that has as object the inclusive quality of school, we predetermined to observe the phenomenon in the field of specific didactic activities towards tools expressly built and validated. The aim was to start, together the teachers involved, a reflection on what is necessary to succeed in the activation of a really inclusive education, focusing the attention on the inquiry and supervision tools, on the competences that a teacher has to own and on the practices that the teacher can activate to realize it. The research has been thought to give ways of acting to achieve the participation and inclusion of all the students in the activities of the scholastic community.

In the seventh chapter, we will present the research in its structural and planning aspects, towards the introduction of the meaning, the methodology, the aims and the assessment. The attention of the educational and didactic research will address with much more awareness to the key factors of inclusion processes: the teachers training, the development and the supervision of educational contexts as well as the production and increasing of inclusive didactic practices. Towards the research we will highlight these key factors with the editing of specific tools that allow the control and the assessment. We will present the methodology and the elements of this research and we will describe the phases and the research plan that was realized in the involved schools. We will describe the question, the hypothesis, the objectives, the sample, the phases and times expected, the tools and the results.

To plan the educational interventions more suitable so that each student, feeling accepted and inclusive, can achieve each potential is necessary to organize assessment and self-assessment tools for measuring of inclusive quality of scholastic community, of inclusive competences of teacher, of indexes of inclusive acting and practices. For the achievement of this aim, we built, wrote and validated specific tools for measuring. In the eighth, ninth and tenth chapters we will present these tools and their phases of realizing and validation related to the objectives of the research. All of these tools were wanted to triangular the information with the aim to be complete and usable.

In particular, in the eight chapter, we will explore the tools for the measuring of inclusive quality of the school, describing the iter of validation of two questionnaires built and validated for this aim. To realize an inclusive educative intervention is necessary to

analyze critically the contexts and the actions; this analysis can be efficacious if it's managed towards tools thought to measure the inclusive quality and the perception that everyone that works in the school field has of it. We will support, first, the process of construction and validation, that involved 838 teachers, of a tool that allows at the same time to teachers to self-evaluate their own inclusive acting as well as to measure the inclusive quality of school: the Questionnaire for self-assessment of teacher and measuring of inclusive quality of school. After that, we will propose a tool to measure the inclusive quality of the scholastic system perceived by students that attend the primary school of some Sicilian schools, validated towards the administration of it to a sample of 1651 children: the Questionnaire for measuring of inclusive quality of school and inclusive practices, for the primary school students. We will also present the psychometric properties of tools and their value that can have in the planning of research and didactics. The research was started with the construction of a measuring tool able to help teachers to self-evaluate own inclusive acting and to measure the inclusive quality of school where they work, it will be realized towards the construction of a questionnaire, made to analyze the inclusive quality perceived by students.

In the ninth chapter, basing on the perspective of a pedagogy that looks at inclusion, we will support the tools, the itinerary and the methodology used for the construction of a Repository of inclusive didactic practices. In particular, we will offer a guide for the four tools used for observation, gathering and analysis of didactic practices, that are the check list for observation of scholastic behavior of the teachers and students, the form for gathering of inclusive didactic practices, the semi-structural interview and the form of analysis of inclusive didactic practices.

The tenth chapter shows the tools realized for construction of an Inclusive Teacher Profile, offering the analysis executed on thirty-six sessions of focus group realized with teachers in service and in training and on the form for construction of the inclusive teacher profile, written by each group at the end of the session of focus group; as well as the results, obtained thanks to promotion of processes of reflection, allowed to create an adaptation of the inclusive teacher profile to the context of the research.

We will try to identity and describe the competences that an inclusive teacher must have for the execution of tasks, this represents a complex process but necessary to identify the fundamental elements of starting training and the in progress one of the future and current

teachers. Moreover, we will analyze the competences and abilities that a teacher must have and develop to realize the inclusive teacher profile (as it's realized in other European countries, according to indications of a tool developed by the European Agency for Development in Special Needs Education, the Inclusive Teacher Profile – The teacher training for inclusion).

Finally, in the eleventh chapter, we will describe the research itinerary followed during the scholastic year 2016-17, where we involved 24 teachers of primary school of three school in the Sicilian territory. Related to the objectives of the research and using the validated tools, it was started a case study in three primary school in the Sicilian territory, to inquire the peculiarity of three contexts linked to scholastic inclusion. After a brief presentation of the context and the demographic characteristics of population involved related to macro-contexts of school, we will describe the results. The inquiry allowed to gather and to analyze the didactic practices of a group of teachers, that proposed themselves to give value the different needs of learning promoting inclusion. The gathered data were qualitative and quantitative: for the first ones the procedures of analysis have been realized with SPSS, while for the qualitative elaboration we used the Atlas.ti software; the gathered elements allowed to gather and control the frequency of the concepts expressed by actors, the trend, the changes and the results promoted by research.

The results of empiric analysis confirm the validity of initial hypothesis of research. Although these data aren't generalizable because they are circumscribed to a specific territory, the evidences presented shows that the activities realized allowed to promote the development of scholastic inclusion, the professional growth of teachers, as well as the increasing of inclusive quality of scholastic realities and inclusion for each student.

As we said, during this work, it's required to school the ability to promote an inclusion quality, that requests processes of supervision and analysis of whole scholastic system to allow to school to know itself.

The inclusive education can't be considered like a didactics formed by a sterile gathering of techniques and transmission of contents and principles, but like an activation of educational processes aiming to the entirety of person. An inclusive school needs to arrange of tools and professional resources that translate values in practices. Teacher has an important role in the contemporary society, it must have new characteristics. The inclusive didactics, in fact, needs to promote the development of a teacher professionalism

able to observe, know and understand the complexity of each student and his needs, considering them active stakeholder of resources. It's essential to provide to teachers an adapt training for inclusion, for the vast heterogeneity of classrooms in the school, of several conjugations of diversity and related to subjects that present multiple needs.

PARTE PRIMA
QUADRO TEORICO

CAPITOLO I - L'evoluzione storico-culturale del concetto di inclusione

Introduzione

Da diversi anni l'intenso dibattito internazionale e nazionale attorno al tema dell'inclusione (Rapporto Warnock 1978; Dichiarazione di Salamanca 1994; OCSE 2004; Convenzione ONU 2006; UNESCO 2009), ha dato avvio a numerose indagini e proposte progettuali nate e sviluppatesi sul tema ed intorno ad esso (Booth & Ainscow, 2002; Cottini & Morganti, 2015; Ianes & Canevaro, 2015). Tuttavia diverse appaiono le criticità legate al concetto di inclusione: in ambito teorico sia sul versante speculativo per la mancanza di una definizione univoca del concetto di inclusione, che sul versante nomotetico per l'impossibilità di far comprendere il fenomeno attraverso leggi universali; ma ancor di più sul piano della pratica per la difficoltà della scuola a pensarsi e ad agire in chiave pienamente inclusiva e di conseguenza la sua misurazione e la sua valutazione risultano complesse.

Nel presente capitolo si offrirà l'analisi condotta per esplorare il panorama dell'esistente intorno al concetto di inclusione. Esaminando le concettualizzazioni sull'inclusione scolastica e sui modelli utilizzati per la sua definizione, si renderanno evidenti, inoltre, le affinità e le differenze esistenti tra essi. Obiettivo di questa esplorazione è quello di determinare il framework da cui l'intero percorso di ricerca ha tratto origine e da cui è stato sorretto per la sua piena realizzazione.

La dissertazione proseguirà con l'approfondimento dei fondamenti filosofici di ciò che costituisce l'educazione inclusiva che non è da intendersi come una nuova disciplina da aggiungere alle altre, ma come un percorso formativo da svolgere in modo trasversale soffermandosi e investendo sui valori che l'inclusione porta con sé: la dignità, l'uguaglianza e l'equità.

1. Inclusione: semantica e concettualizzazione

Uno dei termini maggiormente utilizzato, per non dire abusato, nella scuola odierna è quello di inclusione. Non vi è istituto che non rediga un Piano Annuale per l'Inclusione, che non abbia costituito un Gruppo di Lavoro per l'Inclusione o che, in generale, non consideri l'inclusione come un elemento che denota la qualità ed il potenziale innovativo della scuola stessa. Questo grazie anche all'azione di organismi nazionali ed internazionali,

che hanno posto con forza il tema dell'educazione in una dimensione mondiale.

La spinta propositiva della ricerca didattica e degli organismi internazionali ha reso possibile l'avvio di un processo di sistematizzazione e di elaborazione dei paradigmi teorici dell'inclusione, dimostrandone da un lato il carattere di vera emergenza e la necessità di promuovere un'educazione per tutti; e dall'altro, l'esigenza di una organica definizione e valutazione del processo in divenire. Le azioni promosse hanno condotto a molteplici concettualizzazioni e definizioni che mostrano elementi di affinità condivisa ma anche di contraddizione decisa¹.

Il termine inclusione genera, dunque, orizzonti di significato molto diversi tra loro, tali visioni sono state riassunte nel modello a sei uscite di Ainscow, Booth e Dyson (2006); in esso sono state sviluppate sei tipologie di modi di pensare l'inclusione che possono essere così descritte:

1. l'inclusione come interesse nei confronti degli studenti disabili o altre categorizzazioni come i bisogni educativi speciali;
2. l'inclusione come risposta all'esclusione disciplinare;
3. l'inclusione in relazione a tutti i gruppi ritenuti vulnerabili e a rischio di esclusione;
4. l'inclusione come sviluppo della scuola per tutti;
5. l'inclusione come educazione per tutti;
6. l'inclusione come approccio principale all'educazione e alla società.

Per Booth e Ainscow (2011), adducono al concetto di inclusione una duplice valenza:

- descrittiva perché tratteggia un orizzonte valoriale cui tendere, frutto della concretizzazione di un impegno politico e sociale che vede nella rete di relazioni promossa dall'inclusione l'espressione di una «comunità di educazione globale»;
- prescrittiva perché si esprime attraverso la realizzazione di buone pratiche ed è il frutto di due processi interconnessi: l'incremento della partecipazione degli allievi nella scuola e un processo di riduzione della loro esclusione dalle culture e dai curricula comuni.

¹ A titolo esemplificativo si pensi che, nonostante, a livello nazionale e internazionale vi siano posizioni e accezioni ormai consolidate conformi al modello ICF (Bocci, 2015; Booth & Ainscow, 2011; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013), si è ancora in presenza di modelli applicativi di tipo biomedico individuale (D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015), che inquadrano alcuni alunni come "casi clinici", con conseguenti forme di esclusione che coinvolgono quasi esclusivamente gli insegnanti specializzati per il sostegno, delegati a fornire risposte tecniche al problema (Ianes, 2014; Ianes, Demo & Zambotti, 2010).

Per delineare il quadro di riferimento si ritiene opportuno riportare le diverse definizioni del concetto di inclusione che negli ultimi trent'anni sono state proposte da differenti autori. Questo permetterà di fondare il discorso riconoscendo l'influenza degli studi precedenti sulle più recenti formulazioni intorno al concetto di inclusione.

Per cercare di dare una panoramica, senza pretese di esaustività, ricordiamo brevemente alcuni fondamentali passaggi partendo dall'etimologia del termine per giungere alle concettualizzazioni maggiormente condivise.

Etimologicamente il termine inclusione deriva dal latino *in-clūsus* (da includere) cioè chiuder dentro, cioè l'atto di inserire in una serie. Il corrispondente italiano è includere cioè comprendere o fare entrare in un gruppo come una totalità qualcosa o qualcuno, introdurre, implicare, che presuppone la presenza di un raggruppamento. Esempificazione del termine si ha con l'accezione riservatagli in ambito matematico, nella teoria degli insiemi, dove per inclusione si intende la relazione tra due insiemi in base alla quale uno dei due contiene l'altro, pur rimanendo da esso distinguibile.

Al di là della specificità dell'uso del termine, in pedagogia e didattica il concetto di inclusione richiama quello di partecipazione di tutti e quello di rimozione delle barriere che ne ostacolano l'effettiva attuazione; essa deve realizzarsi come un processo dinamico all'interno di una scuola che si ristruttura e si riorganizza in modo plurale, tale da consentire il rispetto delle differenti diversità, in un clima di cooperazione tra tutti gli attori coinvolti. Un contributo incisivo per la definizione e la concettualizzazione del termine inclusione è stato offerto dalla ricerca in Pedagogia Speciale, che ha posto l'accento sul ruolo che la logica inclusiva ha come obiettivo, ossia quello di creare una "nuova cultura", aperta e democratica, in grado di valorizzare le peculiarità e le differenze di ciascun allievo, concependole come ricchezza da condividere. In tal modo, grazie alla valorizzazione della diversità, ogni persona troverebbe un terreno fertile per esprimere i propri e speciali "talenti", contro ogni forma di discriminazione.

Il concetto di inclusione si è evoluto negli ultimi trent'anni grazie ai cambiamenti intervenuti nel mondo dell'educazione e della scuola, in particolare, in relazione anche ai contributi offerti dalla ricerca scientifica del settore. A tal proposito Liasidou (2012, p.5) definisce l'inclusione come un "camaleonte semantico" che cambia il suo colore, cioè il suo significato quando è usato da persone diverse, in tempi e contesti differenti.

È a partire dagli anni Novanta del XX secolo il concetto di inclusione si arricchisce di complessità e profondità facendo la sua comparsa sui documenti ufficiali². Nel primo tra questi, la Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali del 1994, si afferma che:

«L'inclusione e la partecipazione sono essenziali per la dignità umana e per il godimento e l'esercizio dei diritti umani. Nel campo della formazione, questo si riflette nello sviluppo di strategie che cercano di realizzare una vera e propria equalizzazione di opportunità. L'esperienza in molti paesi dimostra che l'integrazione dei bambini e dei giovani con bisogni educativi speciali si ottiene meglio all'interno delle scuole inclusive che servono tutti i bambini all'interno di una comunità. È in questo contesto che le persone con bisogni educativi speciali possono raggiungere il massimo progresso educativo e di integrazione sociale. Mentre le scuole inclusive offrono un ambiente favorevole per il raggiungimento delle pari opportunità e la piena partecipazione, il loro successo richiede uno sforzo concertato, non solo da insegnanti e personale della scuola, ma anche da coetanei, genitori, famiglie e volontari. La riforma delle istituzioni sociali non è solo un compito tecnico; essa dipende, prima di tutto, dalla convinzione, l'impegno e la buona volontà degli individui che costituiscono la società».

La Dichiarazione di Salamanca, nonostante la sua incompletezza legata ai tempi, «segna l'avvio di un cambiamento e di un rinnovamento, spostando l'attenzione dall'educazione speciale, in senso stretto, alla diversità intesa come valore in sé, e al suo riconoscimento in una scuola per tutti» (De Polo, Pradal & Bortolot, 2011, pp. 19-20).

Sulla tale scia, la seconda metà degli anni Novanta del XX secolo, vede il fiorire di molteplici definizioni, che pongono l'attenzione sui vari aspetti che determinano l'inclusione. In tal senso per Clark, Dyson e Millward (1995) l'inclusione può essere intesa come un passo verso l'ampliamento della frequenza in scuole "comuni" a tutti gli alunni, in modo da promuovere l'eterogeneità all'interno delle classi. L'inclusione descrive il processo attraverso il quale una scuola tenta di rispondere a tutti gli alunni, come singoli, riconsiderando la sua organizzazione curricolare e l'erogazione dei servizi (Sebba, 1996), affinché ogni alunno sia considerato un membro a pieno titolo di una classe e possa frequentare le stesse lezioni come gli altri allievi (Hall, 1996). Le scuole vengono sollecitate a divenire "problem-solving organization" la cui missione comune è di promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti (Rouse & Florian, 1996).

² Una trattazione più sistematica sulle normative e sui documenti ufficiali verrà fatta nel Capitolo successivo.

Se queste prime affermazioni evidenziano come i tempi stiano maturando e le trasformazioni stiano prendendo avvio è il XXI secolo che produce una vasta gamma di pianificazioni ed analisi che portano la nozione di inclusione ad essere maggiormente sistematizzata.

È l'UNESCO a ratificare nel 2005 i punti rilevanti per l'identificazione del concetto di inclusione e delle politiche rivolte allo sviluppo dell'educazione inclusiva, evidenziando che l'inclusione è un "processo", cioè che essa deve essere vista come una ricerca infinita di nuovi e migliori modi per rispondere alle diversità sperimentando come vivere con le differenze e come imparare da esse. Il processo inclusivo si occupa di identificare e rimuovere le barriere al suo sviluppo raccogliendo, confrontando e valutando le informazioni al fine di pianificare e migliorare le politiche e le pratiche del sistema scolastico (Figura n. 1). Tale processo si pone, inoltre, a garanzia di una presenza reale e regolare, una partecipazione di qualità e una piena realizzazione in riferimento ai risultati conquistati per il raggiungimento del massimo potenziale di ogni studente. Infine l'inclusione comporta una particolare attenzione da parte delle istituzioni scolastiche per quei gruppi di studenti che possono essere statisticamente più a rischio di emarginazione, esclusione o insuccessi.

Tale visione rappresenta un cambio di rotta fondamentale, che vede l'inclusione non più solo come un fenomeno legato alla presenza di alunni con disabilità certificata ma che va ad estendersi ad una popolazione scolastica più copiosa. Tale ampliamento implica l'elaborazione e l'implementazione di una vasta gamma di strategie di insegnamento che rispondano in maniera puntuale alle differenze dei discenti. In questo senso si richiede ai sistemi educativi di rispondere alle aspettative e ai bisogni degli alunni con la consapevolezza che, basandosi su uno schema rigido di integrazione, la possibilità di fornire opportunità reali di apprendimento è molto limitata (48ma sessione della Conferenza internazionale sull'educazione dell'UNESCO, Ginevra 2008), attribuendo così un carattere di forte flessibilità all'educazione inclusiva.

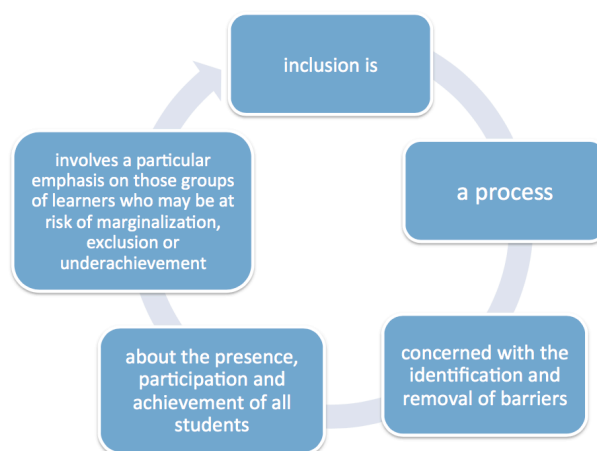


Figura 1: Rappresentazione grafica dell'inclusione come processo³

Nel campo della formazione e dell'educazione, l'inclusione comporta dunque un processo di riforma e ristrutturazione della scuola nel suo complesso, con l'obiettivo di garantire che tutti gli allievi possano avere accesso a tutta la gamma di opportunità educative e sociali offerti dalla scuola (Mittler, 2012); partecipazione, valorizzazione e rispetto delle differenze e cooperazione divengono quindi degli elementi che possono definirsi identificatori di una scuola inclusiva, la quale non esaurisce certo il proprio mandato nell'attuazione di norme riguardanti la predisposizione di misure tecniche, ma necessita di un miglioramento continuo per giungere al compimento dei valori propri dell'inclusione. L'attuazione di processi inclusivi in ambito scolastico, in primo luogo, richiede l'innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e

³ La rappresentazione grafica del processo inclusivo trae origine dalla descrizione fatta di esso nelle Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. EFA Global Monitoring Report (UNESCO, 2005, pp. 15-16) in cui: «In particular, four key elements have tended to feature strongly in the conceptualisation of inclusion. The four elements are as follows: *Inclusion is a process*. That is to say, inclusion has to be seen as a never-ending search to find better ways of responding to diversity. It is about learning how to live with difference and learning how to learn from difference. In this way differences come to be seen more positively as a stimulus for fostering learning, amongst children and adults. *Inclusion is concerned with the identification and removal of barriers*. Consequently, it involves collecting, collating and evaluating information from a wide variety of sources in order to plan for improvements in policy and practice. It is about using evidence of various kinds to stimulate creativity and problem-solving. *Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students*. Here “presence” is concerned with where children are educated, and how reliably and punctually they attend; “participation” relates to the quality of their experiences whilst they are there and, therefore, must incorporate the views of the learners themselves; and “achievement” is about the outcomes of learning across the curriculum, not merely test or examination results. *Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalization, exclusion or underachievement*. This indicates the moral responsibility to ensure that those groups that are statistically most “at risk” are carefully monitored, and that, where necessary, steps are taken to ensure their presence, participation and achievement in the education system».

partecipazione, che procede di pari passo con lo sviluppo di competenze del pensiero critico e riflessivo; in secondo luogo, poiché opera sulle politiche, sulle strategie, sul contesto, facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze, richiede la messa in campo di azioni educative a livello individuale e collettivo.

L'inclusione si configura dunque come una tensione etica⁴, in quanto apre ad una dimensione nella quale ciascuno partecipa, riconosciuto e coinvolto, al proprio contesto di vita, con dignità, nel rispetto dei propri diritti, nell'esercizio della cittadinanza (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p.24), un processo, che l'intera comunità scolastica deve svolgere in modo trasversale soffermandosi, in particolare, sui valori che il concetto di inclusione porta con sé: la libertà, la dignità, la solidarietà, l'uguaglianza, il diritto, la partecipazione, la sostenibilità, il rispetto per la diversità, la comunità, la non violenza, la fiducia, l'onestà (Booth & Ainscow, 2011).

Al di là delle accentuazioni derivate da approcci diversi, attraverso l'exkursus delle definizioni offerte si può notare come, quando si usa il termine inclusione ci si riferisce ad un processo complesso e in continua evoluzione perché in stretto legame con il contesto in cui si sviluppa, come quello scolastico ed educativo, che per sua natura è in continua trasformazione ed evoluzione.

2. Integrazione e inclusione: sinonimi o contrari?

Il concetto di inclusione nasce e si sviluppa in seguito alla rapida trasformazione della società odierna, in cui il fenomeno sempre più emergente della globalizzazione spinge ad avere un nuovo approccio improntato all'apertura, alla flessibilità ed all'adattabilità del sistema sociale, dove diventa indispensabile un atteggiamento di accoglienza inclusiva nei confronti del nuovo e del diverso, senza la quale si rischia di generare aree di marginalità e di segregazione. La varietà di definizioni e l'utilizzo indiscriminato del termine inclusione ha generato molteplici complessità, tra queste persistente è la sua assimilazione e intercambiabilità con il concetto di integrazione; infatti sebbene i termini siano spesso usati come sinonimi, tra loro ci sono reali differenze di valori e di pratiche e, a livello

⁴ L'etica per Aristotele è un'etica eudaimonistica, che mira alla felicità e che è legata all'attività, sia fisica, che intellettuale. Tale espressione "eudaimonia" non corrisponde alla traduzione inglese "*happiness*" (felicità), ma piuttosto è affine semanticamente al termine "*fulfilment*" che vuol dire realizzazione completa di sé, resa efficacemente con l'immagine vitale di "vita fiorente", di una vita in sostanza che fiorisce in tutte le sue potenzialità. L'eudaimonia deve condurre ad uno sviluppo pluralistico delle *capabilities*.

concettuale, riconducono a due diversi processi.

Il termine inclusione, di origine anglosassone, non vuole essere semplicemente un modo diverso di connotare l'integrazione o di adattare il lessico italiano a quello internazionale (Caldari, 2014), ma intende esplicitare un modo nuovo di pensare ad un sistema scolastico in cui si compia una pedagogia di qualità, in grado di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e, allo stesso tempo, di valorizzare la diversità e promuovere l'equità. La questione dell'equità è stata la grande forza alla base del movimento internazionale verso un sistema educativo più inclusivo e del modo in cui è stata definita l'inclusione (Forlin, 2012).

Negli ultimi anni, il vocabolo inclusione ha cominciato gradualmente a sostituire nei documenti e nei discorsi formali e informali quello tradizionale di integrazione: il cambiamento non si riduce a una semplice sostituzione di termini, che restano però sostanzialmente intercambiabili, in quanto le due espressioni rimandano a due scenari educativi molto diversi. Il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello "assimilazionista", fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fondamentalmente in funzione degli alunni "normali", e in cui la progettazione per gli alunni "speciali" svolge ancora un ruolo marginale o residuale (Dovigo, 2008). All'interno di tale paradigma, l'integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri, cercando di colmare il varco che lo separa dai compagni.

Ora, non solo è improbabile e improponibile offrire l'omologazione come risoluzione di una qualunque difficoltà, ma è soprattutto l'idea stessa che debba essere l'individuo ad adattarsi a un sistema rigido, che non può trovare accoglimento.

Viceversa l'idea di inclusione abbraccia un paradigma "trasformativo" che non si basa sulla misurazione della distanza da un presunto standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento del valore della diversità come ricchezza e della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. «Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola» (Booth, & Ainscow, 2002, in Dovigo & Ianes, 2008, p.13).

Il passaggio dall'integrazione all'inclusione non implica un semplice cambiamento semantico, ma si configura come un percorso formativo, poiché differiscono i processi che caratterizzano le politiche inclusive, concettualmente e nelle pratiche, dalle politiche di integrazione. Il suo raggio di azione non si limita alla disabilità, ma va oltre, abbraccia tutta la popolazione scolastica, si occupa di pari opportunità e di diritti umani traducendoli in fatti concreti, poiché alla base del processo inclusivo è posto il connubio tra etica e pratica (Topping & Maloney, 2005).

Le differenze significative fra i due termini hanno condotto diversi autori a produrre sintesi comparative; tra le più interessanti quella di Porter (1995) nella quale, (come si evince dalla Tabella n. 1), si sottolinea che i due approcci differiscono essenzialmente per il focus su cui puntano, per le strategie che adottano e per il clima e la gestione della classe in cui si sviluppano.

Porter (1995)	
Approccio integrativo	Approccio inclusivo
- Focus su studenti - La valutazione di studenti da specialista - Diagnostica / esiti prescrittivi - Student Program - Posizionamento in programma appropriato	- Focus su aula - Esaminate di insegnamento / apprendimento fattori - Collaborative problem-solving - Strategie per gli insegnanti - Ambiente adattivo e solidale classe regolare

Tabella 1: Il confronto di Potter tra l'approccio integrativo e quello inclusivo
Fonte: Porter (1995), in Thomas, G., Walker, D. and Webb, J., (1998), The Making of the Inclusive School, p. 13.

Analogamente Walker (1995) avanza una comparazione tra i due processi, evidenziando come il paradigma integrativo è sempre stato identificato con l'inserimento del singolo alunno con disabilità nelle classi ordinarie, senza alcuna modifica al contesto, affiancato da docenti ed esperti che utilizzano interventi individuali (Tabella n. 2). Dall'altra parte, il paradigma inclusivo implica una radicale riforma della scuola che porta vantaggi per tutti i suoi partecipanti, sia alunni che docenti, attraverso il riconoscimento del diritto all'educazione e l'utilizzo di buone prassi per tutti.

Walker (1995)	
Paradigma integrativo	Paradigma inclusivo
- I bisogni degli studenti “speciali” - Correzione/aggiustamento del soggetto - Vantaggi per lo studente con bisogni speciali di integrarsi - Competenza professionale e specialistica e supporto formale - Interventi tecnici (l'insegnamento speciale, terapia)	- I diritti di tutti gli studenti - Il cambiamento della scuola - Vantaggi per tutti gli studenti per la loro inclusione - Supporto informale e competenza di insegnanti tradizionali - Buon insegnamento per tutti

Tabella 2: Il confronto di Walker tra il paradigma integrativo e quello inclusivo
Fonte: Walker (1995), in Thomas, G., Walker, D. & Webb, J., (1998), The Making of the Inclusive School, p. 14.

Similmente Caldin (2007) propone una comparazione tra i due processi (come si evince dalla Tabella n. 3), sottolineando come quello integrativo sia un approccio compensatorio che presuppone la volontà, per chi è in difficoltà, di diventare come gli altri faticando molto più degli altri, per ottenere risultati accettabili e di fatto incrementando l'utilizzo di una risposta speciale. L'approccio dell'inclusione, d'altro canto, verte su una visione globale della sfera educativa, sociale e politica, che guarda a tutti gli alunni e alle loro potenzialità, in esso tutto l'ambiente è corresponsabile e modifica se stesso per divenire accogliente e supportivo con ciascuno trasformando la risposta in speciale normalità.

Caldin (2007)	
Approccio integrativo	Approccio inclusivo
- si riferisce all'ambito educativo in senso stretto e ai singoli alunni disabili - interviene prima sull'individuo e poi sul contesto - incrementa una risposta specialistica, riferendosi a un modello psicologico della disabilità e a una visione compensatoria	- guarda alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica - prende in considerazione tutte le persone - interviene prima sui contesti e poi sull'individuo (co-responsabilità) - trasforma la risposta specialistica in ordinaria, rifacendosi al costrutto di <i>empowerment</i>

Tabella 3: Il confronto di Caldin tra l'approccio integrativo e quello inclusivo
Fonte: Caldin (2007), Il Master in “Disabilità e interventi inclusivi nelle istituzioni e nel territorio”. Generazioni, n. 8, pp. 167-186.

In altri termini a differenza del concetto di integrazione che, nel versante pedagogico-scolastico, comporta una relazione asimmetrica, in cui un contesto accogliente integra al proprio interno una “diversità”, ne accetta le regole e a cui, indirettamente, viene chiesto un adattamento al contesto; il concetto di inclusione presuppone, invece, una relazione simmetrica tra pari nella quale, anche se si è tutti diversi, ognuno con la propria identità, si vengono a creare delle relazioni sinergiche di reciproca influenza e di adattamento in grado di tenere insieme tutte queste diversità.

3. Definizioni di inclusione: due categorie

Nel corso del dibattito si è sottolineato che, coerentemente con le loro premesse epistemologiche, le definizioni presentano marcati elementi di continuità semantica, ma al contempo differirebbero essenzialmente per il procedimento che impiegherebbero per il raggiungimento del mandato. Sulla base dell’analisi degli elementi essenziali che identifica l’inclusione quali l’equità, l’accesso, l’opportunità e il riconoscimento dei diritti è possibile secondo Loreman *et al.* (2014) raggruppare le definizioni offerte in due categorie: la prima conterrebbe al suo interno le definizioni volte a concettualizzare l’educazione inclusiva sulla base delle sue caratteristiche chiave; la seconda accoglierebbe quelle orientate a concettualizzare l’educazione inclusiva come un sistema atto alla rimozione di ciò che esclude ed emargina.

3.1. L’educazione inclusiva e le sue caratteristiche fondamentali⁵

Le concettualizzazioni dell’inclusione fondate sulla base delle sue caratteristiche fondamentali sono le più diffuse, in esse si cercano di identificare gli elementi comuni riscontrati nelle scuole “ordinarie”, volti a mettere in luce quei fenomeni che porterebbero ad una maggiore inclusione. Tra queste si può evidenziare la posizione presa da Berlach e Chambers (2011) che assume un quadro della didattica inclusiva le cui basi filosofiche sono: la disponibilità di pari opportunità; l’accoglimento della disabilità e dello svantaggio;

⁵ Tale categorizzazione trae le sue origini da una pluralità di fonti trovate nella letteratura di settore tra questi: Ballard, K. (1995); Berlach, R. G., & Chambers, D. J. (2011); Caldin et al (2011); Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995); Florian, L. (2005); Forest, M., & Pearpoint, E. (1992); Rouse, M., & Florian, L. (1996).

la capacità accogliere le abilità e le diversità di ciascuno e l'assenza di pregiudizi, preconcetti e di disuguaglianza.

Ma anche, Loreman (2009, p. 43) fornisce una sintesi delle caratteristiche della scuola inclusiva, trovate nella letteratura, sintetizzate nei seguenti punti:

- tutti i bambini frequentano la loro scuola del quartiere,
- le scuole e i distretti hanno politiche di “zero-rifiuto” quando si tratta di registrare e insegnare ai bambini nella loro regione,
- tutti i bambini sono accolti e valorizzati.
- tutti i bambini imparano in classi regolari e eterogenee con i pari della stessa età.
- tutti i bambini seguono sostanzialmente programmi di studio simili, con curriculum che possono essere adattati e modificati in base alle necessità. Le modalità di istruzione sono variegata e rispondono alle esigenze di tutti,
- tutti i bambini contribuiscono alle attività ed agli eventi apprendendo a scuola e in classi regolari,
- tutti i bambini sono supportati per fare amicizia e per avere socialmente successo con i loro coetanei,
- le risorse adeguate e la formazione del personale sono forniti all'interno della scuola e del distretto per supportare l'inclusione.

I tentativi di definire la didattica inclusiva attraverso le sue caratteristiche fondamentali tuttavia, risulta molto problematica, come sottolinea una recente ricerca (Loreman *et al.*, 2014), perché tali definizioni possono essere influenzate da cambiamenti nella pratica educativa, dal contesto, dalla cultura e dalle circostanze che possono facilmente rendere queste caratteristiche irrilevanti e superate. Le definizioni risultano valide esemplificazioni volte alla concettualizzazione, quando tendono ad assumere che la pratica educativa è soggetta ad una serie di elementi comuni che sono statici nel tempo e luogo, ma questo non è il caso dell'inclusione che applicandosi in contesti educativi e politici molto eterogenei differisce nelle sue tecniche applicative e di conseguenza nella sua concettualizzazione teorica.

3.2. L'educazione inclusiva come un sistema di rimozione di ciò che esclude ed emargina⁶

Gli elementi chiave per la concettualizzazione e la realizzazione dell'educazione inclusiva per l'Unesco (2005) sono l'identificazione e la rimozione degli ostacoli, poiché ciò permetterebbe la presenza e la partecipazione di tutti gli alunni, offrendo particolare attenzione a quei gruppi di studenti che possono essere a rischio per emarginazione, esclusione o scarso rendimento.

Molti autori hanno abbracciato questa visione come Graham e Slee (2008), Ainscow, Dyson, Goldrick e West (2011), Slee (2011) e Mittler (2012), che hanno concepito l'inclusione come quell'azione che identifica e poi rimuove gli ostacoli alla partecipazione e all'istruzione di tutti gli studenti, suggerendo anche l'eliminazione della dicotomia scuola normale e scuola speciale. Slee (2011, p.164) sostiene che «riformare l'educazione è un compito molteplice e complesso che risiede nelle strutture profonde di istruzione e scolarizzazione per la produzione di diverse politiche, pratiche e culture», che si può ottenere solamente con l'eliminazione preventiva degli ostacoli. Tale processo deve essere avviato dalla scuola e non può pervenire solamente dalle politiche internazionali le quali creano solo le linee artificiali del processo (Macedo, 2013), che il contesto scuola deve in realtà realizzare. A dimostrazione del fatto che gli ostacoli individuati risiedono proprio nel contesto, si pensi alla ricerca condotta da Shaddock (2006) che, analizzando le visioni degli insegnanti, ha messo in luce le seguenti mancanze come barriere allo sviluppo dell'inclusione:

- mancanza di tempo,
- difficoltà di individualizzazione all'interno di un gruppo,
- formazione e risorse inadeguate,
- la mancanza di sostegno scolastico,
- la loro opinione è che l'adeguamento per alcuni studenti, compromette l'apprendimento di altri; attira attenzioni negative per le differenze differenze degli studenti; e / o non riesce a preparare gli studenti per il “mondo reale”.

⁶ Una varietà di fonti trovate nell'ambito della letteratura scientifica presentano tale categorizzazione le principali sono Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2011); Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009); Graham, L. J., & Slee, R. (2008); Macedo, E. (2013); Mittler, P. (2012); Shaddock, T. (2006); Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008); Slee, R. (2011).

Le linee guida delle normative risultano artificiali se non accompagnate da un coinvolgimento attivo di tutta la società, implicando quindi un cambio di prospettiva socialmente condiviso (Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009; Sharma, Forlin, & Loreman 2008, 2011), che offrirebbe un contributo significativo all'eliminazione degli ostacoli.

3.3 Verso una visione unitaria

Le due categorie offrono degli spunti di riflessione autentiche e significative ma, nonostante gli sforzi concepiti, nessuna delle due correnti, né quella relativa all'individuazione delle componenti fondamentali né quella relativa alla rimozione delle barriere, da sola può essere sufficiente a fornire una concettualizzazione unitaria dell'educazione inclusiva.

La visione offerta da Booth e Ainscow (2002, 2011) pone una prospettiva di mediazione tra le due posizioni, indicando gli elementi chiave dell'educazione inclusiva (2002, in Dovigo & Ianes, 2008, p.110):

- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni -e ridurre la loro esclusione- rispetto alle culture, ai curricoli e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;
- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità.;
- migliorare la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;

- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.

Inoltre, i due autori (Booth & Ainscow 2011, in Dovigo, 2014, p.75) sostengono che: «l'inclusione è un processo inesauribile che comporta la progressiva scoperta e rimozione dei limiti all'apprendimento e alla partecipazione. Individuare gli ostacoli e fare piani per ridurli, in uno spirito di aperta collaborazione, rappresenta sempre un passo in avanti».

La visione unitaria delle due correnti permette dunque una concettualizzazione dell'educazione inclusiva organica e armonica necessaria al suo pieno sviluppo e alla sua massima comprensione e diffusione.

4. Educazione inclusiva

Obiettivo dell'inclusione è la trasformazione dei sistemi educativi e delle pratiche didattiche, al fine di soddisfare le diverse esigenze educative degli studenti, in modo da garantire l'apprendimento e la piena partecipazione di ogni discente. Compito della scuola è orientare in modo proattivo sia verso obiettivi da raggiungere e competenze da sviluppare, sia verso l'autonomia e l'indipendenza, la consapevolezza di sé e della propria identità nonché del proprio progetto di vita: questo processo costituisce la dimensione etica dell'inclusione. La sua realizzazione richiede però un cambio di prospettiva più profondo che non può fermarsi alla diffusione di politiche e pratiche, ma che sviluppi concretamente un nuovo paradigma culturale e sociale, che prende il nome di *inclusive education*.

L'*inclusive education* è definita da Booth (2000) come quel processo utile ad aumentare la partecipazione degli studenti alla comunità scolastica tradizionale e al curriculum di studi, diminuendone l'esclusione, anche sul piano pratico e politico; nonostante questo accordo stenti a decollare (Slee, 2001), molti sono i progetti che ne promuovono la realizzazione. Nell'ambito della Conferenza internazionale sull'educazione dell'Unesco (2008) dal titolo *Inclusive education: the way of the future* è stata rimarcata la dimensione concettuale dell'educazione inclusiva in relazione al costrutto teorico dei Bisogni Educativi Speciali. In essa a più voci è stato messo in luce come la piena realizzazione del sistema dell'*Inclusive education*, non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in

un'organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti Bisogni Educativi Speciali che tutti gli alunni possono incontrare.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale (o Special Educational Need) fa riferimento a qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo ed apprenditivo, espressa in un funzionamento problematico anche per il soggetto, in termini di danni, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata (Ianes & Macchia 2008; OMS, 2002). Il concetto di Bisogno Educativo Speciale compare nei documenti ufficiali dell'UNESCO nel 1997, nella legislazione del Regno Unito nel 2001 (Special Educational Needs and Disability Act) e nei documenti dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo e dell'Educazione per i Bisogni Speciali nel 2003, come «tendenza a considerare i soggetti con BES anche altre persone in età evolutiva che manifestano difficoltà di apprendimento e di comportamento diverse dalla disabilità» (Ianes & Cramerotti, 2013, p.19).

Quello di Bisogno Educativo Speciale è divenuto un concetto “ombrello” che contiene al suo interno macrocategorie e sottocategorie.

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE, 2007) offre, infatti, una definizione di BES articolata in tre macrocategorie, così suddivise:

- Categoria “disabilità” (A): fa riferimento a problematiche dell'individuo basate su evidenti basi biologiche e necessitano di impegno di risorse; sono le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità (mentale, fisica, sensoriale);
- Categoria “difficoltà” (B): le differenze nell'apprendimento e di comportamento non sembrano essere dovute ad una chiara base organica o ad uno svantaggio sociale, e necessitano di risorse; sono quelle situazioni di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significativi (dislessia, disturbo da deficit attentivo, ecc);
- Categoria “svantaggi” (C): gli aspetti problematici del background sociale e/o linguistico sono oggetto di ulteriori risorse educative; sono l'insieme di tutte le altre situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale e di contesto socioculturale.

Per comprendere, dunque, una situazione BES non servono necessariamente diagnosi cliniche, ma osservazione e valutazione delle reali interazioni tra fattori ICF, per capire se quello specifico funzionamento è davvero problematico per quel soggetto, e se questo

soggetto si trova effettivamente in una situazione problematica, sulla base di un confronto rispetto a tre criteri oggettivi:

- Danno: vissuto effettivamente dall'alunno e prodotto su altri (alunni, genitori, insegnanti). «Una situazione di funzionamento è realmente problematica per un bambino, se lo danneggia direttamente o danneggia altri» (Ianes & Cramerotti, 2013, p.42);
- Ostacolo: la difficoltà lo pone in svantaggio per il suo futuro sviluppo cognitivo, affettivo, relazionale, sociale. Situazione in cui il danno non è osservabile in modo chiaramente diretto;
- Stigma sociale: caso in cui «non è dimostrabile un danno o un ostacolo al bambino o ad altri da parte del suo scarso funzionamento educativo-apprenditivo» (Ianes & Cramerotti, 2013, p.43) e che peggiora la sua immagine sociale.

Queste condizioni, diverse tra loro, sono uguali nel loro diritto ad essere riconosciute come situazioni che necessitano di un'attenzione educativo-didattica efficace.

Sulla base dell'“estensione” del riconoscimento ad altre categorie, prima riservate soltanto alle “disabilità classiche”, si propone un'innovativa, ma non ancora sufficiente, concezione del concetto di educazione inclusiva, che incontra le necessità di tutti gli studenti con un bisogno educativo speciale (Ianes, 2005). L'ampliamento di tale prospettiva ha condotto a ritenere che: «l'integrazione/inclusione delle persone con “bisogni educativi speciali” nella scuola e nella società costituisce la punta più avanzata di un processo culturale susseguito alla maturazione dell'immaginario sulla disabilità e culminato nella presa d'atto della dignità umana e dei diritti dei disabili ad avere pari opportunità» (Zappaterra, 2010).

Ciò che si auspica nella prospettiva dell'*inclusive education* contemporanea è un ampliamento della prospettiva, consentito dalla ricollocazione dei bisogni del singolo nel quadro più ampio della pluralità delle differenze nel contesto scolastico, che permetterebbe di pensare ad ogni studente come il detentore di bisogni educativi meritevoli di inclusione, e di uscire da qualunque forma di categorizzazione, che potrebbe implicare la negazione del riconoscimento dell'individuo come tale e la sua identificazione in modo stereotipato con l'etichetta a lui attribuita.

L'avviamento di tale prospettiva, modifica l'equazione inclusiva che non è rivolta soltanto agli studenti con bisogni educativi speciali ma a tutti gli studenti, poiché tutti sono possessori di bisogni educativi, riconosciuti come opportunità educative.

5. La scuola come *learning organization*

La scuola inclusiva è un diritto di tutti e la partecipazione ad essa è espressione della dignità, dell'autonomia individuale e della libertà. La prospettiva di una piena inclusione si fonda su aspetti indispensabili quali le procedure organizzative e il loro funzionamento, le azioni di coordinamento e collaborazione, le azioni metodologico-didattiche (Cottini *et al.*, 2016), ciò richiede una partecipazione e una riflessione costante. La scuola ha il compito specifico di perseguire scopi di educazione e di apprendimento, la sua stessa sopravvivenza è legata alla sua capacità di leggere i cambiamenti e di auto-formarsi per adeguarsi al contesto mutevole ed in continua trasformazione in cui opera, questo la rende una *learning organization* (Marasso & Mosca, 2000).

La scuola per divenire inclusiva necessita di concepirsi come learning organization, ovvero come “comunità che apprende” (Senge, 1990) ossia un'organizzazione che ha sviluppato la capacità di apprendere mediante processi di riflessione, rivolti verso l'interno e verso l'esterno e che utilizza quanto appreso intenzionalmente per promuovere potenzialità innovative, funzionali al miglioramento delle prestazioni individuali e organizzative.

La scuola come learning organization promuove e valorizza l'apprendimento come un processo di dialogo continuo, attivo e collaborativo tra tutti gli attori che interagiscono al suo interno (insegnanti, alunni, dirigente, famiglie, personale tecnico e amministrativo), per migliorare la qualità dell'apprendimento e la vita nella scuola (Speck, 1999); è una comunità in cui la condizione principale per l'appartenenza è che una persona sia sempre disposta ad apprendere, indipendentemente dal ruolo che ricopre all'interno dell'istituzione scolastica (dirigente, insegnante, studente, genitore, personale tecnico-amministrativo); si contraddistingue per la capacità di autoriflessione sull'andamento professionale dei suoi appartenenti (Bolan *et al.*, 2005). La learning organization rappresenta, per la scuola, un modello cui ispirarsi per migliorare le proprie pratiche, ed uno schema operativo da adottare per promuovere processi di apprendimento continuo (Alessandrini, 2000).

«Nell'ambito scolastico l'inclusione non è una meta facilmente raggiungibile ma un processo lento e graduale cui tendere che si conquista nel tempo e che comporta cambiamenti e modifiche nei contesti, negli approcci e nelle strategie didattiche, cercando di dare risposte alla diversità, alle differenze ai bisogni di tutti gli studenti attraverso una maggiore partecipazione alla comunità e l'eliminazione ogni forma di esclusione» (Cottini & Morganti, 2015, p. 233).

Molti autori (Arnáiz, 2003; Casanova, 2011; González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy & Gomez-vela, 2013) hanno sottolineato come la trasformazione delle scuole in contesti inclusivi implichi un'attenzione specifica alle esigenze degli alunni e lo sviluppo di proposte didattiche in grado di migliorare e incoraggiare la partecipazione di tutti gli studenti. Se come *learning organization* la scuola sviluppa la capacità di riflettere su se stessa e di ottimizzare le sue prestazioni le sarà possibile migliorare la partecipazione sociale e le opportunità educative per tutti, raggiungendo così la finalità dell'inclusive education delineata in precedenza.

Considerazioni conclusive

Rispetto al tradizionale concetto di inclusione, la prospettiva teorica adottata nel presente lavoro non si riferisce alla disabilità o agli studenti che siano identificati con bisogni educativi speciali, ma ha un respiro molto più ampio.

L'inclusione è ciò che avviene quando ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita. La nozione di inclusione riconosce che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente, e al tempo stesso afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative, che deve diventare sensibile all'intera gradazione delle diversità presenti fra gli alunni.

L'inclusione è il processo attraverso il quale la scuola risponde alle esigenze di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background (Ainscow 1999, 2007). Secondo la prospettiva inclusiva, inoltre, la scuola si pone come istituzione accogliente, laddove non si richiede allo studente di adattarsi al contesto, ma è il contesto che si deve adattare allo studente, assicurandosi che tutti i suoi bisogni educativi vengano soddisfatti (Makoelle & Van Der Merwe, 2014).

L'inclusione, infatti, ha a che vedere con «la capacità del sistema scolastico di trasformarsi per garantire la partecipazione ed il successo scolastico di tutti gli alunni in contesti regolari, in quanto persone e non perché appartenenti a specifiche minoranze» (D'Alessio, 2013, p. 215).

La dimensione dell'inclusione fin qui indicata non è quella di una pedagogia dell'emergenza che nasce indirizzata per un alunno ideale per poi adeguarsi all'alunno reale diramandosi in percorsi personalizzati, bensì è concepita come una pedagogia della consapevolezza in cui la progettazione guarda a tutti gli alunni sin dall'inizio, non eclissando le differenze ma osservandole con attenzione, volgendo lo sguardo alla promozione di ciascuno al fine di offrire a ciascuno le migliori opportunità di crescita personale.

Bibliografia

- Ainscow, M. (1999). *Understanding The Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 146-159). London: Sage.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon. UK: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2011). *Developing equitable education systems*. Abingdon. UK: Routledge.
- Alessandrini, G. (A cura di). (2000). *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Guerini.
- Aristotele. (2000). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

- Ballard, K. (1995). Inclusion, Paradigms, Power, and Participation. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 1-14). London: David Fulton.
- Berlach, R. G., & Chambers, D. J. (2011). Inclusivity imperatives and the Australian national curriculum. *The Educational Forum*, 75, 52-65.
- Bocci, F. (2015). Un tentativo ulteriore di problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. In Bocci, F. (A cura di), *Disability Studies e Disability Studies Italy. Una voce critica per la costruzione di una scuola e di una società inclusive. L'integrazione Scolastica e Sociale*, 14(2), 100-109.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating sustaining effective professional learning communities*. Nottingham: DfES.
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?. In D. Armstrong, F. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive Education Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 78-98). London: Davis Fulton Publisher.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), United Kingdom, England: Bristol.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Bristol.
- Caldari, C. (2014). Inclusive education: a model to pursue. *VEGA: Periodico Elettronico di Cultura*, 10(2), 18-23.
- Caldin, R. (2007). Il Master in "Disabilità e interventi inclusivi nelle istituzioni e nel territorio". *Generazioni*, 8, 167-186.

- Caldin, R., Canevaro, A., D'Alonzo, L., & Ianes, D. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton.
- Cottini L. & Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2), 65-87.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (A cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati di una ricerca* (pp. 151-181). Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana. In F. Bocci & Travaglini, A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole. *Atti del Convegno Inclusion, 2 Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 66-70). Università di Bergamo/University of Bergamo.
- De Polo, G., Pradal, M., & Bortolot, S. (A cura di). (2011). *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.

- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Dovigo, F., & Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Special Needs Education in Europe: thematic publication*. Odense C Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why, and how? In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education* (pp. 29-30). UK: Routledge.
- Forest, M., & Pearpoint, E. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50(2), 26-31.
- Forlin, C. (2012). Responding to the need for inclusive teacher education: Rhetoric or reality? In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education* (pp. 3-12). New York, NY: Routledge.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C. Poy, R., & Gomez-Vela, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788.
- Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 247-260.
- Hall, J. (1996). Integration, inclusion: What does it all mean? In J. Coupe O'Kane & J. Goldbart (Eds.), *Whose choice: Contentious issues for those working with people with learning difficulties?* London: David Fulton.

- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Nuova edizione*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (A cura di). (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (A cura di). (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive Education, Politics and Policymaking. Contemporary Issues in Education Studies*. London: Continuum International Publishing Group.
- Loreman, T. (2009). *Straight talk about inclusive education*. The CASS Connections, Spring.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and misuring inclusive education. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Misuring inclusive education* (pp. 3-17). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Macedo, E. (2013). Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 28-38.
- Makoelle, T.M., & Van Der Merwe, M.P. (2014). Educational Change and Inclusion: Lessons from A Collaborative Action Research. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (14), 169.

- Marasso, O., & Mosca, S. (2000). Autovalutazione dell'insegnamento. In G. Banzanò, S. Mosca & J. Scheerens (A cura di), *L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi* (pp. 227-248). Milano: Bruno Mondadori.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mittler, P. (2012). *Overcoming exclusion: Social justice through education*. Abingdon, UK: Routledge.
- OCSE. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OCSE.
- OCSE. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Parigi: OCSE publication.
- OCSE. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Parigi: OCSE publication.
- OMS. (2002). *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York: ONU.
- Porter, G. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion. *Prospects*, 25(2), 299-309.
- Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- Sebba, J. (1996). Developing Inclusive Schools. *University of Cambridge Institute of Education*, 31(3), pp. 3-17.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.

- Shaddock, T. (2006, May). *Students with disability in the mainstream: What works for teachers and students?* Paper presented at the Cheri Conference, Westmead, NSW.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773-785.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Speck, M. (1999). *The principalship: Building a learning community*. Upple Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London and New York: Routledge Falmer.
- Topping, K., & Maloney, S. (Eds.). (2005). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. New York: Routledge Falmer.
- UNESCO. (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (1997). *International Standard Classification of Education (ISCED)*, approvata dalla Conferenza Generale dell'UNESCO (29^a sessione). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *The development of education. Inclusive Education: The Way of The Future*. 48th Session of the International Conference on Education (ICE). Geneva-Switzerland 25th to 28th 2008. Disponibile in:

www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08.pdf

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
Disponibile in: http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/72074_177849e.pdf. [Visionato in data 28 Maggio 2014].

Walker, D. (1995). *Postmodernity, Inclusion and Partnership*. Unpublished Med dissertation, Milton Keynes: Open University.

Warnock, C. (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London: D.E.

Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.

CAPITOLO II – Iniziative e normative del processo di inclusione nel panorama internazionale

Introduzione

L'equità e l'inclusività in educazione giocano un ruolo di primaria e crescente importanza nelle politiche europee, costellate di riferimenti, proposte e raccomandazioni volte alla promozione e allo sviluppo di azioni ed interventi sempre più competitivi. Lo sviluppo di una dimensione europea, in termini di convergenze normative e sistemiche verso traguardi condivisi nel campo dell'educazione equa ed inclusiva, si prospetta a partire dagli anni Novanta del secolo scorso attraverso la promozione di conferenze e la nascita o l'impegno promotore da parte di organizzazioni internazionali, volte a promuovere lo sviluppo di assetti scolastici idonei alla flessibilità globale e condivisibile tra i Paesi membri. Attraverso tali andamenti comincia il processo di riflessione e promozione, seppur con lentezza e cautela dovuta alla specificità della materia trattata: l'Europa e i suoi Paesi membri iniziano a percorrere una strada di sperimentazione volta alla promozione delle pari opportunità per tutti gli alunni, dell'equità dei sistemi dell'educazione, dell'integrazione e dell'inclusione delle comunità scolastiche.

All'interno di questo capitolo ci si propone di rendere conto dell'ampiezza e multiformità con cui si presenta il tema dell'inclusione scolastica Europa.

Per mettere in luce le linee guida che condividono i Paesi facenti parte dell'Unione Europea, attraverso uno studio comparato dei sistemi scolastici ed educativi dei Paesi della Comunità, che presentano peculiarità proprie e specifiche, si procederà con un'analisi sia agli elementi di individuazione formale (Costituzione, legislazione, decreti, circolari ecc.) sia quelli non formali (convenzioni, prassi interpretative, consuetudini ecc.); si entrerà poi nel merito delle differenti impostazioni date da ciascun Paese all'educazione e alla problematica dell'inclusione scolastica.

Nonostante lo scenario si presenti sia sul piano scientifico-culturale, sia su quello politico normativo che sul piano delle prassi operativo-professionali ancora instabile perché in evoluzione, si porrà in evidenza il percorso già tracciato e le prospettive auspicate. Verrà presentata una rassegna storica a partire degli anni Novanta del secolo scorso, momento fondativo dei processi di riflessione promozione dell'inclusione scolastica, volta a presentare ed analizzare le raccomandazioni degli organismi

internazionali e le loro articolazioni, nonché le ricadute sui territori nazionali. Si sottolineerà in che modo tali raccomandazioni abbiano promosso lo sviluppo di politiche nazionali negli Stati membri mettendo in luce le differenze e le similitudini tra essi.

1. Gli esordi

In concomitanza alla fine del secondo conflitto mondiale, si assiste al risveglio di una coscienza democratica nell'ambito del generale "risorgimento" dei valori della democrazia e dei diritti umani che si concretizzano attraverso l'emanazione dei documenti fondamentali quali la Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo (1948)⁷, la Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (1950), la Convenzione Internazionale sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale (1965), la Dichiarazione universale sui diritti del fanciullo (1959), solo per citarne alcune.

In Europa partirono numerose lotte, grazie alla spinta innovatrice e democratica, per la desegregazione e la rivendicazione dei diritti umani e civili. Il fenomeno iniziò ad essere introdotto nell'ambito educativo e dell'istruzione grazie alla Convenzione contro la discriminazione nell'istruzione del 1960 promossa dall'UNESCO, nella quale si promuoveva il riconoscimento del diritto di accesso all'istruzione e alla qualità della formazione attraverso l'eliminazione della discriminazione nella scuola e l'adozione di misure volte a promuovere la parità di opportunità e di trattamento nel campo dell'educazione. In questo movimento per i diritti civili⁸ si fondano le radici dell'idea, sebbene immatura, di inclusione ancora strettamente correlate esclusivamente al concetto di disabilità e solo successivamente a quello di bisogno educativo speciale più in generale.

⁷ Il 10 dicembre 1948, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approvò e proclamò la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, dopo la deliberazione l'Assemblea diede istruzioni al Segretario Generale di provvedere a diffondere ampiamente questa Dichiarazione e, a tal fine, il testo venne tradotto e pubblicato non soltanto nelle cinque lingue ufficiali dell'Organizzazione internazionale, ma anche in altre lingue che potessero essere mezzo di diffusione quali cinese, francese, inglese, russo e spagnolo.

⁸ Il movimento per il riconoscimento dei diritti civili è stato sorretto da azioni mirate e programmatiche che hanno prodotto svariati documenti di intervento, che per motivi di sintesi, vengono di seguito elencati in ordine cronologico: Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (1966); Patto internazionale sui diritti civili e politici (1966); Raccomandazione sullo stato degli insegnanti (1966); Dichiarazione sui diritti delle persone con ritardo mentale (1971); Raccomandazione relativa all'istruzione per l'intesa, la cooperazione e la pace e l'educazione internazionale in materia di diritti umani e libertà fondamentali (1974); Dichiarazione dei diritti delle persone disabili (1975); Raccomandazione sullo sviluppo dell'educazione degli adulti (1976); Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne (1979); Convenzione sui popoli indigeni e tribali dei paesi indipendenti (1989); Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti di tutti i lavoratori migranti e membri delle loro famiglie (1990).

Il concetto di inclusione infatti viene più specificatamente accolto dal Rapporto *Warnock* del 1978 conclusosi con la Dichiarazione sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali nel quale si sosteneva che fosse sbagliato classificare gli individui in riferimento al loro handicap, ma occorreva il riconoscimento dei loro bisogni educativi e l'introduzione di tali categorie di alunni nelle classi comuni poiché il primo veniva riconosciuto come un «passaggio cruciale per superare comportamenti discriminatori, per creare comunità accoglienti e per sviluppare società inclusive» (Warnock, 1978, pag. 6) ed il secondo come un elemento fondamentale per la crescita di tutti i bambini che avrebbero dovuto «essere educati, per quanto possibile, in un ambiente comune» (Warnock, 1978, pag. 100).

Il rapporto illustrava gli stadi progressivi dell'integrazione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali e dei loro coetanei, proponendo una definizione del curriculum "speciale" in riferimento a quattro elementi: definizione degli obiettivi, scelta dei materiali e delle esperienze, scelta dei metodi di insegnamento/apprendimento per raggiungere gli obiettivi, valutazione dell'adeguatezza degli obiettivi e dell'efficacia dei mezzi per conseguirli (Warnock, 1978, pag. 206). Secondo questo rapporto l'approccio curricolare privilegia il paradigma pedagogico centrato «[...] sugli elementi di tipo processuale e trasformativo che contraddistinguono le diverse attività didattiche e la loro efficacia. Le difficoltà di apprendimento degli alunni vengono interpretate [...] in base alle differenti situazioni di insegnamento e alla loro adeguatezza in riferimento allo specifico contesto scolastico. L'intervento è rivolto pertanto al miglioramento e all'ampliamento delle strategie educative utilizzate [...]» (Dovigo, 2007, pag.29).

La visione di un'educazione inclusiva, secondo l'UNESCO, dovrebbe incoraggiare i decisori politici a porre in essere politiche capaci di prevenire e rimuovere le barriere all'apprendimento di tutti gli allievi: curricoli inadeguati; formazione degli insegnanti che spesso non sono preparati a lavorare con le diversità; una comunicazione non adatta per l'insegnamento, ma anche edifici inaccessibili (UNESCO, 2001).

Nel 1990, in occasione della *World Conference on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*⁹ terminata con la *World Declaration on Education for All*, un nuovo impulso viene data alla trattazione delle tematiche circa

⁹ Tenutasi a Jomtien, in Thailandia

L'istruzione inclusiva rivolta a tutti gli individui, al rispetto del diritto umano all'istruzione primaria, all'eliminazione dell'analfabetismo degli adulti, oltre che, all'impegno, da parte di molti Paesi, a migliorare la qualità dell'istruzione di base e a trovare modi più efficaci (inclusi i finanziamenti economici) per soddisfare le esigenze dell'apprendimento di base dei gruppi di popolazione svantaggiati. La Dichiarazione indica che l'istruzione di base, non solo deve essere fornita a tutti, ma deve essere anche equa, cioè deve dare la possibilità di raggiungere e mantenere un livello accettabile di apprendimento a tutti; pertanto la priorità più urgente sembra essere quella di garantire l'accesso all'istruzione a specifici gruppi della popolazione, da sempre emarginati, e rimuovere ogni barriera all'apprendimento e alla partecipazione attiva e, non ultimo, rimuovere tutti gli stereotipi, compresi quelli legati al genere (UNESCO, 1990).

Merita di essere ricordata, nello stesso anno 1990, la Risoluzione del Consiglio e dei Ministri dell'istruzione riuniti in sede di consiglio sull'integrazione dei bambini e dei giovani minorati nel sistema scolastico normale nella quale venne espresso al punto n.2, che la completa integrazione, nel sistema di istruzione tradizionale, doveva essere ritenuta una scelta prioritaria in tutte le situazioni appropriate e tutti gli istituti scolastici dovevano essere in grado di rispondere alle esigenze di allievi e studenti minorati¹⁰.

Le impostazioni sin qui enunciate vennero ribadite e rimarcate nel 1993, dalla Dichiarazione di Delhi, nella quale si auspicava di eliminare le disparità di accesso all'istruzione di base derivanti da sesso, età, reddito, differenze familiari, culturali, etniche, linguistiche e distanze geografiche.

2. Verso un consolidamento del concetto di inclusione

L'impegno dell'ONU e dell'UNESCO nei confronti delle persone disabili culminò nell'organizzazione della Conferenza di Salamanca, svoltasi in Spagna nel 1994 dal titolo *I bisogni educativi speciali: accesso e qualità*. In essa il concetto di scuola come comunità equa ed inclusiva assunse un ruolo di primo piano, quando a Salamanca «92 governi e 25 organizzazioni internazionali vollero promuovere l'obiettivo di una educazione inclusiva, tesa a riconoscere la necessità e l'urgenza di dare insegnamento a tutti bambini, giovani o adulti con esigenze educative speciali, integrandoli» (Pavone, 2015, p.3) all'interno del

¹⁰ [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703\(01\):IT:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703(01):IT:NOT) [Visionato in data 22 gennaio 2017]

sistema scolastico odierno. L'obiettivo della Conferenza mondiale fu quello di approfondire il problema della scuola per tutti, in funzione anche dei cambiamenti degli approcci educativi, al fine di una integrazione nel sistema scolastico aperto ad ognuno ed in particolare a coloro che avevano dei bisogni educativi speciali. Dopo questa iniziativa circolarono sempre più i termini "bisogni speciali" e "inclusione", in riferimento all'ambito dell'educazione e dell'istruzione; verranno abbandonate vecchie posizioni utilizzate nella produzione letteraria e scientifica e sarà criticata l'ambivalenza dell'utilizzo di termini e pratiche inadeguate, soprattutto dagli esponenti dei governi. La Conferenza di Salamanca riaffermò il diritto all'istruzione di ogni persona, come sancito nel 1948 dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, e precisò con forza che nei sistemi educativi nazionali si doveva tener conto della diversità personali ma anche delle funzionalità, le persone con bisogni educativi speciali dovevano avere accesso alle scuole normali. Nelle raccomandazioni, infatti, della Conferenza si sottolinea il principio dell'inclusione sostenendo che: «[...] le scuole dovrebbero accogliere tutti i bambini indipendentemente dalle loro condizioni fisiche, intellettuali, sociali, emotive, linguistiche o di altro tipo. Ciò dovrebbe includere bambini disabili e dotati, bambini di strada e di lavoro, bambini di popolazione remota o nomade, bambini di minoranze linguistiche, etniche o culturali e bambini provenienti da aree o gruppi svantaggiati o emarginati[...]» infatti «[...] le scuole regolari con questo orientamento inclusivo sono i mezzi più efficaci per combattere gli atteggiamenti discriminatori, creare comunità accoglienti, costruire una società inclusiva e raggiungere l'educazione per tutti; inoltre, forniscono un'educazione efficace alla maggioranza dei bambini e migliorano l'efficienza e, in ultima analisi, l'efficacia dei costi per l'intero sistema educativo[...]» (UNESCO, 1994, p. 8).

Un nuovo impulso all'inclusione scolastica arrivò dunque dalla Conferenza di Salamanca, che vide un'ampia partecipazione dei Governi e delle Organizzazioni internazionali. Ciò portò allo sviluppo di nuove linee politiche per la promozione dell'inclusione scolastica, vedendo nell'inclusione, il mezzo più efficace per migliorare l'efficienza e, quindi, il rapporto costo-efficacia dell'intero sistema educativo; per tali ragioni Tony Booth lo definì come il documento internazionale più significativo che sia mai stato pubblicato in tema di educazione speciale (Booth, 1998).

Il processo di deistituzionalizzazione, ovvero lo spostamento delle strutture speciali in prossimità delle scuole comuni e non più in istituzioni separate, in Europa, si è svolto con

lentezza, cautela e sperimentazione. Le istituzioni europee hanno affermato in varie occasioni (OCSE, 1994;1995; Carta di Lussemburgo del 1996, European Disability Forum del 1999, Carta europea dei diritti di Nizza del 2000,¹¹ ecc.) il valore delle pari opportunità per tutti gli alunni, la necessità dell'educazione nelle scuole normali, dell'individualizzazione e della personalizzazione, anche se con modalità molto diverse e differenti velocità e convinzioni, tanto che il dibattito europeo sull'integrazione, sull'inclusione e sui bisogni educativi speciali, seppur apertosi oltre 30 anni fa, risulta ancora attuale e vivo, e non giunto alla sua risoluzione definitiva (Lascioli, 2007; Pavone, 2015; Topping & Maloney, 2005), come si vedrà più avanti.

Il processo di inclusione secondo l'Unesco (2005) si configura come un processo, inteso come ricerca infinita volta all'identificazione e alla rimozione delle barriere all'apprendimento, in cui ciascuno è autore presente e partecipe del proprio processo apprenditivo in un contesto garantista per tutti (anche per evitare il rischio di esclusione e marginalizzazione).

I documenti, i report, i principi e le raccomandazioni emanati, al fine di emendare il processo di integrazione e di inclusione, dai molteplici organi internazionali (UNESCO, OCSE, EADSNE) possono essere ascritti a due filoni di intervento:

- la cosiddetta “stagione dell'equità”, volta a promuovere il successo scolastico di ogni studente, indipendentemente dalle caratteristiche individuali e sociali, ed una sempre maggiore coesione socio-culturale fra le tante eterogeneità che popolano le diverse società;
- e la cosiddetta “educazione per tutti”, nella quale si vuole presentare una visione d'insieme dell'educazione in cui l'istruzione di base, non solo deve essere fornita a tutti, ma a tutti deve essere data la possibilità di raggiungere e mantenere un livello accettabile di apprendimento.

¹¹ Possono essere ricordate, collocate nella seconda metà degli anni Novanta, due significative Risoluzioni dell'Unione europea. La prima fu quella del Consiglio e dei rappresentanti dei Governi degli Stati membri, del 1996, sulla parità di opportunità per i disabili che insistette affinché gli Stati membri incoraggiassero e sostenessero la piena integrazione delle persone disabili nella società attraverso l'accesso ai sistemi d'istruzione e formazione ordinari. La seconda fu quella del Consiglio del 1999, relativa alle pari opportunità di lavoro per le persone disabili nella quale gli Stati membri furono invitati a porre un accento particolare, in collaborazione con le parti sociali e le organizzazioni non governative per i disabili, sulla promozione di opportunità di lavoro per i disabili e sull'elaborazione di adeguate iniziative politiche preventive ed attive, intese a promuovere l'inserimento delle persone disabili nel mercato del lavoro.

2.1. La stagione dell'equità

A partire dagli anni '90 del secolo scorso, un'azione importante prende avvio, quando l'UNESCO pone in luce la necessità di riconoscere che «ogni bambino ha un diritto fondamentale all'istruzione [... con le sue] caratteristiche uniche, interessi, abilità e bisogni di apprendimento, [...per questo] i sistemi di istruzione e i programmi dovrebbero essere progettati [...sottolineando come questo costituisce] il modo più efficace per combattere gli atteggiamenti discriminatori, creando comunità accoglienti, costruendo una società inclusiva e per raggiungere l'obiettivo di un'educazione per tutti [...migliorando] l'efficacia economica di tutto il sistema educativo » (UNESCO, 1994, p. VIII-IX).

No more failures	Education for All
1994 conferenza UNESCO di Salamanca	1960 Convention against Discrimination in Education
1996 dichiarazione di Lussemburgo "Una scuola per tutti e per ciascuno"	1965 International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination
1997 rapporto UNESCO (J. Delors)	2000 World Declaration on Education For All (EFA) - Jomtien
1995-1997: documenti della European Agency for Development in Special Needs Education	2005 Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expressions
	2006 Convention on the Rights of Persons with Disabilities
	2007 United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples

Figura 2: Sintesi grafica dei due filoni di azioni normative e di ricerca per lo sviluppo dell'inclusione scolastica

Tra il 1995 ed il 1997 l'European Agency for Development in Special Need Education¹² attraverso vari documenti e report¹³ offre spunti di riflessione ed indicazioni e al contempo, presenta ed espone un'analisi e dei confronti tra le politiche e le pratiche realizzate dai Paesi dell'Unione europea nell'ambito dell'integrazione scolastica, focalizzando l'attenzione sui fattori chiave per lo sviluppo dell'inclusione scolastica quali: la formazione

¹² L'European Agency for Development in Special Need Education è un'organizzazione indipendente che funge da nucleo di collaborazione per i suoi 29 paesi membri nel campo dei bisogni educativi speciali e dell'istruzione inclusiva. Il nostro obiettivo è migliorare le politiche e le prassi in materia di educazione rivolte a studenti con disabilità e bisogni educativi speciali.

¹³ Tutti i documenti e i report dell'European Agency for Development in Special Need Education sono consultabili attraverso il sito ufficiale, reperibile all'indirizzo: <http://www.european-agency.org>.

degli insegnanti, la promozione della qualità dell'inclusione scolastica e lo sviluppo della scuola comunità educativa inclusiva.

Due anni dopo la Dichiarazione di Salamanca, sulla stessa scia, l'Unione Europea, attraverso la Dichiarazione (o Carta) di Lussemburgo¹⁴, denominata "Una scuola per tutti e per ciascuno" sostiene che è necessario per «garantire un insegnamento di qualità e offrire un'accessibilità uguale per tutti e per tutto il corso della vita [...] deve adattarsi alla persona e non viceversa. E colloca la persona al centro di tutto il progetto educativo riconoscendo le potenzialità e i bisogni specifici di ciascuno» (UNESCO, 1994, *principi*) affinché ciò avvenga, imprescindibile è «la realizzazione [...] di un sistema scolastico flessibile, capace di rispondere ai diversi bisogni educativi specifici nella loro complessità e varietà [...] un insegnamento di qualità deve mirare a un rapporto educativo globale, positivo, stabilito sulla base delle capacità delle persone, soprattutto nel caso di persone con bisogni specifici. Bisogna evitare di stabilire dei limiti su una base puramente medica [...] poiché] un rapporto educativo centrato sulla persona deve rispettare i suoi bisogni, i suoi interessi, i suoi desideri e deve tendere alla sua autonomia» (UNESCO, 1994, *strategie*).

Recuperando e avvalorando la tesi di Lussemburgo il rapporto UNESCO del 1997, presentato dalla Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo, presieduta da J. Delors, dal titolo "Nell'educazione un tesoro" sosteneva che «l'educazione si colloca [...] al centro dello sviluppo sia della persona che della comunità; il suo compito è quello di consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i nostri propri talenti e di realizzare le nostre potenzialità creative, compresa la responsabilità per la nostra propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali» (Delors, 1997, p.15).

Secondo tale prospettiva al centro dell'educazione inclusiva vi deve essere un impegno a vedere l'istruzione e l'educazione come un diritto fondamentale della persona e come base indispensabile per lo sviluppo degli individui e delle società, raggiungendo una «necessaria utopia» (Delors, 1997, p.11) che fugge dal cinismo e dalla rassegnazione.

Tale scelta di campo è stata ripresa e ribadita attraverso la Carta europea dei diritti di Nizza del 2000, nel rapporto finale si legge «il diritto all'istruzione non può essere rifiutato

¹⁴ Dal 7 al 9 novembre 1996 si è tenuto in Lussemburgo il Seminario finale del Programma comunitario Helios, alla conclusione dei due cicli in cui è stato attuato e dei quattro anni che decorrono dal febbraio 1993 al dicembre 1996. Al termine del seminario è stato approvato un importante documento, la Carta di Lussemburgo.

a nessuno» (pag.6). Lo Stato nell'esercizio delle funzioni che assume nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, deve rispettare i valori fondamentali: dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza e giustizia¹⁵.

Tra i principali promotori di uno sviluppo unitario volto all'inclusione scolastica si colloca l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico¹⁶ (OCSE) che in più occasioni ha voluto promuovere l'incremento di assetti scolastici sempre più equi ed inclusivi. All'insegna dell'espressione *No More Failures: Ten steps to Equity in Education* venne proposto dagli esperti dell'OCSE ai governi degli Stati membri, un elenco di 10 raccomandazioni aventi per scopo la risoluzione del problema della dispersione scolastica e dei fallimenti educativi, rendendo i sistemi scolastici più equi attraverso lo sviluppo di buone prassi e l'impiego di risorse efficaci (De Anna, 1998; 2014). Il documento sottolineava come l'equità e l'inclusione nell'istruzione fossero due implicazioni fondamentali: in grado la prima di garantire che le circostanze personali e sociali, ad

¹⁵ Dignità (art 0-5); la dignità umana è inviolabile. Essa deve essere rispettata e tutelata. La dignità della persona umana non è soltanto un diritto fondamentale in sé, ma costituisce la base stessa dei diritti fondamentali. La Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 consacra la dignità umana nel preambolo: "Considerato che il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana, e dei loro diritti, uguali ed inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo. Con il termine dignità, ci si riferisce al valore intrinseco dell'esistenza umana che ogni uomo, in quanto persona, è consapevole di rappresentare nei propri principi morali, nella necessità di liberamente mantenerli per sé stesso e per gli altri e di tutelarli nei confronti di chi non li rispetta.

Libertà (art. 6-19); ogni persona ha diritto alla libertà e alla sicurezza. Nessuno può essere privato della libertà, se non nei casi seguenti e nei modi previsti dalla legge. Per libertà s'intende la condizione per cui un individuo può decidere di pensare, esprimersi ed agire senza costrizioni, ricorrendo alla volontà di ideare e mettere in atto un'azione, mediante una libera scelta dei fini e degli strumenti che ritiene utili a realizzarla.

Uguaglianza (art. 20-26); tutte le persone sono uguali davanti alla legge. L'uguaglianza sociale si applica ai diritti e dei doveri della persona considerati in termini di giustizia.

Solidarietà (art. 27-38); solidarietà ha come suo significato principale una forma di impegno etico-sociale a favore di altri. Il termine indica un atteggiamento di benevolenza e comprensione che si manifesta fino al punto di esprimersi in uno sforzo attivo e gratuito, teso a venire incontro alle esigenze e ai disagi di qualcuno che abbia bisogno di un aiuto.

Cittadinanza (art. 35-46); Ogni cittadino dell'Unione ha il diritto di voto e di eleggibilità alle elezioni del Parlamento europeo nello Stato membro in cui risiede, alle stesse condizioni dei cittadini di detto Stato. La cittadinanza è la condizione della persona fisica (detta cittadino) alla quale l'ordinamento di uno Stato riconosce la pienezza dei diritti civili e politici. La cittadinanza, quindi, può essere vista come uno status del cittadino, ma anche come un rapporto giuridico tra cittadino e stato.

Giustizia (art. 47-50); Ogni persona i cui diritti e le cui libertà garantiti dal diritto dell'Unione siano stati violati ha diritto a un ricorso effettivo dinanzi a un giudice, nel rispetto delle condizioni previste nel presente articolo. Ogni persona ha diritto a che la sua causa sia esaminata equamente, pubblicamente e entro un termine ragionevole da un giudice indipendente e imparziale, precostituito per legge. Ogni persona ha la facoltà di farsi consigliare, difendere e rappresentare. A coloro che non dispongono di mezzi sufficienti è concesso il patrocinio a spese dello Stato, qualora ciò sia necessario per assicurare un accesso effettivo alla giustizia.

¹⁶ Tutti i documenti sono consultabili attraverso il sito dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico al seguente link <http://www.oecd.org/> [Visionato in data 20/03/2016]

esempio sesso, status socio-economico o l'origine etnica, non fossero un ostacolo al raggiungimento potenziale educativo; la seconda di garantire una base o uno standard minimo di istruzione per tutti, per esempio che tutti dovrebbero essere in grado di leggere, scrivere e fare semplici calcoli aritmetici.

La dichiarazione evidenziava inoltre come le due dimensioni siano strettamente intrecciate e l'unica possibile via per la riduzione della deprivazione sociale che spesso provoca l'insuccesso scolastico.

Il documento, infatti, dichiara che un'istruzione equa e inclusiva è auspicabile in quanto (OCSE, 2007, p.11):

- V'è un diritto umano fondamentale per le persone siano in grado di sviluppare le proprie capacità e di partecipare pienamente alla società. Il diritto all'istruzione è riconosciuto, per esempio, nella Dichiarazione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo e nella costituzione della maggior parte delle nazioni.
- I costi sociali e finanziari a lungo termine di insuccesso scolastico sono elevati. Coloro che non hanno le competenze per partecipare socialmente ed economicamente generano maggiori costi per la salute, il sostegno al reddito, il benessere dei bambini e la sicurezza.
- Aumento della migrazione pone nuove sfide per la coesione sociale in alcuni paesi, mentre in altri paesi affrontano problemi annosi di integrazione delle minoranze. Education Fair e inclusiva per i migranti e le minoranze è una chiave a queste sfide. L'equità nell'istruzione migliora la coesione sociale e fiducia (OCSE, 2007, p.11).

2.2. Education for All

L'Education for All è, secondo Ainscow e Miles (2009) l'unica strategia politica realmente inclusiva. Questa definizione oggi largamente condivisa fonda le sue origini in un percorso intenso e sfaccettato di conquiste, ottenute anche attraverso la ricerca sul campo e la promozione di interventi efficaci e documenti internazionali.

Dalla seconda metà del secolo scorso le organizzazioni internazionali hanno iniziato ad assumere un ruolo di primo piano nella diffusione del processo inclusivo nei sistemi

scolastici dei vari Paesi, sostenendo il diritto di tutti i bambini all'istruzione e senza discriminazioni all'interno del sistema di istruzione ordinario di ciascun Paese.

I passi preliminari per la costruzione di un'Education for All sono la Convenzione contro la discriminazione in educazione del 1960 e la Convenzione Internazionale sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale del 1965: in esse viene messa in luce la necessità di eliminare ogni forma di disparità nell'istruzione attraverso l'adozione di misure volte a promuovere la parità di opportunità e di trattamento nei settori dell'insegnamento, dell'educazione, dell'istruzione, della cultura e dell'informazione, per combattere i pregiudizi che portano alla discriminazione.

La prospettiva inclusiva delle Nazioni Unite riconosce l'istruzione come un diritto umano fondamentale e, per questo, rivolge una particolare attenzione per quei gruppi che, in passato, sono stati esclusi dalle opportunità educative a causa delle condizioni di povertà, discriminazioni etniche e linguistiche e di genere o provenienti da zone periferiche, nonché le persone con disabilità e con BES. Questi ultimi, secondo i documenti delle Nazioni Unite, sono spesso i più emarginati, in materia di istruzione e nella società; molti hanno sperimentato l'esclusione, la discriminazione e la segregazione, mentre ad altri è stato negato l'accesso a qualsiasi tipo di istruzione (UNESCO, 2009).

Un'importante momento di crescita internazionale si ha, nel 1990 con la *World Declaration on Education for All* (EFA), tenutasi in Thailandia a Jomtien, in cui si assume una visione d'insieme dell'educazione, che verrà ripresa e rafforzata anche da altri appuntamenti internazionali promossi dalle Nazioni Unite. Tra questi annoveriamo la *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments* (2000), in cui i 164 governi riuniti si impegnarono ad identificare ed a raggiungere un'educazione per tutti, articolandola in sei obiettivi:

1. espandere e migliorare la cura e l'istruzione di tutti i bambini e le bambine, in particolare di quelli più vulnerabili e svantaggiati;
2. assicurare, entro il 2015, l'accesso all'istruzione primaria universale obbligatoria, gratuita e di buona qualità per tutti i bambini, in particolare per le bambine, i bambini che vivono in condizioni difficili e quelli che appartengono a minoranze etniche;

3. assicurare che i bisogni educativi di tutti i giovani e gli adulti siano soddisfatti attraverso un accesso equo a programmi di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita;
4. raggiungere un aumento del 50% nell'alfabetizzazione degli adulti, specialmente delle donne - ed un accesso equo all'istruzione primaria e alla formazione continua per tutti gli adulti;
5. eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria entro il 2005 ed arrivare alla piena parità di genere nel settore educativo nel 2015, con una particolare attenzione ad assicurare alle ragazze il pieno ed eguale accesso all'istruzione primaria e il raggiungimento di un'istruzione di buona qualità;
6. migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'istruzione ed assicurare a tutti l'eccellenza così che risultati visibili e valutabili siano raggiunti da tutti, specialmente nel leggere, scrivere e contare e in altre abilità essenziali per vivere.

Ainscow e Miles (2009) riflettendo criticamente sulla Conferenza di Jomtien (*Education for all*), ritengono che se da un lato è stato un evento particolarmente significativo, perché ha finalmente riconosciuto i gruppi vulnerabili ed emarginati di studenti che sono stati regolarmente privati del loro diritto fondamentale all'istruzione, tuttavia, ha anche indotto a sminuire il vero significato della frase *Education for all*, dato l'alto rischio a cui le conclusioni della Conferenza potevano prestarsi: poiché poteva indurre ad un'eccessiva accondiscendenza nei confronti degli individui svantaggiati, dando adito a interpretazioni oramai superate che considerando accettabile la presenza di gruppi di «outsiders».

Nonostante i dieci anni trascorsi (al momento della stesura del testo di Ainscow & Miles, 2009) dalla Dichiarazione mondiale sull'*Education for All*, la realtà si presentava molto lontana dai traguardi prefissati. Tale fallimento, per l'UNESCO, era da ricondurre a molteplici cause. Innanzitutto la debole volontà politica; le risorse finanziarie insufficienti e un uso inefficiente di quelle disponibili; il peso del debito; la scarsa o inadeguata attenzione alle esigenze di apprendimento dei poveri e degli esclusi; la mancanza di attenzione alla qualità dell'apprendimento e l'assenza di impegno per superare le disparità di genere. Pertanto, i traguardi da raggiungere entro il 2015 risultavano, nonostante i progressi, ancora non raggiunti per quella totalità di individui per i quali essi erano promulgati.

Tale visione era stata ribadita anche durante la Conferenza Internazionale sull'istruzione di Ginevra (2008), in cui discutendo le Linee guida per l'inclusione nell'istruzione, venne sottolineato come, nonostante i progressi compiuti verso l'Education for All, gli obiettivi fissati a Jomtien e poi confermati a Dakar per il 2015 e gli obiettivi di sviluppo del millennio¹⁷ delle Nazioni Unite, fossero ancora lontani dall'essere raggiunti, poiché la povertà e l'emarginazione costituivano ancora le principali cause di esclusione in molte parti del mondo e una maggiore attenzione doveva ancora essere rivolta sia ai molti esclusi, sia ai tanti bambini e ragazzi che frequentavano la scuola, ma che risultavano esclusi dall'apprendimento, che non completano il ciclo di istruzione primaria o che non ricevono un'istruzione qualitativamente valida (UNESCO, 2009).

Il ventunesimo secolo porta con sé una spinta innovatrice grazie alla Convenzione sulla protezione e promozione della diversità nelle espressioni culturali (2005), la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (2006), ma soprattutto, la Dichiarazione delle Nazioni Unite sui diritti delle popolazioni indigene (2007) nelle quali i temi dell'uguaglianza di pari opportunità nel campo dell'istruzione e nel sostegno al successo scolastico si collocano al centro dell'agenda dei Paesi dell'Unione.

I documenti e le indicazioni politiche fornite dall'UNESCO e dall'ONU offrono da un lato un sostegno analitico ai decisori politici, dall'altro, sono anche la raffigurazione rappresentativa delle difficoltà dei Governi a destinare all'istruzione l'attenzione e le risorse adeguate; ribadendo che l'esito positivo dei processi inclusivi non può che vedere il sostegno di tutte le parti interessate: politiche, scolastiche, della comunità locale e tutte le altre parti interessate.

2.3. Altre norme internazionali sull'inclusione

Il quadro di raccomandazioni e dichiarazioni internazionali afferente a questi due filoni, appena delineato nei primi movimenti, si presenta oggi piuttosto esteso e denso di iniziative. Per darne una visione completa ma al contempo non eccessivamente prolissa, si procederà con la schematizzazione dei principali atti compiuti e con la relativa sintetica

¹⁷ Obiettivi di sviluppo del Millennio delle Nazioni Unite (OSM). La Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite impegna gli Stati firmatari (in questo caso tutti i 191 Stati membri dell'ONU) a raggiungere i seguenti obiettivi entro il 2015: sradicare la povertà estrema e la fame; rendere universale l'istruzione primaria; promuovere la parità dei sessi e l'autonomia delle donne; ridurre la mortalità infantile; migliorare la salute materna; combattere l'HIV/AIDS, la malaria ed altre malattie; garantire la sostenibilità ambientale; sviluppare un partenariato mondiale per lo sviluppo.

descrizione. Oltre alle dichiarazioni e alle raccomandazioni l'OCSE si è fatto promotore anche il monitoraggio dei sistemi educativi, tale analisi condusse i Capi di Stato e di Governo dell'Unione europea, riunitisi a Lisbona nel 2000, all'interno della cosiddetta Strategia di Lisbona a stabilire come obiettivo strategico, quello di diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica, in grado di realizzare una crescita; questo ambizioso obiettivo europeo prevedeva determinati interventi di istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi, anche con lo sviluppo di una politica attiva investendo e costruendo uno stato sociale attivo, ma ciò sarebbe stato possibile solo con la promozione dell'inclusione «[...] a integrare la promozione dell'inclusione nelle politiche degli Stati membri in materia di occupazione, istruzione e formazione, sanità e edilizia abitativa, cui dovrà affiancarsi a livello comunitario un'azione nel quadro dei fondi strutturali nei limiti dell'attuale quadro di bilancio; a sviluppare azioni prioritarie indirizzate a particolari gruppi bersaglio (ad esempio gruppi minoritari, bambini, anziani e disabili)» (punto 33).

Nel contesto del dibattito europeo ed internazionale, molte furono le azioni volte alla promozione dell'inclusione tra queste meritano di essere menzionate due significative azioni del Consiglio d'Europa:

- la prima fu la Dichiarazione politica espressa in occasione della seconda Conferenza europea dei Ministri responsabili delle politiche per l'integrazione delle persone con disabilità dal titolo Migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità: Condurre una politica coerente per, e mediante, una piena partecipazione, tenutasi a Malaga, nel 2003;
- la seconda fu la Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sul Piano d'Azione del Consiglio d'Europa 2006-2015 per la promozione dei diritti e della piena partecipazione nella società delle persone con disabilità: migliorare la qualità di vita delle persone con disabilità in Europa, adottata dal Comitato dei Ministri nel 2006.

Il principale obiettivo della Conferenza di Malaga, che si collocò nella cornice dell'Anno europeo dei disabili, consistette nell'elaborazione di principi comuni, i Ministri esaminarono sia i punti di forza e le insufficienze delle politiche relative all'integrazione, sia le metodologie idonee a far fronte alle nuove sfide. Tre anni dopo, con Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, il Piano d'Azione

2006-2015 cercò di trasferire le finalità del Consiglio d'Europa in materia di diritti umani, non-discriminazione, pari opportunità, piena cittadinanza e partecipazione in un quadro politico europeo (punto 1.1.2.). Il Piano d'Azione riconobbe il principio fondamentale secondo cui la società ha il dovere, nei confronti di tutti i propri cittadini, di assicurarsi che gli effetti delle disabilità siano ridotti al minimo, attraverso stili di vita sani, ambienti più sani, assistenza sanitaria adeguata, riabilitazione e comunità di sostegno (punto 1.2.1.).

Pertanto l'obiettivo chiave fu quello di fungere da strumento pratico per sviluppare ed attuare strategie fattibili per realizzare la piena partecipazione delle persone con disabilità nella società, ed in ultimo includere il tema della disabilità in tutte le politiche degli stati membri (punto 1.2.2.). Inoltre il Piano d'Azione considerò le organizzazioni non governative che si occupano di persone con disabilità partner competenti ed esperti nello sviluppo delle politiche, i quali dovrebbero essere consultati in quanto partecipanti nei processi decisionali che influenzano le loro vite (punto 1.2.2.). In particolare nel campo dell'istruzione si propose un pari accesso all'istruzione, che doveva pervenire in tutte le fasi della vita, fondamentale per garantire l'inserimento sociale.

Il 2009 fu un anno particolarmente proficuo, in modo parallelo a quanto avvenne nei singoli Stati impegnati nelle ratifiche nazionali, anche l'Unione europea aderì alla Convenzione dell'ONU, a tale scopo fu emanata la Decisione del Consiglio relativa alla conclusione, da parte della Comunità europea, della convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.

Nel 2009, inoltre, con l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona, fu conferito alla Carta dei diritti fondamentali del 2000 lo stesso effetto giuridico vincolante dei trattati. A tal fine la Carta venne modificata e approvata una seconda volta da parte del Parlamento Europeo, sottolineando di nuovo, con l'articolo 21, la necessità dell'evitamento della discriminazione, fu vietata qualsiasi forma di disparità fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle, l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale.

Il 2009 fu anche l'anno di una significativa pubblicazione dell'Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili dal titolo *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva - Raccomandazioni Politiche*. Questo contributo si incentrò

su alcuni aspetti dei sistemi scolastici che furono ritenuti cruciali per promuovere la qualità nell'integrazione scolastica e per sostenere, nell'ambito dei provvedimenti di inserimento nelle classi comuni, l'inclusione degli studenti con diversi tipi di esigenze educative. Con l'intento di promuovere la partecipazione nella scuola inclusiva, assicurando la qualità dell'istruzione; vennero individuati sette principi guida validi per tutti i rami dell'istruzione e per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita: ampliare la partecipazione per accrescere le opportunità educative di tutti gli alunni (obiettivo dell'integrazione scolastica era quello di ampliare l'accesso all'istruzione e promuovere la piena partecipazione e le opportunità educative di tutti gli studenti suscettibili di esclusione al fine di realizzare il loro potenziale); istruzione e formazione dei docenti all'integrazione scolastica (i docenti che operavano in classi comuni avevano bisogno di un'adeguata formazione, di idonee conoscenze e abilità); cultura organizzativa e valori etici che promuovono l'integrazione scolastica (a scuola era fondamentale una cultura condivisa e valori utili a proporre atteggiamenti positivi verso l'accoglienza delle diversità); organizzate strutture di sostegno per promuovere l'integrazione (le strutture di sostegno che incidevano sull'integrazione scolastica erano diverse e comportavano il coinvolgimento di una serie di professionisti di servizi diversi, con approcci e metodi operativi); sistemi di finanziamento flessibili che promuovono l'integrazione (un accesso limitato o l'esclusione dalla partecipazione a determinate facilitazioni e servizi potevano incidere sul grado di integrazione degli alunni disabili); politiche che promuovono l'integrazione (l'impulso verso la qualità nell'integrazione scolastica richiedeva affermazioni politiche chiare e l'obiettivo della scuola per tutti doveva essere promosso dalle politiche educative); legislazione che promuove l'inclusione (tutte le norme nazionali avevano potenzialmente un impatto sull'integrazione scolastica, di conseguenza le norme di tutti i settori pubblici dovevano condurre ad offrire servizi che miglioravano il processo di sviluppo). L'UNESCO indica i punti sui quali i governanti e le organizzazioni internazionali per lo sviluppo dell'istruzione dovrebbero concentrare i loro sforzi. Le Linee Guida del 2009 dell'UNESCO, in coerenza con la prospettiva inclusiva, producono un radicale cambiamento del focus del problema "istruzione per tutti": non è più il bambino ad essere visto come problematico, lo è, invece, il sistema di istruzione.

Tante, infine, sono le iniziative in corso di sviluppo come quella che ha preso avvio nel 2010 intitolata Europa 2020: *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e*

inclusiva, la Commissione europea propose, in seguito alle trasformazioni dovute alla globalizzazione, al cambiamento climatico e all'invecchiamento della popolazione, una nuova strategia politica a sostegno dell'occupazione, della produttività e della coesione sociale in Europa. La Commissione presentò un piano per consentire all'Unione Europea di raggiungere una crescita intelligente, grazie allo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione, e sostenibile, in quanto basata su un'economia più verde, più efficiente sotto il profilo delle risorse e più competitiva. La crescita doveva essere anche inclusiva, ossia volta a promuovere l'occupazione, la coesione sociale e territoriale in modo da contrastare la povertà e l'esclusione sociale. In particolare, in riferimento a quest'ultimo aspetto, a livello di Unione Europea, la Commissione si assunse l'impegno di adoperarsi per elaborare e attuare programmi volti a promuovere l'innovazione sociale per le categorie più vulnerabili, in particolare offrendo possibilità innovative di istruzione, formazione e occupazione alle comunità svantaggiate, a combattere la discriminazione e a definire una nuova agenda per l'integrazione dei migranti affinché possano sfruttare pienamente le loro potenzialità.

3. Inclusione e integrazione in Europa

Nonostante da più di 20 anni, dal trattato di Amsterdam (1997) l'Europa si schiera contro la discriminazione delle persone con disabilità adottando direttive basate sul concetto di pari opportunità nei diversi ambiti della vita, le visioni nel campo dell'educazione e dell'istruzione risultano ancora molto sfaccettate e poliedriche.

La Rete accademica degli esperti europei per la disabilità (ANED, 2010) sottolinea che gli sforzi compiuti dai Paesi per accogliere gli studenti disabili a tutti i livelli dell'istruzione verso le pari opportunità nel loro studio e formazione sono stati notevoli, ma le sfide e le barriere che rimangono sono ancora molto significative e spesso legate ad una disomogeneità nell'ambito dell'accesso e della scolarizzazione.

Le modalità di integrazione e di inclusione sono diverse da Paese a Paese, ma quasi tutti i Paesi tendono, purtroppo a mantenere ancora istituzioni speciali, anche se con maggiore accento sulle strutture educative ordinarie. L'Italia rimane ancora l'unico Paese ad avere eliminato totalmente le classi differenziali e le scuole speciali. Negli altri Paesi le scuole speciali talvolta permangono come centri di risorse e di appoggio per rafforzare

l'integrazione e l'inclusione nelle scuole ordinarie, con momenti di riabilitazione e di attività specifiche (De Anna, 1998, 2014; Lascioli, 2007).

L'atteggiamento che i governi dei Paesi hanno avuto nei confronti delle proposte condotte dai vari organi internazionali è stato disuguale sia per quanto concerne i tempi di ratificazione, sia in termini di accoglimento e applicazione sul territorio nazionale, determinando in tal modo un'evoluzione diversificata dei sistemi scolastici e nella generazione dei diritti dei loro cittadini. Infatti, se la Svezia, la Danimarca, l'Italia e la Norvegia hanno scelto e applicato, fin dall'inizio della legislazione vigente, chiare politiche di integrazione e di inclusione, altri Paesi hanno seguito, o stanno ancora percorrendo la strada che può portare allo sviluppo di sistemi scolastici inclusivi ed equi.

In questi Paesi, le scelte legislative hanno condotto a diverse risoluzioni o hanno richiesto tempi più lunghi. Sono riconducibili alla prima visione i Paesi che già negli anni 80 hanno definito il sistema scolastico differenziato come una risorsa della scuola ordinaria ed ancor oggi seguono questa strada come la Germania, la Finlandia, i Paesi Bassi e la Repubblica Ceca; altri invece dopo un rifugio iniziale nell'istituzione di scuole speciali come unica strategia d'intervento, cominciarono ad invertire tale tendenza ponendosi in modo favorevole all'integrazione tra questi la Spagna, la Grecia e il Portogallo. In altri ancora la facoltà di scelta dei genitori è diventata oggetto delle modifiche legislative come in Austria, nei Paesi Bassi, nel Regno Unito (sebbene oggi risulta essere uno dei Paesi più propensi all'inclusione) e in Lituania, determinando anche forme di decentralizzazione delle responsabilità, per l'accoglienza dell'alunno disabile come in Finlandia (enti locali), in Regno Unito, in Olanda (autorità scolastiche locali), nella Repubblica Ceca e in Lituania (Eurydice, 2004; 2008).

L'Agenzia Information on Education Systems and Policies in Europe (Eurydice) in una ricerca del 2004 mostra come sia differente l'orientamento dei Paesi Europei in riferimento alle politiche di integrazione adottate a livello nazionale. Secondo questo studio, a livello europeo, emergono tre approcci: unidirezionale, multidirezionale e bidirezionale. Tra i Paesi confluenti ad una stessa categoria esistono delle differenze di posizione e distribuzione, ma in essi si rivela un orientamento ed una direzione comune che ne permette l'associazione. I tre approcci risultano essere costituiti come segue:

- i paesi della prima categoria, unidirezionale, hanno adottato politiche e prassi che tendono ad inserire tutti (o quasi) gli alunni nelle classi comuni. Questo tipo di

integrazione poggia su un ampio raggio di servizi incentrati sul sistema scolastico ordinario; tra questi vi sono la Spagna, la Grecia, l'Italia, il Portogallo, la Svezia, l'Islanda, la Norvegia e Cipro;

- la seconda categoria, multidirezionale, include i paesi che hanno adottato un approccio molteplice al problema dell'integrazione, offrendo una notevole varietà di servizi tra i sistemi scolastici, ordinario e differenziato, per gli alunni con bisogni educativi speciali. Appartengono a questa categoria Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Austria, Finlandia, Inghilterra, Lituania, Liechtenstein, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Polonia, Slovenia;
- nella terza categoria, bidirezionale, confluiscono i Paesi in cui vigono ancora due distinti sistemi educativi. In essi gli alunni disabili e tutti gli alunni che sono censiti come "aventi bisogni educativi speciali" vengono inseriti in scuole o classi speciali e gran parte di essi non segue il curriculum previsto dall'ordinamento nazionale. Questi sistemi sono regolati da una legislazione specifica, con norme diverse dalla scuola ordinaria, vi si annoverano la Svizzera, il Belgio, la Germania e i Paesi Bassi.

Nel 2009 l'Eurydice ripropone la stessa indagine ponendo in luce come ci fossero in atto cambiamenti di prospettiva relativamente agli alunni ufficialmente riconosciuti con Special Educational Needs nei rispettivi Paesi dell'Unione, come per esempio in Germania e nei Paesi Bassi che si stavano muovendo verso l'adozione di un sistema multidirezionale abbandonando un approccio bidirezionale.

A partire dai risultati ottenuti da Eurydice, nuove indagini sono state condotte al fine di verificare se e in che misura fossero avvenuti eventuali cambiamenti. A distanza di 7 anni, in uno studio condotto da Ebersold, Schmitt e Priestley (2011) in relazione al sistema di scolarizzazione degli alunni con bisogni educativi speciali i Paesi europei seppur risultavano ancora distinti nelle tre categorie individuate da Eurydice, si collocavano in posizioni diverse. Le tre categorie risultavano essere adesso così rappresentabili:

- un primo gruppo di Paesi tende ad accogliere gli studenti disabili nell'istruzione comune, adottando impostazioni inclusive, tra questi Austria, Cipro, Italia, Lituania, Grecia, Norvegia, Spagna, Slovenia, Estonia, Slovenia, Portogallo, Malta, Irlanda, Regno Unito (sebbene alcuni di essi mantengono le scuole speciali come centri di risorse volti a sostenere le scuole nell'attuazione dell'istruzione inclusiva e

propongono la frequenza di scuole speciali solo per l'istruzione di determinati gruppi di bambini, ad esempio quelli con grave disabilità);

- un secondo gruppo continua ad utilizzare le classi speciali come parte integrante della loro offerta educativa seppur all'interno delle scuole ordinarie, e gli studenti disabili sono essere iscritti in esse, questi Paesi sono la Svezia, la Svizzera e la Danimarca;
- un terzo gruppo di Paesi ha stabilizzato la presenza di scuole speciali, con strutture proprie e differenti da quelle ordinarie, tra questi Belgio, Germania, Paesi Bassi, Bulgaria, Lettonia, Lussemburgo.

I rapporti mostrano che le opportunità educative degli studenti con bisogni educativi speciali, variano da Paese a Paese.

L'impegno verso l'istruzione per tutti è crescente e il concetto di educazione inclusiva ha aumentato le opportunità nell'istruzione principale in tutti i Paesi. Tuttavia, i rapporti suggeriscono che l'accesso all'educazione tradizionale è più facile per i bambini con difficoltà di apprendimento (ad esempio dislessia ecc.) o problemi di sintesi vocale rispetto a quelli con altri disturbi, in particolare quelli con disabilità cognitive (Ebersold, Schmitt & Priestley, 2011). Le relazioni, suggeriscono inoltre che l'accesso all'educazione tradizionale è più difficile a livello di scuole superiori, soprattutto nei paesi in cui gli studenti disabili vengono indirizzati a centri di formazione professionale speciali (come in Austria o in Germania) o ai corsi di istituti di istruzione superiore (come nel Regno Unito). Essi tendono anche ad avere minori opportunità di avanzare e laurearsi nell'istruzione secondaria superiore e affrontare difficoltà nell'accesso alle opportunità di formazione professionale per potenziarle in modo professionale.

I rapporti mostrano che la transizione all'istruzione è avvenuta solo in modo parziale e non senza aspetti problematici per i giovani disabili in questi Paesi europei. Essi hanno minori opportunità e restrizioni nelle relazioni venendo meno le prescrizioni ratificate attraverso le Convenzioni delle Nazioni Unite e dell'Unesco.

Nelle pagine seguenti per presentare i modelli di integrazione-inclusione dei diversi Paesi europei in relazione alle tre categorie appena citate (unidirezionale, multidirezionale e bidirezionale) riconosciute da più autori, si presenterà come modello esemplificativo della stessa un Paese europeo che in essa confluisce. Si presenterà per il primo gruppo il

sistema della Spagna, per il secondo quello del Regno Unito e per il terzo quello della Germania.

3.1. L'integrazione scolastica in Spagna¹⁸

Secondo il modello di attenzione alla diversità, fornito dal Sistema di Istruzione spagnola, le misure per soddisfare le esigenze educative nelle scuole ordinarie possono essere sia ordinarie che straordinarie. Secondo la legge sull'educazione del 2006, modificata dalla legge del 2013 sul miglioramento della qualità dell'istruzione, gli studenti con la necessità specifica del sostegno educativo mostrano:

- requisiti di istruzione speciale relativi alla disabilità fisica, psichica o sensoriale o a grave disordine del comportamento;
- difficoltà di apprendimento specifiche;
- disturbo d'iperattività di deficit di attenzione (ADHD);
- alte capacità intellettuali;
- bisogni derivanti da una tarda entrata nel sistema educativo.

In linea con le linee guida stabilite dal Ministero dell'Istruzione, della Cultura e dello Sport, le Autorità autonome di formazione preparano i piani per l'attenzione alla diversità, con lo scopo di attuare misure e azioni di istruzione che consentano il massimo adattamento dei processi di insegnamento-apprendimento alle caratteristiche di tutti gli studenti. Questi piani comprendono misure ordinarie e straordinarie, in riferimento alle esigenze degli studenti e alle caratteristiche dell'ambiente scolastico, per stabilire l'organizzazione e l'esecuzione, le scuole adattano queste linee guida preparando i propri piani per l'attenzione alla diversità.

Le misure ordinarie sono rivolte alla maggior parte della popolazione studentesca e per lo più attivate nelle scuole comuni, esse comprendono azioni di prevenzione e rilevazione delle difficoltà di apprendimento, tra le quali si distinguono:

- l'attuazione di meccanismi di rinforzo e supporto,
- l'attenzione individuale,
- l'adattamento ai diversi ritmi di apprendimento,
- il sostegno in classe, gruppi di suddivisione e raggruppamento flessibile,

¹⁸ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:European_Perspective

- la selezione e l'implementazione di diverse risorse e strategie metodologiche,
- adattamenti curriculari non significativi,
- adattamento materiale curricolare,
- le attività di valutazione dell'apprendimento adattate agli studenti,
- gli studi opzionali previsti per la Lower Secondary Education obbligatoria (ESO).

Le misure straordinarie sono destinate a soddisfare le esigenze più specifiche di istruzione degli studenti e completano quelle di carattere ordinario. Sono rivolti a quegli studenti con più difficoltà di apprendimento rispetto agli altri per motivi diversi. Ecco perché hanno bisogno di un'attenzione educativa diversa da quella ordinaria e la creazione di risorse specifiche. L'attuazione di queste misure richiede una diagnosi precedente dei bisogni educativi degli studenti, attraverso la valutazione psico-pedagogica effettuata dai servizi specializzati di orientamento. Inoltre, è necessario un monitoraggio continuo per adattare le decisioni prese e consentire il maggior accesso di questi studenti al curriculum e all'educazione ordinaria. Queste misure straordinarie sono applicate solo nell'istruzione obbligatoria (studenti di età compresa tra i 6 ei 16 anni).

Tra le principali misure straordinarie vi sono:

- adattamenti curriculari significativi, al fine di adattare il curriculum ordinario alle esigenze degli studenti, si modificano gli aspetti essenziali: obiettivi, contenuti e criteri di valutazione;
- programmi per migliorare l'apprendimento e le prestazioni, sono principalmente rivolti a studenti con difficoltà di apprendimento rilevanti per motivi diversi mancanza di studio o di impegno, rivolto a studenti che hanno ripetuto almeno un anno. Per questi alunni viene utilizzata una metodologia specifica volta all'organizzazione dei contenuti, alle attività pratiche e, in casi limite, allo sviluppo di temi diversi da quelli generalmente stabiliti, in almeno tre settori specifici: linguistico e sociale, scientifico e matematico e lingue straniere;
- rendere più flessibile il soggiorno nel livello dell'istruzione, gli studenti con esigenze di istruzione speciale possono rimanere a livello di istruzione un anno o più rispetto a quello previsto per gli altri studenti, sia nell'istruzione primaria che nell'insegnamento secondario obbligatorio inferiore;

- significativa modifica curricolare, permette modifiche o previsioni di risorse, sia personali che materiali, in modo che gli studenti con difficoltà di accesso potranno studiare il curriculum ordinario. Essi sono basati su assistenza tecnica, sistemi di comunicazione alternativi e aumentanti o la rimozione di ostacoli architettonici;
- le classi per l'istruzione speciale nell'istruzione principale, sono programmi di gruppo rivolti agli studenti con gravi disabilità fisiche, psicologiche o sensoriali o gravi disturbi della personalità o del comportamento. Gli adattamenti molto significativi sono necessari in una classe specifica all'interno della scuola ordinaria, ma sono compatibili con la loro partecipazione ad alcune attività extrascolastiche ordinarie che favoriscono il loro adeguamento sociale e l'integrazione;
- riduzione del numero di studenti per classe, quando in una classe ci sono studenti con esigenze di istruzione speciale, il numero di studenti in tale classe è ridotto;
- supporto da insegnanti specializzati, questo supporto è possibile all'interno o all'esterno dell'aula, individualmente o in piccoli gruppi, a seconda delle esigenze degli studenti e dell'adattamento curricolare per essi previsto.

L'exkursus normativo nel territorio spagnolo è stato lungo¹⁹ e non sempre soddisfacente, il 1911 vide la creazione del Patronato nazionale degli anormali, ossia di scuole speciali e specializzate, differenziate dalle scuole ordinarie, con propri programmi e specifiche tecniche attuate da specialisti, costituirono un significativo sottosistema educativo all'interno del sistema formativo ordinario. I risultati a volte anche discutibili ottenuti dalle istituzioni separate, le tendenze internazionali di normalizzazione, nonché una nuova coscienza sociale e culturale tesa a valorizzare pratiche ed esperienze di integrazione, portarono ad una innovativa visione educativa, che fu incarnata nella Legge Generale dell'Educazione (LGE) del 1970²⁰. Attraverso tale Legge all'educazione speciale venne attribuita per la prima volta la finalità di garantire, mediante interventi educativi

¹⁹ Dopo un lungo periodo caratterizzato dall'ignoranza, dai pregiudizi e dal rifiuto delle persone considerate "diverse" nel quale le persone disabili erano ricoverate in manicomi e prigioni, nel 1857 che la legge Moyano iniziò a prevedere la creazione di scuole per bambini sordi. Nel 1907 i fratelli Pereira inaugurarono a Madrid l'Istituto psichiatrico-pedagogico per persone con ritardo mentale e nel 1911 fu realizzata una sezione per bambini "deficienti" nella Scuola per ciechi sordomuti e anormali della municipalità di Barcellona. La pratica della istituzionalizzazione si prolungò fino a quasi la metà del XX secolo. Con l'inizio dell'obbligatorietà scolastica per tutti e con l'espansione della scolarizzazione elementare proliferarono le classi speciali e le classificazioni dei bambini secondo etichette specifiche. Le scuole si differenziarono in funzione delle diverse eziologie: ciechi, sordi, deficienti mentali, paralisi cerebrali, spina bifida, caratteriali, con difficoltà di apprendimento, ecc.

²⁰ Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

adeguati alla massima integrazione possibile. Nell'attuazione della LGE in materia di educazione speciale si arrivò alla creazione, nel 1975, dell'Istituto Nazionale per l'Educazione Speciale (INEE). Questo istituto elaborò nel 1978 un Piano Nazionale di Educazione Speciale nel quale si formularono in modo nuovo i principi di normalizzazione, settorializzazione e integrazione dei servizi, oltre a quello dell'attenzione personalizzata (Mischi, 2007). Nel 1982 venne promulgata la Legge dell'integrazione sociale dei disabili²¹ (LISMI) che fissò una serie di misure in materia di attenzione personale, sociale e lavorativa nei confronti delle persone disabili. Queste misure furono le linee guida per il quadro educativo con l'obiettivo di garantire a tutti il raggiungimento degli obiettivi generali dell'educazione e segnarono l'inizio vero e proprio dell'integrazione scolastica (Mischi, 2007).

A partire dal 1985, grazie al Decreto sull'ordinamento dell'educazione speciale, si ebbe una svolta decisiva. Il Regio Decreto 334 del 6 marzo 1985²², infatti, riconobbe che sulla base del principio di normalizzazione le persone non dovevano né ricevere né usufruire servizi specifici se non in casi inevitabili ed imprescindibili. Sulla base di questa prospettiva venne esplicitato che l'educazione "speciale" poteva trovare la sua concretizzazione nelle scuole ordinarie e nelle scuole speciali. La permanenza dell'alunno nelle scuole speciali doveva durare solo il tempo in cui era problematico il percorso di integrazione negli istituti ordinari ed in ogni caso fino al compimento dei diciotto anni, eccezionalmente fino a vent'anni (Mischi, 2007).

Il passo successivo e più significativo fu la promulgazione della Legge organica di Ordinamento Generale del Sistema Educativo (LOGSE) del 1990²³, che inserì l'educazione

²¹ Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.

²² Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.

²³ Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Il percorso di studi previsto dalla normativa spagnola, come contenuto nella LOGSE, è organizzato in livelli: scuola dell'infanzia (Educación infantil) non obbligatoria da 0 a 6 anni (suddivisa in 2 cicli triennali, da 0 a 3 anni e da 3 a 6 anni); scuola primaria (Educación primaria) obbligatoria e gratuita da 6 a 12 anni (suddivisa in 3 cicli biennali, da 6 a 8 anni, da 8 a 10 anni, da 10 a 12 anni); scuola secondaria obbligatoria (Educación Secundaria Obligatoria - ESO) da 12 a 16 (suddivisa in 2 cicli, da 12 a 14 anni e da 14 a 16 anni) e scuola secondaria non obbligatoria da 16 a 18 anni. Alla fine dell'istruzione secondaria obbligatoria gli studenti hanno la possibilità di proseguire il percorso di studi con il baccellierato (quattro indirizzi: scienze della natura e della salute, umanità e scienze sociali, tecnologia, arti) o nei corsi di formazione professionale di grado medio. Il diploma di baccellierato (Bachillerato), che certifica la fine della scuola secondaria, è un titolo necessario sia per l'accesso agli studi universitari sia per la formazione professionale di grado superiore. A determinate condizioni si ha accesso ad essa anche provenendo dai corsi di formazione professionale di grado medio. Alla fine dell'obbligo scolastico (16 anni) lo studente consegue il titolo di "graduato ESO" (Graduado en Educación Secundaria Obligatoria). Se non lo consegue può passare ai Centri

speciale nell'impianto ordinario e introdusse il concetto di bisogno educativo speciale. Le scuole speciali non furono del tutto rimosse dall'ordinamento ma rimasero come supporto alle scuole ordinarie o per gli studenti con bisogni educativi speciali di carattere permanente ed associati a disabilità che richiedevano adattamenti curricolari significativi e talvolta radicali (Regio Decreto 696/95)²⁴.

Nel 2002 la Legge Organica sulla Qualità dell'Educazione (LOCE)²⁵ precisò il concetto di alunni con bisogni educativi speciali, ossia alunni che richiedevano appoggi e attenzioni educative specifiche, riconducibili a motivi di tipo fisico, psichico o sensoriale, oppure con gravi disturbi della personalità e della condotta. Questi studenti richiedevano un'attenzione specializzata guidata dai principi di non discriminazione e di normalizzazione educativa, in vista dell'integrazione, e si distinguevano dagli alunni che avevano bisogno di un intervento educativo compensatorio, come gli stranieri e i superdotati intellettualmente, anch'essi "con necessità educative speciali" (Mischi, 2007, p. 96; Oria Segura, 2009, p. 60).

Tra le più recenti normative vi sono la Legge 8/2013 che introduce modifiche determinanti circa aspetti quali: il funzionamento del sistema e del curriculum, l'organizzazione, gli obiettivi, i requisiti per l'assegnazione di certificati e qualifiche, programmi, progressione e valutazione e dispone azioni volte all'attenzione nei confronti degli alunni con bisogni educativi. La Legge 26/2015 è volta ad adottare azioni istituzionali in ottemperanza alle nuove esigenze dei bambini e degli adolescenti in Spagna in termini di protezione, cura e inclusione.

Da questo sintetico excursus storico si può cogliere come il sistema scolastico spagnolo si sia ispirato al principio di qualità e di equità dell'educazione per tutti gli studenti, volto sia a promuovere la libertà personale, l'uguaglianza e la parità delle persone, che a superare ogni discriminazione e ogni disparità, con una particolare attenzione alle disuguaglianze che potevano derivare dalla disabilità²⁶. Ovviamente questo traguardo

di Formazione Professionale o ai Centri di Formazione Permanente per gli adulti (Mischi, 2007, pp. 106-107).

²⁴ Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

²⁵ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

²⁶ Ministerio de Educación y Ciencia (Secretaría General de Educación), Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), (2006) *Guía de recursos para alumnado con discapacidad*, Madrid: CERMI, p. 6.

finale, che coincide con una scuola per tutti, chiama in gioco anche la professionalità degli insegnanti, perché comporta la realizzazione di azioni educative calibrate sulle possibilità di sviluppo degli studenti: finalizzato ad una reale ed efficace integrazione scolastica, è una sfida che nelle scuole spagnole non va trascurata e va costantemente affrontata.

3.2. L'integrazione scolastica nel Regno Unito²⁷

Fino agli anni Ottanta del XX secolo il sistema scolastico del Regno Unito è stato contraddistinto da una chiara ed evidente separazione tra le scuole ordinarie e quelle speciali. Col passare degli anni, però, quella che sembrava una ovvia distinzione, basata sulla differenziazione tra studenti “normali” e “diversi”, apparve sempre più ingiustificabile sul piano etico e su quello educativo. Il punto di svolta fu il Rapporto Warnock del 1978, che in modo innovativo introduceva l'espressione bisogni educativi speciali (special educational needs - SEN) e sollecitava un mutamento di prospettiva delle strategie formative nei confronti degli studenti “speciali”, tramite l'adozione di un approccio nuovo basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità. Il Rapporto indicava la necessità di integrare nelle scuole ordinarie gli studenti che abitualmente erano inseriti nelle scuole speciali, ponendo l'accento sia sull'efficienza di tale approccio, in termini educativi e di crescita personale e sociale, sia sulla sua efficacia educativa in termini di riprogettazione del curriculum, attenzione ai bisogni emotivi degli alunni e necessità di formazione per gli insegnanti.

Una delle più importanti raccomandazioni contenute nel Rapporto Warnock prevedeva, come abbiamo appena detto, l'utilizzo dell'espressione persona con bisogni educativi speciali; questo cambiamento seppur apparentemente insignificante, legato più alla semantica che alla didattica, in realtà fu un cambiamento basilare, poiché la teoria e la pratica pedagogica che sino a quel momento si erano centrate sulle sindromi e sulle categorie incominciarono ad essere fondate su un'attenta valutazione dei bisogni del soggetto. Inoltre, cosa non secondaria, l'utilizzo di tale espressione permise di ampliare l'area dei cosiddetti bisogni educativi speciali facendovi rientrare tutti i bisogni educativi individuali specifici degli alunni, come le difficoltà di apprendimento e comportamentali, e

²⁷https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:European_Perspective

dunque di rivedere gli interventi formativi a favore degli studenti con bisogni speciali, invitando - dove possibile - a garantire loro un percorso scolastico nelle scuole ordinarie (Modesti, 2007, p. 216). Al Rapporto Warnock seguirono la Legge sull'istruzione varata nel 1981 (Education Act), e le successive del 1993 e del 1996 che utilizzando la stessa espressione definirono possessore di un bisogno educativo speciale un alunno che ha problemi di apprendimento, se le sue difficoltà sono molto più evidenti di quelle della maggior parte degli alunni della sua età; se presenta un deficit che limita le sue possibilità di utilizzare al meglio le strutture scolastiche messe a disposizione dei bambini della sua età nelle scuole dell'Autorità Scolastica Locale (LEA²⁸)²⁹. La legge incoraggiava la filosofia dell'integrazione sancendo per tutti gli alunni il diritto ad una scolarità ampia ed equilibrata comprendente il nuovo Programma Nazionale Comune, anche se gli alunni con un Certificato di scolarizzazione speciale potevano essere dispensati da alcuni o anche da tutti gli elementi del Programma Comune, il Ministro dell'Istruzione stabilì delle

²⁸ LEA (Local Education Authorities), cioè quegli «organismi locali che in Inghilterra hanno un ampio potere decisionale rispetto all'organizzazione delle scuole sia dal punto di vista della formazione e del reclutamento del personale che per quanto riguarda i contenuti stessi delle materie d'insegnamento» (Booth e Ainscow, 2002, p.10)

²⁹ Il sistema formativo inglese è più autonomo rispetto agli altri sistemi educativi (scozzese, gallese, irlandese) e sostanzialmente decentrato per la distribuzione di compiti relativi all'istruzione e alla valutazione a vari livelli tra il Governo centrale, le Autorità Scolastiche Locali (Local Education Authorities-LEAs), le Istituzioni scolastiche e formative pubbliche e private e le agenzie indipendenti preposte a compiti di monitoraggio e certificazione. Il sistema inglese è caratterizzato da una ampia autonomia organizzativa, finanziaria e gestionale delle istituzioni scolastiche pubbliche e private entro un quadro di vincoli e di misure di verifica assicurate da una serie di corpi intermedi. Il governo centrale del sistema educativo spetta al Ministero dell'Istruzione (Department for Education - DfE), organismo pubblico diretto dal Secretary of State (Ministro) impegnato nella programmazione delle Politiche per la Formazione, che svolge un ruolo di raccordo con le LEAs tramite l'emanazione di atti di indirizzo e si collega con gli organismi pubblici non governativi, centrali e locali, competenti in materia di istruzione e di formazione professionale. Il governo locale dell'istruzione spetta alle LEAs, autorità amministrative responsabili dell'istruzione che dispongono di un ampio raggio d'azione e che hanno un ruolo di raccordo sia con gli organi centrali (dipartimentali e non) sia con gli organi periferici (regionali) sia con gli organi direttivi delle istituzioni scolastiche (Governing bodies). Le scuole statali sono amministrate dalle novantasei LEAs, che sono dislocate in ciascuna area del territorio nazionale. Le LEAs hanno la responsabilità di assicurare l'istruzione pubblica gratuita nelle aree di loro competenza e di garantire l'accessibilità dell'offerta di istruzione e formazione professionale nel territorio, gestendo il finanziamento e la manutenzione delle scuole primarie e secondarie inglesi. Le scuole inglesi sono dirette dal cosiddetto Governing Body che, all'interno del quadro di finanziamenti stabiliti dall'autorità locale, stabilisce la ripartizione dei fondi tra risorse del personale e ed infrastrutture scolastiche. Il Governing Body ha la responsabilità diretta della nomina degli insegnanti, definisce le loro condizioni di lavoro incluso il pagamento degli stipendi e fa in modo che tali condizioni vengano rispettate. Per una panoramica ed un approfondimento del sistema scolastico inglese (Education and Training system in England) che si articola in quattro livelli (istruzione primaria - Primary education, istruzione secondaria - Secondary education, istruzione post obbligo scolastico - Further Education, istruzione superiore - Higher Education) e che prevede un percorso obbligatorio (Compulsory Education) che va dai 5 ai 16 anni, articolato in quattro fasi chiave dell'istruzione (Key Stages), due all'interno del ciclo primario (Key stage 1: da 5 a 7 anni e Key stage 2: da 7 a 11 anni) e due all'interno del ciclo secondario (Key stage 3: da 11 a 14 anni e Key stage 4: da 14 a 16 anni), (Allulli, Gentilini, 2011, pp.23-26).

procedure atte ad evitare facili esenzioni o cambiamenti. Il nuovo scenario comportò un percorso in salita, i dirigenti spesso esitarono ad accogliere gli studenti con difficoltà di apprendimento, dato che sorgeva il timore di avere problemi di reclutamento di nuovi alunni se i genitori avessero visto che il rendimento scolastico fosse basso; inoltre, poiché erano le scuole stesse a definire le proprie risorse e le proprie priorità, potevano avere spesa gravose per il budget della scuola (Phillips, 2005, pp.64-65), finché non vennero istituiti appositi fondi. In ogni caso, venne riconosciuto unitamente, il diritto che ognuno aveva di essere scolarizzato in una scuola comune, a meno che i genitori non avessero scelto una struttura specializzata o che la scuola ordinaria fosse stata in grado di dimostrare che, l'attività di sostegno svolta per l'alunno, risultava negativa per la scolarizzazione degli altri studenti o che non era possibile garantirla con le risorse disponibili (Phillips, 2005, p.65).

Nel 1994 il governo britannico produsse un Codice di Pratica per l'identificazione e la valutazione dei bisogni educativi speciali, una guida, che offrì alle scuole ed alle Autorità Scolastiche Locali delle direttive sul modo di organizzare un programma di scolarizzazione speciale permanente. I principi fondamentali del Codice erano i seguenti (Phillips, 2005, pp.66-67): tenere in considerazione le esigenze di tutti i bambini con bisogni educativi speciali durante l'intero periodo della scolarizzazione ed in ogni sua fase; dare la possibilità ai bambini con bisogni educativi speciali di accedere ad una scolarizzazione ampia ed equilibrata in collegamento con il Programma Nazionale Comune; rispondere ai bisogni educativi speciali della maggior parte degli alunni nell'ambito delle scuole comuni, senza dover ricorrere ad una valutazione ufficiale o ad un Certificato di scolarizzazione speciale; i bambini che necessitavano di un provvedimento scolastico particolare, compresi quelli in possesso del Certificato, dovevano nei limiti del possibile ed a seconda della volontà dei genitori³⁰ proseguire la loro scolarizzazione all'interno delle scuole comuni.

Nel 1996, in linea con questo percorso, si collocò la Legge sull'istruzione che stabilì di consolidare la formazione dei bambini con bisogni educativi speciali all'interno delle strutture ordinarie, di attribuire alle Autorità Scolastiche Locali il compito di identificare questi bambini, di valutarne i bisogni speciali da un punto di vista educativo, medico e

³⁰ Le conoscenze ed i pareri dei genitori erano ritenuti estremamente importanti, dato che una valutazione efficace e le soluzioni migliori potevano essere possibili solo con la massima collaborazione fra la famiglia, la scuola e l'Autorità Locale.

psicologico e, laddove necessario, di provvedere alla certificazione formale di tali bisogni, fissando specifici provvedimenti da adottare per farvi fronte (Modesti, 2007, p.218).

Un documento significativo che sollecitò con decisione l'inserimento degli alunni con bisogni educativi speciali nella scuola ordinaria fu lo Special Educational Needs and Disability Act (SENDA) del 2001 che stabilì alcuni punti importanti: rafforzare i diritti dei bambini con bisogni educativi speciali ad essere educati nella scuola ordinaria; chiedere all'Autorità Scolastica Locale di prendere provvedimenti relativamente ai servizi di consulenza e informazione per i genitori dei bambini con bisogni educativi speciali; attribuire all'Autorità Scolastica Locale il compito di pianificare sistematicamente l'aumento di accessibilità delle scuole pubbliche, delle scuole dell'infanzia pubbliche e delle scuole speciali per bambini con bisogni educativi speciali (Modesti, 2007)³¹.

Nonostante le dichiarazioni di principio di questa legge, essa non è stata capace di realizzare un cambiamento radicale per tutte le persone disabili, in quanto il governo ha continuato a supportare l'esistenza di scuole speciali sulla base della scelta dei genitori ed ha insistito nel sostenere che vi fosse una reale necessità di tali scuole, mantenendo un approccio multidirezionale (Armstrong, 2011).

L'Atto per i bambini e le famiglie³² del 2014 afferma che «un bambino o un giovane ha esigenze educative particolari se ha difficoltà di apprendimento o disabilità che richiede una prestazione speciale educativa per lui». Specificando inoltre che ha difficoltà di apprendimento o disabilità un bambino di età scolastica obbligatoria (da 5 a 16 anni) o una giovane di età compresa tra 16 e 25 anni se questi: ha una difficoltà significativamente maggiore di apprendimento rispetto alla maggioranza degli altri della stessa età, o ha una disabilità che gli impedisce o impedisce di usufruire di strutture di tipo generalmente previste per altre persone della stessa età nelle scuole statali o pubbliche istituzioni post-16. Mentre un bambino in età scolare obbligatoria (sotto l'età di 5 anni) ha difficoltà di apprendimento o disabilità se la definizione di cui sopra si applicherà quando raggiunge

³¹ Facendo un parallelismo con la situazione italiana è possibile notare differenze importanti tra i due sistemi. Infatti in Italia la gestione della certificazione è sostanzialmente in mano all'ASL mentre nel Regno Unito è affidata alla LEA; l'individuazione del ragazzo con bisogni educativi speciali è rispettivamente affidata allo specialista dell'ASL (o di un centro convenzionato) in Italia e allo psicologo dell'educazione della LEA nel Regno Unito; in entrambi i casi, poi, è prevista un'équipe multidisciplinare che interviene a fare la diagnosi; nel Regno Unito, cosa che non trova un parallelo in Italia, sia gli insegnanti che i genitori devono essere interpellati nella fase di valutazione ed in quella dell'emissione della certificazione, anzi la famiglia stessa può proporre persone di fiducia che possono offrire un punto di vista competente sulla situazione del figlio.

³² <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted>

l'età scolastica obbligatoria. L'atto, inoltre, definisce le disposizioni educative speciali per un figlio di 2 anni o più, o una giovane, come «un'istruzione o una formazione aggiuntiva o diversa da quella che generalmente è fatta per gli altri della stessa età» negli istituti di istruzione pubblica. Nel caso di bambini di età inferiore ai 2 anni, le prestazioni educative speciali sono quelle di qualsiasi tipo. L'Atto, individua inoltre le forme di sostegno per gli alunni con bisogni educativi speciali, distinguendole su due livelli:

- supporto ai bisogni educativi speciali (SEN) è il sostegno fornito a un bambino o ad un giovane nella loro scuola materna, scolastica o istituti di istruzione superiore entro il bilancio complessivo della scuola o del college, per studente all'anno. Il supporto SEN nell'istruzione comprende tutte le azioni volte all'inclusione degli alunni, attraverso l'affiancamento di docenti specializzati, un programma speciale di apprendimento, incoraggiamento extra nel loro apprendimento (ad esempio per fare domande o per provare qualcosa che trovano difficile), partecipazione attiva alle attività di classe, aiuto nella comunicazione con gli altri bambini, sostegno nelle difficoltà di cura fisica o personale, tecnologia assistiva, accesso a terapie (quali la terapia linguistica), monitoraggio delle azioni attraverso l'osservazione in classe e nell'extrascuola;
- i piani per l'istruzione, la salute e la cura (EHC - Education Health and Care) sono destinati a bambini e giovani sino ai 25 anni con bisogni più complessi, che necessitano di più sostegno di quanto non sia disponibile attraverso il supporto SEN (Special Educational Needs). Essi mirano a fornire un approccio unificato, tra cui l'istruzione, l'assistenza sanitaria e le necessità di assistenza sociale. I piani sono documenti legali che descrivono l'offerta speciale di istruzione, sanità e assistenza sociale che verrà fatta per sostenere un singolo bambino o un giovane. I giovani e i genitori di bambini che hanno piani EHC hanno il diritto di richiedere un budget personale da utilizzare per sostenere le loro necessità. Questo può contenere elementi di istruzione, assistenza sociale e finanziamenti sanitari.

Il Codice di istruzione speciale per i bisogni educativi e di disabilità: da 0 a 25 anni (Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 2013, modificato 2015, pag. 97-98) delinea quattro aree di bisogno, in riferimento all'insufficienza in un settore specifico, queste sono:

- comunicazione e interazione,
- conoscenza e apprendimento,
- sociale, emotivo e di salute mentale,
- sensoriali e / o fisici.

Le scuole utilizzano le seguenti categorie per segnalare l'esigenza educativa primaria e secondaria degli allievi per il censimento scolastico statutario (School Census Autumn 2016 to Summer 2017 Guide, pag. 141):

- difficoltà di apprendimento specifiche,
- moderata difficoltà di apprendimento,
- gravi difficoltà di apprendimento,
- difficoltà di apprendimento profonde e multiple,
- sociale, emotiva e mentale,
- linguaggio e comunicazione,
- problema uditivo,
- deficit visivo,
- la disfunzione multi-sensoriale,
- disabilità fisica,
- disturbo dello spettro autistico,
- altre difficoltà / disordine,
- supporto SEN ma nessuna valutazione specialistica del tipo di bisogno.

Un ulteriore passo avanti è stato compiuto grazie agli studi, divenuti oggetto di riflessione internazionale, compiuti da Booth e Ainscow (2002, 2011), (successivamente descritti nel Capitolo VI - Strumenti per valutare l'inclusione) che hanno messo in luce come la qualità inclusiva va monitorata attraverso appositi strumenti. Venne così istituito il *National Curriculum*, un documento di stabilizzazione dell'istruzione inclusiva, il quale stabilisce che gli insegnanti devono determinare gli interventi di supporto e di insegnamento per i propri allievi, in riferimento alle linee guida dei curricula nazionali e alle esigenze specifiche e individuali.

3.3. L'integrazione scolastica in Germania³³

I dati della Quinta relazione educativa “Istruzione in Germania 2014” (*Bildung in Deutschland 2014*), che si concentra sulle persone con esigenze educative e disabilità particolari, mostrano che i bambini che ricevono l'indennità di integrazione (*Eingliederungshilfe*) per la cura quotidiana a causa di una disabilità fisica, mentale o psicologica frequentano una struttura con un concetto di assistenza inclusiva che differisce, fisicamente e concettualmente da quello delle scuole ordinarie. Infatti, sebbene esista una forma di cooperazione tra istituti di istruzione speciale e scuole ordinarie e recentemente si sono avviati tentativi di insegnamento inclusivo, i due ordini rimangono nettamente distinti. Quando un alunno viene trasferito da un tipo di scuola ad un altro, gli insegnanti e i dirigenti delle scuole interessate lavorano insieme, perché è sempre possibile che gli studenti ritornino alle scuole comuni, ma nella maggior parte dei Länder³⁴, l'autorità di istruzione decide se trasferire un allievo a seguito di una richiesta dell'istituto di istruzione speciale o dei genitori o tutori legali. Le scuole speciali vengono riconosciute come strutture transitorie, esse fondano la loro azione sul sostegno o lo sviluppo emotivo e sociale, il loro obiettivo è rimediare alle disfunzioni nei problemi linguistici e comportamentali sufficientemente che gli allievi possano frequentare una scuola principale. I bambini che hanno esigenze educative speciali possono frequentare le scuole comuni a condizione che siano garantiti: l'assistenza educativa speciale, il supporto umano e pratico e l'ambiente fisico adeguato. Gli insegnanti di istruzione speciale sono impiegati

³³ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:European_Perspective

³⁴ La Repubblica Federale Tedesca è suddivisa in 16 Länder, ciascuno con un ordinamento scolastico autonomo ed una propria organizzazione amministrativa. Lo Stato Federale ha competenza legislativa su tutto il territorio nazionale per quanto riguarda le linee generali della formazione, della ricerca e della cultura, ma ogni Land prende autonomamente le decisioni concernenti l'organizzazione scolastica.

Il federalismo in materia d'istruzione ha una lunga tradizione in Germania risalente all'eredità federale dei precedenti stati tedeschi. Il sistema scolastico tedesco come lo si conosce oggi nacque nel XXIX secolo lasciando sostanzialmente inalterato il sistema tripartito comprendente il Gymnasium (“liceo”), che finisce dopo 12 o 13 anni con la maturità e che dà accesso allo studio universitario, la Realschule (“scuola secondaria”), che finisce dopo 10 anni e che dà accesso all'istruzione tecnica e la Hauptschule (“scuola elementare superiore”), che finisce con un diploma-base dopo 9 anni (http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/en-2012.pdf [Visionato in data 24 giugno 2017];

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108_structure_education_systems_IT.pdf)

[Visionato in data 24 giugno 2017]. In un numero crescente di Länder si perde questa tripartizione e gli indirizzi scolastici vengono incorporati, sostituiti o rifondati. Il risultato è un mosaico di differenze, anche se le qualifiche scolastiche sono equiparate a livello nazionale. (http://www.neapel.diplo.de/Vertretung/neapel/it/06/Berufliche__Bildung__und__Weiterbildung/seite__schule__deutschland.html) [Visionato in data 24 giugno 2017].

presso istituti di istruzione speciale e nelle scuole comuni che soddisfano particolari esigenze educative, ad esempio fornendo assistenza e consulenza in mobilità e istruzione cooperativa con un altro insegnante. Oltre all'ambiente esterno, ciò richiede anche insegnanti di istruzione specializzata qualificati, forme individualizzate di pianificazione, realizzazione e monitoraggio del processo didattico e cooperazione coordinata tra l'insegnamento e il personale specializzato coinvolto. Supporto educativo speciale viene fornito, di regola, durante lezioni di classe congiunta. Molti istituti di istruzione speciale e le scuole comuni hanno sviluppato una stretta cooperazione educativa. Le forme di organizzazione cooperative possono notevolmente beneficiare sia delle lezioni che della vita generale della scuola. Inoltre, questa tendenza espande le opportunità di cambiamento tra i tipi scolastici e i corsi di formazione, aumenta la quota delle lezioni congiunte e incoraggia il trasferimento di alunni da istituti di istruzione speciale alle scuole comuni.

Nonostante i passi avanti le istituzioni rimangono nettamente separate e il passaggio degli studenti da una tipologia di istituzione all'altra rimane di difficile realizzazione.

Nell'ambito dell'istruzione inclusiva, di recente, si sono sviluppate diverse forme di cooperazione istituzionale ed educativa tra le scuole comuni e gli istituti di istruzione speciale, ma molto ancora deve essere realizzato. La procedura di determinazione dei bisogni educativi speciali può essere richiesta dai genitori o tutori legali dell'allievo, da parte dell'allievo a 18 anni o più, dalla scuola o, se del caso, da altri servizi competenti e deve tenere conto delle competenze delle persone che partecipano o partecipano alle misure di sostegno e istruzione in maniera appropriata. La procedura di determinazione dei bisogni educativi specifici comprende l'individuazione dell'esigenza di sostegno individuale e la scelta del corso di istruzione e in alcuni Länder anche il luogo di sostegno. La responsabilità della procedura è nella maggior parte dei casi con le autorità di vigilanza scolastiche: o le autorità stesse hanno la competenza per esigenze educative speciali e un'esperienza sufficiente nel campo del sostegno educativo per bambini e giovani con esigenze educative particolari o che si consultano esperti nel campo dell'assistenza educativa speciale. Le esigenze educative speciali devono essere determinate in relazione ai compiti, ai requisiti e alle misure di supporto che la scuola corrispondente può fornire. Inoltre, una determinazione delle esigenze educative speciali del bambino deve tenere conto dell'ambiente del bambino, compresa la scuola, le abilità personali degli studenti, gli interessi e le aspettative per il futuro.

Il sistema scolastico tedesco è storicamente contrassegnato dalla presenza di scuole speciali, che si staccano nettamente da quelle frequentate dagli studenti non disabili. La realtà che ci si trova di fronte è quella di un'organizzazione centrata su specifiche disabilità, con una tipologia di istituti e di classi speciali estremamente parcellizzata.

Il testo della *Raccomandazione della Conferenza dei Ministri della Cultura* (KMK) pubblicata nel 1972 e contenente il riordinamento del sistema scolastico delle scuole speciali, prevede la seguente tipologia di scuole speciali: scuole per non vedenti, scuole per bambini con problemi visivi, scuole per non udenti, scuole per audiolesi, scuole per bambini con problemi cognitivi, scuole per bambini con problemi psichici, scuole per bambini malati, scuole per bambini con difficoltà di linguaggio, scuole per bambini con difficoltà di apprendimento e scuole per bambini con problemi legati allo sviluppo (Formizzi, 2007, p.471).

Oltre a questi veri e propri istituti “speciali”, sono previste anche delle scuole volte al superamento di difficoltà specifiche, in vista dell'integrazione degli allievi nelle classi comuni.

Le scuole per chi ha difficoltà di apprendimento accolgono gli allievi che, all'inizio dell'obbligo scolastico, faticano a frequentare la scuola primaria. Questi ragazzi manifestano difficoltà a comprendere quel che viene proposto, hanno problemi di concentrazione e fanno fatica ad organizzare le conoscenze. Se le difficoltà si presentano in una sola disciplina, oppure se la scuola riesce ad affrontare agevolmente i problemi, non sarà necessario segnalare questi alunni alla scuola speciale. Le scuole di questo tipo intendono dare la possibilità ai loro alunni di rispondere autonomamente alle esigenze della vita futura e di trovare un posto nel mondo del lavoro. Agli alunni con maggior possibilità di uno sviluppo positivo si offre l'opportunità di un ritorno nella scuola comune.

Dopo la caduta del muro di Berlino (1989) ed il conseguente processo di riunificazione della Germania, la Costituzione (art.3.3) ha esplicitato il principio di non discriminazione (nessuno può essere discriminato o privilegiato a causa del sesso, della nascita, della razza, della lingua, dell'origine e della provenienza, della fede e delle convinzioni religiose o politiche e che nessuno può essere discriminato per la sua condizione di disabile³⁵), un contributo rilevante per il processo di integrazione è stato offerto dalla Raccomandazione

³⁵ <http://www.comites-monaco.de/documentazione/60Costituzioni.pdf> [Visionato in data 26 giugno 2017].

della KMK 1994. Essa ha espresso la convinzione che la loro formazione non è compito esclusivamente delle scuole speciali: anche la scuola comune può diventare luogo di educazione che vede insieme persone disabili e non. Le differenze personali, infatti, possono essere considerate positivamente attraverso la collaborazione e la solidarietà.

Affinché questo possa essere possibile, bisogna ripensare profondamente all'educazione e all'insegnamento, rivedere i metodi e l'organizzazione secondo i principi dell'individualizzazione e dell'interdisciplinarietà, adattandoli il più possibile alle esigenze di sviluppo personale. La stessa diagnosi deve indagare e far emergere sia gli aspetti qualitativi che quantitativi riguardanti le esigenze di promozione di ciascuno. Queste indicazioni della Raccomandazione sono state certamente chiare, non essendo però vincolanti per i vari Länder, il testo della MKM non ha prodotto reali e grandi riforme. In ogni caso si può dire che la Raccomandazione ha rappresentato un sensibile passo in avanti rispetto alla precedente impostazione culturale. La pubblicazione della KMK più che cercare di introdurre dei veri e propri aspetti innovativi, ha cercato di far accettare ai Länder i presupposti basilari per una riforma comune (Formizzi, 2007, pp.483-496).

In definitiva nella società tedesca è cresciuta in questi anni l'attenzione verso i temi legati alla disabilità, grazie anche al ruolo esercitato dal Consiglio per la Disabilità Tedesco (Deutscher Behindertenrat - DBR), una coalizione non governativa di organizzazioni indipendenti di persone disabili impegnate a perseguire obiettivi di parità, a ridurre le disuguaglianze e le discriminazioni, a favorire la partecipazione alla vita sociale. Molti, anche in seguito alla ratifica in Germania della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità avvenuta il 24 febbraio 2009, parlano di un avvenuto cambiamento di paradigma. È aumentata infatti la consapevolezza che tutti gli individui sono uguali e che le persone disabili hanno diritto a frequentare le scuole comuni. La Convenzione delle Nazioni Unite è sentita come vincolante non solo dal Governo Federale tedesco ma anche dai Länder, tanto che sono stati promessi specifici interventi legislativi da attuarsi nei prossimi anni. Nonostante ci sia ancora molta strada da fare e non venga messa in discussione l'esistenza delle istituzioni speciali, sembra che il problema non sia se ci saranno scuole capaci di accogliere tutti gli studenti, ma quando e come tale scelta potrà essere effettuata in modo diffuso (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, p.65).

Considerazioni conclusive

In un territorio così vasto, difforme e a volte antitetico come quello della comunità europea è evidente, come abbiamo visto nelle pagine precedenti, la presenza di elementi comuni e altri discordanti. Il capitolo non ha la presunzione di essere esaustivo ma ha voluto offrire una panoramica dei principali documenti e raccomandazioni prodotte e divulgate dalle organizzazioni internazionali con lo scopo di promuovere politiche, pratiche e culture inclusive nel territorio comunitario e nazionale di ciascun Paese membro.

Il testo, in riferimento alla tripartizione prodotta sugli stati membri in riferimento all'approccio adottato nei confronti dell'inclusione scolastica, offre inoltre una panoramica sulla diffusione e sullo sviluppo di alcuni dei Paesi membri (uno per ciascuna categoria) che fa emergere un quadro complesso e variegato di fatti e fattori che hanno influenzato in vario modo la nascita e lo sviluppo del fenomeno. Insieme alla ricchezza e all'estensione dei significati attribuiti all'inclusione e al concetto di bisogno educativo speciale nei diversi contesti, si evidenzia parallelamente quella dei campi di azione e di indagine in cui si sono espressi i governi delle nazioni; per far ciò si sono indagati i testi e le analisi successivamente compiute dagli esperti della materia.

Bibliografia

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2003). *Principi Guida all'Integrazione Scolastica degli Studenti in situazione di Handicap – Raccomandazioni Politiche*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2005). *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche per la Scuola Secondaria Superiore*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2009). *Indicatori di Misurazione dell'Integrazione Scolastica – per una Scuola Inclusiva in Europa*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2009). *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? In C. Giné, D. Duran, J. Font & E. Miquel (Eds.), *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Cuaderno de Educación*, 56, 167-170.
- Allulli, G., Gentilini, D. (2011). Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei, *Collana analisi ISFOL*, (2011/4).
- ANED. (2010). *Rapporto nazionale sull'inclusione sociale e la protezione sociale delle persone con disabilità nei paesi europei*. ANED. Disponibile in: <http://www.disability-europe.net/> [Visionato in data 23 Giugno 2014].
- Armstrong, F. (2011). Politica, disabilità e la lotta per l'educazione inclusiva in Inghilterra nel mondo globalizzato. In R. Medeghini & W. Fornasa (A cura di), *L'educazione inclusiva* (pp. 51-68). Milano: Franco Angeli.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Booth, T. (1998). From them to us: setting up the study. In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* (pp.1-20). London: Routledge.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), United Kingdom, England: Bristol.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Bristol.
- De Anna, L. (1998). *Pedagogia speciale: i bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini e Associati.
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale: integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando Editore.
- Department for Education. (2016). *School census 2016 to 2017. Guide, version 1.4: November 2016*. London: UK Departament for Education. Disponibile in http://dera.ioe.ac.uk/27719/1/School_census_guide_2016_2017_v1_4.pdf.
- Department of Education Science (DES, 1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report)*. London: HMSO.
- Department of Heart. (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*.
- Dovigo, F. (2007) *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F., & Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

- Ebersold, S., Schmitt, M. J., & Priestley, M. (2011). Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges. A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources, National Higher Institute for training and research on special needs education, INSHEA, Human European Consultancy. *Academic Network of European Disability Experts (ANED)*, 1-86.
- Eurydice, (2004). *L'integrazione dei disabili in Europa*. I Quaderni di Eurydice n. 23 Brussels: Eurydice.
- Eurydice, (2007). *Dichiarazione di Lisbona-Le opinioni dei Giovani sull'Integrazione Scolastica*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, (2008). *Voci nuove: Accogliere la Diversità a Scuola*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, (2009). *Special Educational Needs. Country Data*. Brussels: Eurydice.
- Formizzi, G. (2007). La pedagogia speciale in Germania. In A. Lascioli (A cura di) *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca* (pp. 447-516). Milano: FrancoAngeli.
- Inter-Agency Commission. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. Adopted by the World Conference on Education for All Jomtien*. Thailand: Liaison.
- Lascioli, A. (A cura di). (2007). *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mischi, F., (2007). La pedagogia speciale in Spagna. In A. Lascioli (A cura di). *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca* (pp. 87-176). Milano: FrancoAngeli.
- Modesti, M. (2007). La pedagogia speciale nel Regno Unito. In A. Lascioli (A cura di). *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca* (pp. 177-256). Milano: FrancoAngeli.
- OCSE. (1994). *Valutare l'insegnamento*. Parigi: OCSE.

- OCSE. (1995). *L'integration scolaire des élèves à besoins particulier*. Paris: OCSE.
- OCSE. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Parigi: OCSE publication.
- Oria Segura, M. R. (2009). Inclusion scolaire et formation des enseignants dans l'Union Européenne: le cas espagnol. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42(1), 57-76 (Caen: CERSE).
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Phillips, S. (2005). L'integrazione scolastica nel Regno Unito. In P. Bosio & I. Menegoi Buzzi (A cura di), *Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili nella scuola*. pp. 178-221. Milano: Franco Angeli.
- Topping, K., & Maloney, S. (Eds.). (2005). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. Abingdon e New York: Routledge Falmer.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments*. Paris: UNESCO Disponibile in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> [Visionato in data 20 Marzo 2016].
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.

Disponibile in: http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/72074_177849e.pdf. [Visionato in data 28 Maggio 2014].

Unione Europea. (2000). Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea. Nizza:UE. Disponibile in: www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf.

Warnock, C. (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London: D.E.

Sitografia

<http://www.oecd.org/> [Visionato in data 20/03/2016].

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:European_Perspective [Visionato in data 12 gennaio 2017].

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:European_Perspective [Visionato in data 12 gennaio 2017].

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:European_Perspective [Visionato in data 12 gennaio 2017].

[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703\(01\):IT:NOT](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703(01):IT:NOT) [Visionato in data 22 gennaio 2017].

<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted> [Visionato in data 22 gennaio 2017].

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview> [Visionato in data 22 giugno 2017].

<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted> [Visionato in data 22 giugno 2017].

http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/en-2012.pdf
[Visionato in data 24 giugno 2017].

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108_structure_education_systems_IT.pdf) [Visionato in data 24 giugno 2017].

http://www.neapel.diplo.de/Vertretung/neapel/it/06/Berufliche__Bildung__und__Weiterbildung/seite__s_chule__deutschland.html [Visionato in data 24 giugno 2017].

<http://www.comites-monaco.de/documentazione/60Costituzioni.pdf> [Visionato in data 26 giugno 2017].

CAPITOLO III - Il processo di inclusione in Italia

Introduzione

A differenza degli altri Paesi Europei l'Italia ha, da quasi cinquant'anni, intrapreso un processo, ancora in divenire, di inclusione nel proprio sistema scolastico, molto è stato fatto ma tanto ancora può essere realizzato.

Questo difficile e variegato processo ha preso avvio nel 1971, quando venne introdotto per la prima volta il concetto di integrazione, e trova un'estensione maggiore con la famosa e innovativa Legge Quadro n.104 del 1992, ma le sue origini sono rintracciabili in periodi precedenti fondanti per il Paese. Infatti è proprio la Costituzione Italiana, già nel 1948, che in merito al concetto di scuola e di istruzione sostiene testualmente: «La scuola è aperta tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita [...]»³⁶» (art.34).

Nonostante i precetti forniti dalla Legge fondamentale dello Stato, di fatto l'apertura della scuola è stata vincolata a condizioni che hanno impedito una reale partecipazione e frequenza di tutti gli alunni.

Oggi che si è riconosciuto come i processi di integrazione e di inclusione siano un diritto e un principio etico inviolabile per ogni individuo, il sistema scolastico e il mondo accademico sono chiamati ad affrontare la complessa sfida che l'inclusione rappresenta.

Una sfida che necessita di essere accolta ed affrontata per essere in grado di fornire da una parte risposte sistemiche, per la comunità scolastica e per ciascuno dei suoi partecipanti; e dall'altra risposte specifiche, per ciascun alunno. Tale sfida porta con sé tante incognite ad essa legate riguardanti la necessità di definire con chiarezza da un lato strumenti per il suo monitoraggio e per lo sviluppo di buone pratiche, dall'altro un'attenta riflessione ai percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti.

A questo riguardo è importante evidenziare l'apporto che le normative e la ricerca educativa hanno avuto e continuano ad avere per lo sviluppo dell'assunzione di responsabilità da parte del comparto scuola, anche perché come sostiene Canevaro (2011)

³⁶ Art.34 La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

la qualità di un sistema scolastico e formativo si evince dalla qualità inclusiva che la scuola dimostra con i suoi alunni più in difficoltà.

L'inclusione scolastica ha conosciuto fasi importanti nella storia degli ordinamenti del Paese e, come un pendolo, ha oscillato dalla situazione originaria di esclusione da qualunque intervento educativo, alla separazione con il contenimento scuole speciali; dall'inserimento fisico-corporeo all'integrazione accogliente ma selettiva; per giungere alla prospettiva di una nuova inclusione per tutti, aperta ad approcci progressivamente più accoglienti e partecipativi da rivolgere ed offrire ad ogni alunno.

1. In (il) cammino verso l'inclusione

Il mosaico normativo di Leggi e Decreti, prodotto in Italia, ha condotto a una visione della scuola come ambiente di condivisione e partecipazione attiva per tutti gli attori che vi agiscono e la compongono. L'iter legislativo che **ha** condotto la scuola italiana ad inserirsi sul binario dell'integrazione verso un'ottica inclusiva, consta di diversi passi ed è stato costellato da importanti tappe normative e legislative, le più significative delle quali circoscritta al ventennio che va dal 1971 al 1992 ed al decennio che va dal 2007 ad oggi.

L'esperienza di inclusione di tutti gli alunni nella scuola ha avuto un cammino, che si presenta ancora in divenire, che ha visto il succedere di quattro stagioni:

- il periodo dell'esclusione a seguito dell'attuazione della Legge Gentile e protrattosi sino agli anni Settanta del secolo scorso;
- il periodo dell'inserimento in cui, una scuola non ancora pronta e senza figure specializzate si è trovata impreparata all'applicazione delle Leggi promulgate negli anni Settanta;
- il periodo dell'integrazione con la promulgazione della Legge 104/92 e dei Decreti che ne permettono l'applicazione, con essa inizia una collaborazione proficua fra scuola e servizi territoriali che permette solo al soggetto "certificato" di vivere una dimensione educativa in grado di riconoscere i suoi bisogni;
- il periodo dell'inclusione, in pieno svolgimento ed ancora in corso di realizzazione, rappresenta il traguardo da raggiungere attraverso le recenti normative ed un iter procedurale concreto e flessibile.

Tale percorso ha reso il modello di integrazione e inclusione scolastico italiano un punto di riferimento dal quale partire per lo sviluppo delle politiche di inclusione in Europa

e non solo, poiché esso ha contribuito a rendere la scuola un luogo di conoscenza, progresso e potenziamento in cui vengono posti in primo piano aspetti sempre più inclusivi a discapito di quelli selettivi.

2. La stagione dell'esclusione: dalla Legge Gentile agli anni Settanta

Tutti gli individui posseggono bisogni educativi che devono essere accolti dalla scuola, ma tale condivisa posizione non sempre è apparsa ovvia; affinché si avviasse un processo di piena partecipazione degli alunni ad un sistema educativo capace di soddisfare le loro necessità sono stati molteplici i cambiamenti sociali e politici che sono intervenuti.

In Italia tale percorso ha preso avvio nel XX secolo, non sempre con esiti soddisfacenti o con lineare semplicità, questo perché sino a tale periodo il trattamento delle diversità non era neanche stato preso in considerazione dagli enti scolastici istituzionali.

Le prime disposizioni normative sulla frequenza e l'obbligo scolastico degli alunni con disabilità risalgono al 1923 quando furono varati una serie di Regi Decreti, comunemente noti come "Riforma Gentile"³⁷, che estendevano l'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età per tutti gli alunni «[...]che non presentavano anormalità che ne impediscano l'ottemperanza[...]»³⁸ ampliando, di fatto, la partecipazione solo per gli alunni con minorazione sensoriale (in particolare sordi e ciechi). La Riforma Gentile del 1923 istituisce per la prima volta nelle scuole elementari le «classi differenziali» per gli alunni che «presentavano anormalità di sviluppo» (Sibilio, 2003, p.20).

La scolarizzazione era garantita di fatto però in appositi istituti denominati "Scuole Speciali", strutture separate fisicamente e diversificate per caratteristiche strutturali e programmatica da quelle riservate ai soggetti normodotati; tale segregazione di fatto diede origine ad una fase di esclusione.

Le normative di quegli anni, pur nel tentativo di regolamentare ed organizzare l'attività scolastica dei disabili, hanno intrinsecamente una chiara mentalità rivolta all'esclusione e alla segregazione del soggetto diversamente abile: il Regio Decreto del 5 maggio 1925 n. 653 offrì lo spunto a molti capi di istituto di orientarsi verso l'esclusione non solo di tutti i

³⁷ Tra i Regi Decreti che compongono la "Riforma Gentile" vanno ricordati: R.D.L. 31 dicembre 1922, n. 1679 (delega); R.D. 6 maggio 1923, n. 1054 (scuola media di 1° e 2° grado); R.D. 16 luglio 1923, n. 1753 (amministrazione scolastica); R.D. 30 settembre 1923, n. 2102 (università); R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185 (scuola elementare).

³⁸ Regio Decreto 03/12/1923 n.3126, art.5

bambini con disabilità fisica, psichica, ma anche di coloro che mostravano problemi di attenzione o di iperattività poiché specificava che era loro facoltà «[...] allontanare dall'istituto gli alunni affetti da malattie contagiose o ripugnanti [...]».

Sulla stessa scia si stanziarono i Reggi Decreti del 1928 per i quali il riconoscimento delle differenze portava immediatamente alla medicalizzazione e all'istituzionalizzazione degli alunni: il Regio Decreto n.577 del 5 febbraio estendeva l'obbligo fino al sedicesimo anno di età sempre presso istituti speciali che devono accogliere l'alunno sin dall'infanzia attraverso l'annessione di speciali giardini dell'infanzia; mentre il n. 1297 del 26 aprile concedeva attraverso l'art. 415 che persino gli atti di permanente indisciplina quando sono tali da destare il sospetto che possano derivare da anormalità psichiche permettano al maestro, su parere conforme dell'Ufficiale sanitario, di proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale procederà con l'assegnazione dello scolaro alle classi differenziali e inizierà le pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi.

Non difforme dai precedenti fu il Regio Decreto n. 786 dell'1 luglio 1933 il quale stabiliva che i Comuni avrebbero provveduto all'istituzione di scuole elementari speciali per «affetti da malattie contagiose», «fanciulli anormali» e «minorati fisici», e provvedendo inoltre all'assegnazione, presso tali scuole, di maestri scelti preferibilmente tra quelli che fossero stati in possesso di titoli di studi speciali o che, comunque, avessero dimostrato di avere particolari attitudini e cognizioni in relazione all'ordinamento della scuola.

È questa la fase che gli storici del settore definiscono come “fase dell'esclusione” che dura dichiaratamente fino al 1933 ma che si protrae in maniera più o meno manifesta, fino agli anni sessanta (D'Amico, 2010).

Nonostante la promulgazione della Costituzione, a seguito della proclamazione della Repubblica, che sanciva uguaglianza e libero accesso all'istruzione attraverso una pluralità di articoli³⁹, continuò ad essere trascurato l'importante principio educativo volto all'equità

³⁹ Art. 2: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.»

Art. 3: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [XIV] e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso [292, 371, 481, 511, 1177], di razza, di lingua [6], di religione [8, 19], di opinioni politiche [22], di condizioni personali e sociali. E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della

oltre che dell'educazione al riconoscimento della diversità ed irripetibilità presente in ognuno.

La responsabilità e la cura rimasero deputed agli istituti speciali, non sempre statali ma spesso religiosi o medico-psico-pedagogici: di fatto la scuola pubblica prende le distanze dal problema e affida ad altri la sua risoluzione. Questi anni sono definiti anche gli anni della "medicalizzazione", poiché l'approccio di riferimento è di tipo medico, l'attenzione è centrata sul deficit e, di conseguenza, il soggetto così definito diventa un problema da contenere a tutela dell'ordinaria attività didattica degli alunni "normali".

Il primo passo da parte dello Stato verso il riconoscimento delle esigenze particolari degli alunni affetti da handicap è avvenuto nel 1947 con la Circolare n. 6676/87, allorché il Ministero della Pubblica Istruzione definisce sia la metodologia e che i vincoli organizzativi per costituire le classi differenziali. «La guerra», scrive Celli (1994), «è da poco finita, e le distruzioni materiali, morali e culturali sono state immani, anche i soggetti in età di istruzione e di educazione patiscono le conseguenze negative di essa. Quando ancora risuona nelle orecchie il sibilo delle sirene e rimbombano i boati delle esplosioni provenienti dal cielo, i figli devono pur trovare la via della scuola, ma gli edifici scolastici non ci sono più e si occupano le fatiscenti strutture diroccate; si fa scuola persino nelle chiese. Ma questi figli sono diversi da quelli di un tempo: sono affetti in gran numero da handicaps fisici, sensoriali e psichici...».

Proprio in questo contesto sorsero le scuole speciali e le classi differenziali. La Circolare Ministeriale n. 1771/12 dell'11 marzo 1953 recita: «Le classi speciali per minorati e quelle di differenziazione didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o

persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.»

Art. 4: «La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società.»

Art. 34: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.»

Art. 38: «Ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale. I lavoratori hanno diritto che siano preveduti ed assicurati mezzi adeguati alle loro esigenze di vita in caso di infortunio, malattia, invalidità e vecchiaia, disoccupazione involontaria. Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale. Ai compiti previsti in questo articolo provvedono organi ed istituti predisposti o integrati dallo Stato. L'assistenza privata è libera.».

psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali. Le classi differenziali, invece, non sono istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari ed accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari». L'intervento educativo speciale focalizzava l'attenzione sul deficit specifico del soggetto in questione. Pertanto l'insegnante si avvaleva delle rassicurazioni del medico specialista. Quest'ultimo attraverso la diagnosi clinica classificava l'alunno attraverso l'etichetta che consentiva all'insegnante di adottare il più corretto insegnamento da impartire all'alunno con difficoltà. In tal modo veniva attribuito allo specialista un ruolo fondamentale e la certificazione dell'handicap non diventava una indicazione fornita alla scuola per avviare un recupero, ma un lasciapassare per strutture speciali. In tal modo fu confermata la logica della separazione dell'alunno "disabile-malato" dall'alunno "normale-sano".

Con il Circolare Ministeriale n. 771 del 1/03/1953 si assiste ad un forte incremento delle scuole speciali e delle classi differenziali, il documento per la prima volta forniva chiare indicazioni sulle differenze e sull'invio presso l'una o l'altra istituzione scolastica degli alunni. Veniva stabilito che presso le scuole speciali, istituzioni scolastiche separate, venisse «[...]impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate menomazioni fisiche e psichiche [...]» mentre presso le classi differenziali che «[...] non sono istituti scolastici a sé stante, ma funzionano presso le comuni scuole elementari [...]» come spazi a sé stanti ma all'interno di contesti comuni, si sarebbe impartita l'educazione agli «[...] alunni tardivi, nervosi, instabili etc., i quali rivelano inadattabilità alla disciplina comune, ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello normale solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con metodi e forme particolari» (C.M. n. 771 del 1/03/1953).

Analizzando il percorso di trasformazione e di sviluppo che ha portato al graduale passaggio dall'esclusione dei soggetti "disabili", all'inclusione degli stessi all'interno dei contesti educativi-formativi, emerge come fino agli anni '60, per denominare una certa categoria di alunni (gli attuali disabili) veniva utilizzata una particolare, spesso ghehettizzante, terminologia: "gli anormali", "i subnormali", "gli irregolari", "i minorati". L'inserimento scolastico del bambino disabile «è stato caratterizzato, fino alla fine degli

anni 60 da un approccio prevalentemente medico, in una situazione di diffusa emarginazione e istituzionalizzazione» (Cottini, 2008, p.17).

Dall'inizio degli anni Sessanta lo Stato inizia ad interessarsi direttamente anche degli alunni con bisogni educativi attraverso una politica di rafforzamento e diversificazione delle strutture speciali. Infatti, la Legge n. 1073 del 24/07/1962, stabilì, l'istituzione di classi differenziali nelle scuole statali e di scuole speciali statali anche nei comuni minori (Fondazione Giovanni Agnelli et al, 2011). Nello stesso anno, la Legge n. 1859 del 31 dicembre del 1962, decretava, negli artt. 11206 e 12207, la possibilità di costituire classi differenziali anche nella scuola media statale, previo giudizio favorevole da parte di una commissione medico-psico-pedagogiche.

Nel 1968 con la legge del 18 marzo n.144 oltre a istituire nella scuola materna apposite sezioni speciali per alunni con handicap, si stabilì che per la scuola media i disabili potevano frequentare con profitto la I classe in gruppi non superiori alle 15 unità. Il 1968 fu anche l'anno della scoperta della diversità intesa come risorsa da riconoscere e integrare socialmente secondo quanto stabilito dai principi di uguaglianza sociale con l'obiettivo di recuperare la dignità dei disabili e favorire il loro inserimento nella scuola e nel mondo del lavoro (Sibilio, 2003).

Alla fine degli anni Sessanta il movimento ideologico e politico di contestazione con una forte base di promozione e difesa dei diritti civili, sociali e politici di tutte le persone, mise in crisi la cultura segregante delle scuole speciali, rivendicando anche la mancata attuazione dei diritti già sanciti nella Costituzione, soprattutto in riferimento al principio di "uguaglianza formale e sostanziale" (Nocera, 2001). In questi anni furono emanati provvedimenti legislativi tra i più importanti della storia della Repubblica sia in ambito sociale che scolastico.

3. La stagione dell'inserimento: dalla Legge 118/71 alla Legge quadro 104/92, evoluzione normativa in materia di diritto allo studio

Dopo il 1970 cominciò a farsi largo l'idea che il problema dei diversamente abili doveva essere affrontato in maniera più seria e precisa. L'inserimento degli alunni disabili nella scuola di tutti avvenne in un contesto in cui la scuola era tacciata di autoritarismo, di discriminare e selezionare.

Ma il termine ed il processo di inserimento ha indicato l'evoluzione verso una presenza

fisica, ed ha evidenziato il superamento di una prima esclusione fatta di separazione fisica: tale atto pur non rappresentando un traguardo avanzato a livello educativo, non è certamente un fatto trascurabile. Il fatto di poter interagire con soggetti non esclusi, ha permesso di conoscere in modo nuovo soggetti che in passato erano individuati unicamente attraverso il parametro della disabilità. L'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, avvenuto a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, è passato alla storia per essere stato un inserimento "*selvaggio*" perché non fu accompagnato da un'idonea preparazione dell'ambiente che doveva accoglierli, non adeguato dal punto di vista strutturale, ma soprattutto umano: la mancanza di adeguate strutture scolastiche, l'impreparazione dei docenti, la frequente opposizione dei genitori degli alunni considerati "normali" che vedevano in tale inserimento un decadimento della qualità della scuola, e, non ultimo, l'atteggiamento psicologico di non disponibilità di alcuni insegnanti (D'Alonzo, 2008).

L'alunno diversamente abile doveva essere considerato nel suo essere persona con le sue carenze, ma anche con il suo potenziale di crescita ma quest'ultima visione non sempre venne riconosciuta ed accolta. Il merito dell'inserimento è stato quello di aprire ad una dinamica che non si è fermata e che ha avviato processi di integrazione e un miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale. Si è dovuto lavorare ancora molto per fare in modo che dall'inserimento si passasse all'integrazione attraverso un'organizzazione flessibile della scuola, attenta alle esigenze e alle istanze educative dei singoli alunni, e un ambiente educativo fondato sui principi dell'accoglienza e della diversità, vista come una risorsa preziosa, fonte di arricchimento personale per tutti; tale percorso è stato lungo e frastagliato ed è stato portato alla luce da un prolungato processo di redazione e attuazione di provvedimenti normativi avviatisi nel il 30 marzo 1971 quando viene approvata dal Parlamento Italiano la Legge 118.

La Legge 118/71, all'art. 28, disponeva che l'istruzione dell'obbligo dovesse avvenire nelle classi normali della scuola pubblica. In questo senso, la legge in questione superando il modello delle scuole speciali, riconosceva agli allievi in situazione di disabilità il diritto all'educazione in una classe normale⁴⁰. Per favorire tale inserimento disponeva inoltre che

⁴⁰ Tuttavia tale provvedimento escludeva «i soggetti affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire e/o rendere difficoltoso l'apprendimento e l'inserimento nelle classi

agli alunni con disabilità venissero assicurati il trasporto, l'accesso agli edifici scolastici mediante il superamento delle barriere architettoniche, l'assistenza durante gli orari scolastici degli alunni più gravi. Si trattava di un primo anche progresso normativo, che però possiamo definire "parziale" sia perché rivolto solo ad alcune diversità, sia perché in esso non vi era alcuna esplicita citazione del termine «integrazione». Tale legge, inoltre, non presentava alcun riferimento all'organizzazione pedagogica e didattica relativa all'inserimento, preoccupandosi solo di garantire i servizi socio-sanitario-assistenziali (D'Alessio, 2011; Nocera, 2001).

L'inserimento degli alunni disabili nelle classi comuni avvenne, finalmente, con la legge 30 marzo 1971, n. 118⁴¹, con la quale si affermò la facilitazione per l'accesso degli invalidi e dei mutilati alle scuole medie superiori, all'università e in tutte le istituzioni scolastiche (Vadalà, 2009); con essa sostiene Canevaro «il nostro Paese nel 1971 accettava una scommessa molto importante per la sua crescita civile, sociale e culturale; la scommessa dell'integrazione nelle classi e nella scuola di tutti gli alunni, anche di coloro che presentavano una disabilità, anche di coloro che fino ad allora erano relegati in istituzioni chiuse come le scuole speciali o in forme istituzionali solo apparentemente non emarginanti, come le classi differenziali» (Canevaro, 2009, p.9).

Con l'approvazione della Legge 118 si è passati opportunamente dalla prospettiva medico-razionale a quella costruttivista ed ermeneutica che tiene in debito conto le condizioni esterne dell'apprendimento, a quelle interazioni significative, alle esperienze e a quegli stimoli per l'apprendimento, che permettono di intervenire sull'area di sviluppo potenziale con un intervento sistematico, intenzionale e mirato.

Tuttavia, lo stesso Canevaro (2002) sostiene che quest'insieme di provvedimenti hanno l'effetto di: «[...] un processo non programmato di smantellamento delle scuole speciali e di inserimento di alunni handicappati nelle scuole comuni che gli organi ufficiali non riescono a seguire. [che assieme all'incertezza sugli organici crea] una estrema incertezza normativa che dà adito ai più disparati modi di comportamento in un campo già di per sé

normali», e non aboliva del tutto le istituzioni speciali, prescrivendo l'inserimento degli alunni con disabilità, comunque su iniziativa della famiglia, nelle classi speciali (legge 118/71, all'art. 28).

⁴¹ Gli articoli 27 e 28 trattano rispettivamente di eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici di nuova costruzione e dell'obbligo di istruzione che deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui il soggetto sia affetto da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tali gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.

tanto difficile da inquadrare in ambiti ben precisi [...]» (in SEDC e CND, 2003, p. 44).

Negli anni Settanta le cose cambiano sensibilmente sia da un punto di vista legislativo, sia nel linguaggio per tale ragione tale decennio viene indicato come un periodo di passaggio dalla logica dell'inserimento alla logica dell'integrazione (Fondazione Giovanni Agnelli et al, 2011) la chiave di volta dell'auspicato cambiamento culturale inizia nel 1974, anche se la data ufficiale è ottobre del 1975.

Infatti, sarà con i decreti delegati del 1974 nn. 416, 419 e 417 si inizierà a parlare di integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola di tutti. I decreti delegati prevedono che il Collegio dei docenti nell'ambito della programmazione stabilisca i criteri di recupero per i casi di scarso profitto servendosi anche dei servizi di assistenza di medicina scolastica e quella socio-psico-pedagogica (DPR 416 art. 4, art. 12).

Con la legge delega n. 382 del 1975 vengono affidate agli Enti locali nuove competenze sanitarie ed assistenziali e tra queste abbiamo le funzioni di assistenza medico-psichica e assistenza ai minorati psichici. Comincia a prospettarsi il modello d'integrazione italiana, proposto da Canevaro (1975; 1979) che metteva in risalto la differenza tra handicap e deficit. Egli sosteneva che un handicap è la conseguenza, contenuta o aggravata, dell'impatto con l'ambiente nelle sue diverse interpretazioni: ambientale, fisico, culturale, istituzionale, storico. Il singolo individuo, quindi, non porta un handicap, perché prima di portarlo, ha trovato quel danno nell'ambiente. Invece, il deficit indica perdita, alterazione, anomalia a carico di strutture e funzioni psicologiche, fisiologiche e anatomiche; può essere permanente o transitorio, il cui prodotto sociale più nocivo è proprio la situazione di handicap, ovvero l'emarginazione, lo svantaggio esistenziale, l'esclusione e la discriminazione negativa nella scuola, nel lavoro, nella società, che vive una persona disabile a motivo di fattori culturali, sociali, economici, psicologici, ecc. Sottolineato in tale ottica come il punto di partenza è che l'handicap è un fatto relativo e non assoluto, al contrario di ciò che si può dire per il deficit. Ma soprattutto che se questi fattori discriminanti non esercitassero la loro opera distruttiva, potrebbe esistere una persona disabile, anche grave, ma non in situazione di handicap (Lascioli, 2011).

Grazie a tali nuove prospettive, prendono ancora più piede le visioni per cui vanno sempre valorizzate le potenzialità dell'alunno disabile e vanno abbattute tutte quelle barriere di cui si parlava prima per fargli raggiungere le mete prefissate. Affinché si abbia una dovuta integrazione occorre che vi siano: la programmazione educativa che definisce

gli itinerari di insegnamento-apprendimento, la scheda personale che accompagna e registra il percorso dell'alunno, il suo processo di apprendimento ed i livelli di maturazione raggiunta; la “valutazione” trimestrale sul livello globale di maturazione che consente di registrare successi e difficoltà e rivedere scelte didattiche ed organizzative e riorientare i processi.

Questo costituisce un nuovo modo di “fare scuola” che si allontana dai tratti spontaneistici del passato, per acquisire caratteri nuovi di intenzionalità dell'intervento, di pianificazione delle azioni, di previsione delle mete, dei percorsi, delle attività, di organizzazione degli ambienti di apprendimento. Nulla viene lasciato al caso, si prevedono attività integrative anche a carattere interdisciplinare, finalizzate all'ampliamento dei percorsi educativi coerentemente con gli interessi culturali ed espressivi di ciascun alunno.

Si ripropose la necessità di un costante rapporto tra scuola e famiglia e si rilevò l'opportunità del collegamento tra i vari servizi operanti sul territorio. Si valorizzò la persona diversamente abile, quale protagonista dell'intervento educativo e didattico. Per cui vennero sempre valorizzate le potenzialità dell'alunno disabile e vennero abbattute tutte le barriere (fisiche-architettoniche, sociali e psicologiche) per fargli raggiungere le mete prefissate. Affinché ci fosse una dovuta integrazione occorreva: la programmazione educativa che definisse gli itinerari di insegnamento-apprendimento, la scheda personale che accompagnasse e registrasse il percorso dell'alunno, il suo processo di apprendimento ed i livelli di maturazione raggiunta, la valutazione trimestrale sul livello globale di maturazione che consentisse di registrare successi e difficoltà e rivedesse scelte didattiche ed organizzative e riorientasse i processi. Questo nuovo modo di fare scuola si allontanava dai tratti spontaneistici del passato, per acquisire caratteri nuovi di intenzionalità dell'intervento, di pianificazione delle azioni, di previsioni delle mete, dei percorsi, delle attività, di organizzazione degli ambienti di apprendimento. Veniva inoltre precisato che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini in situazione di disabilità «non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni» (Cottino & Rosati, 2008).

Sul finire del 1974, sulla scorta di una crescente sensibilizzazione al problema che ormai aveva contagiato anche l'ambiente politico, venne costituita una commissione di esperti presieduta dalla Senatrice Franca Falcucci per studiare la questione dell'inserimento dei bambini in situazione di disabilità nella scuola comune e con il compito specifico di analizzare come avveniva realmente l'inserimento degli alunni con disabilità, per poi

tracciare nuovi orientamenti. Dal lavoro della commissione trasse origine la CM n. 227 dell'8 agosto 1975, un documento innovativo famoso nel quale veniva ribadito il principio secondo cui «il superamento di qualsiasi forma di emarginazione passa attraverso un nuovo modo di concepire ed attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale» (Cottino & Rosati, 2008). Anche «il mondo dell'amministrazione scolastica e della politica [...] produsse nel 1975 il celebre Documento Falcucci, che traccia gli elementi fondamentali della filosofia dell'integrazione e i suoi principi» (Canevaro, 2009, p.10). Nella premessa di tale documento si leggeva che «la scuola proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati, anche se deve considerarsi coesistente un'organizzazione dei servizi sanitari e sociali finalizzati all'identico obiettivo» (Documento Falcucci, 1975).

Dalla Relazione Falcucci vennero fuori le carenze della Legge 118; ebbe così avvio una riflessione per una reale integrazione scolastica degli alunni diversamente abili. Il documento della Commissione Falcucci affermava che l'inserimento degli alunni disabili, dalla scuola materna alla scuola media, si poteva attuare solo attraverso un nuovo modo di fare scuola, legato per altro alla preparazione e all'aggiornamento degli insegnanti. Inoltre tale normativa chiamava i docenti a delicati compiti di sperimentazione, di ricerca, di aggiornamento, di programmazione. Si istituirono numerosi corsi teorico-pratici di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo. La Relazione Falcucci affermava alcuni principi pedagogici, quali: «il protagonismo dei ragazzi con handicap nel loro sviluppo personale; l'affermazione delle potenzialità, prima della considerazione della patologia; la priorità del livello educativo; la necessità di costruire obiettivi comuni tra le diverse istituzioni a favore dell'handicap; la ridefinizione del modello di scuola; la ridefinizione necessaria dei processi di valutazione; la valorizzazione di tutte le forme espressive della persona; la presa di coscienza di una pluralità delle intelligenze; la necessità dell'interazione classe-soggetto con deficit» (Sibilio, 2003, pp. 25-26).

Da molti studiosi il documento Falcucci è stato definito la “magna carta” dell'integrazione degli alunni con disabilità, poiché in esso sono contenuti i principi ispiratori dei provvedimenti legislativi successivi, sia della legge 517/1977, sia della legge 104/1992; per questo Nocera (2001, p. 34-35) lo considera: «[...] il primo serio studio

sistemico sul fenomeno dell'inserimento scolastico [che] traccia gli elementi fondamentali della filosofia dell'integrazione e i suoi principi [...]».

Nel documento, inoltre, si sostiene il raggiungimento della «piena integrazione scolastica» attraverso «un nuovo modo di essere della scuola»; viene promossa l'individualizzazione dell'insegnamento; i nuovi linguaggi espressivi; una valutazione degli esiti scolastici basata sul «[...] grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati [...]» e sul superamento del «concetto rigido del voto o della pagella»; si sostiene, inoltre, «[...] l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità [...]»⁴².

Il documento Falcucci era accompagnato da una circolare, la 227/75, che proponeva l'inserimento graduale di alunni problematici nella scuola comune come sperimentazione didattica, ma metteva in risalto, allo stesso tempo, «la complessità e la gravità dei problemi di natura strutturale ed organizzativa», da risolvere per conseguire «risultati apprezzabili nell'azione volta all'integrazione scolastica e sociale dei suddetti alunni» (Cottino & Rosati, 2008). Le indicazioni contenute nel documento e nella circolare si dimostrano, anche ad una lettura attuale, complessivamente innovative, sobrie e lungimiranti, ma sono state per vari anni del tutto disattese e scalciate dalla corsa dissennata all'inserimento che, non senza ragione, è stato definito “selvaggio” per via della mancanza di supporti teorici e pratici che ne hanno mortificato l'idea ispiratrice (Cottini & Rosati, 2008).

Ciò nonostante, per il linguaggio errato e obsoleto (D'Alessio, 2011) e l'incapacità del documento di abolire le scuole speciali, che, anzi, attraverso il centro per i servizi socio-psico-pedagogico se ne riscontra semplicemente uno spostamento e addirittura un rafforzamento (Nocera, 2001), pertanto non mancano accanto ai riconoscimenti forti critiche.

Nel 1977, con la Legge n. 517, si giungerà a delineare un quadro normativo chiaro e preciso relativamente all'inserimento degli allievi in situazione di disabilità nella scuola comune (per quel che concerne la scuola dell'obbligo). Tale Legge ha rappresentato, dal punto di vista giuridico, un momento di svolta della scuola italiana, sia perché ha reso obbligatoria la presenza di alunni in situazione di disabilità nella scuola comune con la

⁴² C.M. 8 agosto 1975 n. 227.

conseguente abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali (a differenza della L. 118/71 stabiliva con chiarezza le condizioni, strumenti e finalità per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, assicurandone l'accesso nelle scuole); sia perché offriva notevoli possibilità per favorire un passaggio dal semplice inserimento alla vera e propria integrazione, essa ha «spalancato finalmente in modo pieno le porte della scuola media superiore a tutti i disabili» (Cottini, 2008, p.20).

La Legge 517, che «[...]recepisce pienamente lo spirito della Relazione Falcucci e ne traduce i provvedimenti in norma [...]» (Fondazione Giovanni Agnelli *et al*, 2011, p.76) e, in pratica, ufficializzo il processo di integrazione nel sistema scolastico italiano. Tale legge di fatto sconfessava il modello tradizionale per cui le particolari esigenze dei disabili impedissero lo sviluppo di un processo formativo e la loro partecipazione alla vita comune e introduceva, tra le altre cose, la figura dell'insegnante di sostegno nella scuola elementare e media (oggi qualificate come scuola primaria e scuola secondaria di primo grado), nonché l'impiego di un'equipe medica a supporto della scuola, attività integrative che vanno ad aggiungersi ai linguaggi verbale e matematico più congeniali agli handicappati e utili a tutti (pittorico-plastico, mimico-gestuale, musicale).

L'articolo 2 e l'articolo 7, dedicati rispettivamente alla scuola elementare e alla scuola media, autorizzavano la programmazione di attività integrative organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. L'attenuazione del potere selettivo insindacabile del docente, che da quel momento doveva giustificare i suoi giudizi, e la subordinazione di tali giudizi sia ad una programmazione decontestualizzante e promozionale, che alla valutazione delle capacità e delle attitudini del discente, faceva sì che la questione dell'ammissione alla classe successiva degli alunni in situazione di disabilità venisse fortemente sdrammatizzata (Comassi, 1984). Si afferma così irreversibilmente nel nostro Paese la cultura dell'integrazione scolastica e con essa il diritto alla differenza, alla pluralità, il diritto a essere e essere riconosciuti come diversi. La legge 517 del 1977 rappresenta, per i tempi, sicuramente il punto più alto della pedagogia di frontiera, di quella pedagogia che non vede nelle tante diversità un limite da superare, ma la cifra irrinunciabile della nostra identità, l'essenza profonda del nostro essere unici ed irripetibili. La diversità diventa una risorsa educativa preziosissima su cui costruire una nuova progettualità didattica e organizzativa. La legge 517 afferma idealmente e

istituzionalmente un nuovo modello di integrazione che sapesse distinguere tra le tante differenze e intervenire con sapienza pedagogica e didattica sia su quelle che rallentano i processi di crescita e di sviluppo degenerando in squilibrio e svantaggio, sia su quelle che costituiscono una ricchezza per la formazione dell'identità sociale e psichica di ogni soggetto.

Con la legge 517 si avvia una nuova cultura didattica che pone al centro della programmazione i reali bisogni dello studente, sistematicamente e collegialmente rilevati, una progettualità e una valutazione che tengano conto delle differenze individuali, dei diversi tempi, ritmi, stili di apprendimento. Anche grazie al nuovo input legislativo, si moltiplicano quei progetti educativi che valorizzano la diversità nelle sue multiformi possibilità, ne fanno il cuore dei processi di apprendimento e formazione affermando il diritto ad un'identità "altra", poliedrica, originale, dissonante, creativa. La legge 517, infatti, sollecita la sperimentazione di modelli didattici ed organizzativi flessibili, alternativi a quelli tradizionali, incentiva le attività integrative realizzate con la prestazione di «insegnanti specializzati», da reperire ai sensi del DPR n. 970/75 prevede anche un titolo di specializzazione per gli insegnanti (art. 8), stabilendo le modalità per il conseguimento dell'apposito titolo di specializzazione «[...] da conseguire al termine di un corso teorico-pratico di durata biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della pubblica istruzione [...]», quelle interdisciplinari, promuove nuove forme di gestione dei tempi, degli spazi, delle risorse scolastiche, auspica una diversa lettura della "unità classe"; pone il limite numerico per le classi che accolgono alunni con disabilità (20 unità) ed estende definitivamente l'obbligo scolastico a tutti gli studenti con disabilità, qualsiasi disabilità, di età compresa tra i sei e i quattordici anni. La stessa valutazione assume un nuovo ruolo, non è più solo uno strumento quantitativo e sommativo al servizio della selezione, ma investe sincronicamente e diacronicamente tutto il processo individuale e sociale di costruzione della conoscenza e dell'identità personale interessando allo stesso tempo l'intero sistema scolastico, la sua organizzazione, il suo complesso ecosistema di relazioni.

Secondo Nocera la legge 517/77 ha rappresentato un elemento di contraddizione ancora oggi emblematico ma al contempo possedeva delle barriere, poiché «[...] nasce una "sudditanza" della scuola al mondo sanitario in materia di integrazione scolastica, che ne viene così particolarmente condizionata [...]» (2001, pp.39-40).

Il percorso di attuazione della legge 517 è da considerarsi ancora incompiuto, ricco di tante luci, ma anche con alcune zone d'ombra originate dall'incapacità di adattare al tempo storico quei principi ispiratori e metodologici. Le resistenze culturali, le barriere psicologiche rispetto alla diversità, anche all'interno della stessa cultura scolastica non sono state completamente rimosse: forte è ancora l'adesione solo formale al valore dell'integrazione e non poche sono le sacche in cui si vive l'estraniamento, la "periferizzazione", la deresponsabilizzazione rispetto al soggetto con bisogni educativi speciali. Altresì, non può non essere riconosciuto alla legge 517 il merito di aver fatto sì che la pedagogia speciale diventasse sempre più vicina alla pedagogia generale orientando quei laboratori-officina di innovazione che, a loro volta, hanno alimentato la riflessione e la ricerca pedagogica, la sperimentazione e la ricerca didattica. All'interno di questo processo ancora in atto si è accentuato il valore e la funzione critica ed ermeneutica del paradigma della diversità. I tanti percorsi teorici, riflessivi ed operativi sull'alterità hanno, infatti, investito i concetti di libertà, uguaglianza, normalità, identità, giustizia sociale generando nuove e fertili categorie interpretative che hanno arricchito il dibattito pedagogico internazionale rendendolo ancora più sensibile e permeabile rispetto alla complessità e multiprospettività che devono caratterizzare l'ottica educativa; ci si riferisce, tra i tanti, in particolare ai concetti di equità, di "capacitazione", di bisogno educativo speciale, di speciale normalità, di inclusione.

Il percorso innovatore è proseguito nel 1978, infatti, ad un solo anno dalla entrata in vigore della legge 517, si tiene a Roma una Conferenza dei Paesi membri della Comunità Europea per analizzare i diversi sistemi di educazione e istruzione speciale vigenti. L'Italia può vantare una legislazione fortemente innovativa che coraggiosamente accelera il processo di integrazione scolastica e sociale dei disabili: è, nel panorama europeo, tra i pionieri nella sperimentazione dell'integrazione dei soggetti disabili nel sistema scolastico ordinario. Da quel momento in poi, il modello italiano dell'integrazione nella scuola di tutti costituirà un punto di riferimento importante per le politiche scolastiche europee e internazionali.

Dopo il 1978 una serie di leggi e di circolari del Ministero della Pubblica Istruzione hanno dettato le regole di interpretazione e di applicazione della legge 517/77 e hanno cercato di colmare alcune lacune al fine di rendere effettivo il processo integrativo, si inseriscono una serie di provvedimenti legislativi, alcuni dei quali meritano di essere

menzionati:

- la Circolare Ministeriale n. 168/78 sulla programmazione educativa;
- il DPR n. 50 del 6 febbraio 1979, sui nuovi programmi per la scuola media, all'interno del quale viene riservato un ampio spazio agli alunni con disabilità;
- il D.M. 9 febbraio 1979 detta norme in ordine all'applicazione del decreto: "individualizzazione degli interventi" e "interventi di integrazione e sostegno";
- la Circolare n. 159 del 28 giugno 1979 individua forme di collaborazione tra scuole e servizi specialistici sul territorio;
- la C.M. n. 99 del 28 luglio 1979 segnala l'opportunità di non inserire più di un alunno con disabilità per classe, in particolare nella scuola primaria.
- la Circolare Ministeriale n. 199/79 che evidenziava nella collaborazione fra scuola e servizi assistenziali e sanitari del territorio, le condizioni necessarie per la piena realizzazione del processo di integrazione;
- la Legge 270/82 che ha istituito il sostegno anche nella scuola materna;
- la C.M. 129/1982, Problemi inerenti alla presenza di alunni handicappati nella scuola secondaria superiore;
- la C.M. 163/1983, Prove d'esame di maturità da parte dei candidati portatori di handicap fisici e/o sensoriali;
- la Circolare Ministeriale n. 258/83, *Indicazioni di linee di intesa tra Scuola, Enti Locali e Unità sanitarie Locali in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*, corredata da una *Memoria* e da una *Proposta di piano educativo individualizzato* di particolare importanza;
- il D.M. del 10 dicembre 1984, sugli esami di Licenza Media stabilisce che la maturazione e l'apprendimento devono essere riconducibili agli obiettivi e alle finalità di quest'ordine di scuola affinché il superamento dell'esame, con prove differenziate, abbia valore legale;
- La Circolare Ministeriale 250/85, *Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap*, che riprende i temi della CM precedente e li ribadisce in relazione ai bisogni educativi, focalizzando inoltre i bisogni degli "alunni portatori di handicap gravi" dedicando un paragrafo al ruolo delle "comunità scolastiche e agli interventi di sostegno", ribadendo così la necessità di interventi coordinati da parte della scuola e degli Enti Locali;

- la Circolare Ministeriale n. 1/88 che detta norme per favorire il naturale passaggio dell'allievo in situazione di disabilità da un ordine di scuola ad un altro;
- la Sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 1987, scaturita a seguito di un ricorso al TAR del Lazio nel novembre del 1983 da parte dei genitori di un'alunna con disabilità. Tale sentenza, dichiarando l'illegittimità costituzionale dell'art. 28 comma 3 della legge 118/1971, apre definitivamente le porte delle scuole secondarie di secondo grado agli studenti con disabilità;
- la CM n. 262 del 1988 sancisce l'obbligo da parte dello Stato di assicurare la frequenza alle scuole secondarie di secondo grado anche agli alunni con disabilità, garantendone la continuità da un ordine di scuola a quello successivo.

Gli anni Ottanta, come anticipato pocanzi, si sono chiusi con un'importante sentenza della Corte Costituzionale, la n. 215 del 1987⁴³, che ha spalancato, finalmente e in modo pieno, le porte della scuola media superiore a tutti i disabili dichiarando illegittima la parte dell'articolo 28 della legge n. 118/72 che sosteneva necessario “facilitare”, ma non “assicurare” la loro frequenza. Tale sentenza, che è stata definita come “Magna Charta” dell'integrazione scolastica (Nocera, 1987), ha dato luogo all'emanazione della circolare ministeriale n. 262/88 che rendeva possibile l'iscrizione e la frequenza della scuola secondaria di secondo grado a tutti gli allievi in situazione di disabilità fisica, psichica, sensoriale, senza limitazione per quanto concerne la gravità. Tale sentenza è stata definita come Magna Charta dell'integrazione scolastica e ha riconosciuto «il diritto pieno e incondizionato di tutti gli alunni con disabilità, qualunque ne sia la minorazione o il grado di complessità della stessa, alla frequenza nelle scuole di ogni ordine e grado» (Linee Guida, MIUR, 2009, p.6) e riconosceva il diritto di istruzione anche agli studenti con disabilità degli istituti superiori, eliminando il termine “facilitato” e affermando che veniva “assicurata” la frequenza dei ragazzi handicappati nelle scuole anche attraverso l'introduzione dell'insegnante di sostegno.

La sentenza del 1987, ha dato luogo in seguito all'emanazione della circolare ministeriale 262/88, che rendeva possibile l'iscrizione e la frequenza della scuola secondaria di secondo grado a tutti gli alunni in situazione di disabilità, sia fisico sia psichico che sensoriale, senza limitazioni per quanto concerne la gravità» (Cottini, 2008,

⁴³ Corte Costituzionale 08.06.1987, n. 215, Gazzetta Ufficiale 17.06.1987, n. 25 1 Serie Speciale: «Sarà facilitata», anziché disporre che «È assicurata» la frequenza alle scuole medie superiori.

p.20).

Va osservato che il fervore normativo e legislativo, si è sviluppato anche grazie alla riflessione e alla ricerca pedagogico-didattica specialistica che dagli anni '80 ha avuto riconoscimento accademico e che oggi ha consentito di avere punti di riferimento imprescindibili che collocano i processi d'integrazione/inclusione in una dinamica teoria-prassi fondata sui seguenti punti (Gatto, 2008):

- considerazione positiva della persona disabile e conseguente fiducia nelle sue capacità autorealizzative;
- consapevolezza che la comprensione dei limiti e delle risorse può pienamente essere colta considerando ciascuna persona all'interno dei nessi, degli intrecci con le figure significative, nei contesti, negli ambiti;
- il riconoscimento della identità personale in evoluzione e della specificità e originalità di ciascuno pur all'interno di "categorie";
- una relazione personale, fondata su una partecipata atmosfera calorosa ed empatica e su un atteggiamento autenticamente affettivo in generale che rende più probabile l'attivazione di processi evolutivi;
- il possesso di conoscenze scientifiche e culturali, di competenze e di abilità operative e strumentali che consentano di "leggere" i segnali, i sintomi, le situazioni, e intuire/immaginare percorsi d'intervento educativo-didattici e tecnici nuovi;
- l'integrazione/inclusione come idea guida;
- la necessità di considerare i bisogni, i desideri, le esigenze, le potenzialità, le motivazioni, i limiti, il detto e il non detto del disabile;
- l'esigenza di considerare le angosce, le paure, le risorse, le energie cognitive ed emotive dei genitori e del "sistema famiglia";
- il bisogno di valutare l'apatia, il pregiudizio, le remore, l'entusiasmo, l'impegno pedagogico-didattico, la dimensione etica, lo sforzo di ricerca, le competenze, la capacità collaborativa, le intuizioni, il buon senso, le potenzialità degli insegnanti specializzati e non, degli operatori sociali, del personale scolastico non docente e delle figure significative del contesto di vita;
- gli aspetti fecondi di un passato che ancora non è stato del tutto esplorato;
- il sapere scientifico e il contributo di riflessione delle discipline e degli specialisti

dell'area delle scienze umane e delle relazioni d'aiuto.

4. La stagione dell'integrazione: dalla Legge quadro 104/92 alla Legge 170/2010

Le riflessioni sull'integrazione avviate dalle leggi degli anni Settanta e Ottanta portarono ad una rivalutazione del sistema scolastico, dei docenti che in esso spendevano la loro professionalità e degli alunni che in essa sviluppavano i loro apprendimenti.

In questa nuova visione, gli alunni con deficit cessano di essere considerati anormali o minorati, ma soggetti che, pur trovandosi in difficoltà di apprendimento, di relazione, non vengono discriminati sul piano umano o sociale, ma considerati secondo il principio dell'uguaglianza, così come garantito dalla Costituzione, che afferma la pari dignità sociale senza distinzione di condizioni personali, e impegna la Repubblica a rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona e la effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Si fece sempre più evidente come l'inserimento in classe costituisse una parziale applicazione del principio costituzionale di eguaglianza, esercitato solo nel suo aspetto formale e non potesse costituire «la realizzazione dell'eguaglianza sostanziale che dovette invece essere costruita con ulteriori strumenti e iniziative della Repubblica, orientati a rimuovere gli ostacoli prodotti da deficit e, in particolare, attraverso l'istituzione dell'insegnante specializzato per il sostegno e di piani educativi adeguati alla crescita e allo sviluppo dell'alunno con disabilità» (Linee Guida, MIUR, 2009, p.6).

L'effettiva integrazione di alunni con deficit passa prima di tutto attraverso la convinzione che essi sono i veri protagonisti della propria crescita: la scuola ha il compito e la responsabilità di individuare in loro le potenzialità per poterne favorire lo sviluppo e permettere di maturarsi al meglio sotto il profilo sociale, culturale e civile e prevenire l'emarginazione: la grande innovazione è che non esistono più bambini considerati non educabili.

L'inserimento è riuscito a trasformarsi in integrazione soltanto attraverso un lungo processo di consapevolezza: è stato necessario agire sul piano organizzativo e didattico, formare docenti per divenire più competenti; una quantità di interventi fece seguito alla promulgazione di tali leggi, per giungere, poi, alla Legge del 5 Febbraio 1992, n.104 “Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, che costituisce un'altra tappa nell'evoluzione della normativa in materia di

diritto allo studio dei disabili, integrando e raccogliendo gli interventi legislativi precedenti.

Essa amplierà il principio dell'integrazione sociale e scolastica come momento fondamentale per la tutela della dignità umana della persona con disabilità, impegnando lo Stato a rimuovere le condizioni invalidanti che ne impedivano lo sviluppo, sia sul piano della partecipazione sociale sia su quello dei deficit sensoriali e psico-motori per i quali prevedeva interventi riabilitativi. A tutto ciò, dunque, dovevano seguire una serie di strumenti volti all'integrazione quali: la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi con altre attività gestite sul territorio gestite da enti pubblici o privati, definizione di accordi di programmi tra Enti locali, organi scolastici e i presidi sanitari locali; dotazione di attrezzature tecniche e sussidi didattici; adeguamento dell'organizzazione e funzionamento degli asili nido dei bambini con disabilità per il recupero, la socializzazione e l'integrazione; l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori e assistenti specializzati (Sibilio, 2003).

L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona disabile; l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap: per cui all'art 1 viene messa in luce la necessità di garantire il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società; di prevenire e rimuovere le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona handicappata; perseguire il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali; di predisporre interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona disabile.

Per realizzare tutto ciò le istituzioni scolastiche devono utilizzare gli strumenti dell'integrazione che sono: la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socioassistenziali, culturali, ricreativi, sportivi con le altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati, definizione di accordi di programmi tra Enti locali, organi scolastici e i o presidi sanitari locali; la dotazione di attrezzature tecniche e sussidi didattici; l'adeguamento dell'organizzazione e funzionamento degli asili nido dei bambini con disabilità per il recupero, la socializzazione e l'integrazione; l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori ed assistenti specializzati.

Il testo della Legge se da un lato raccoglie e ricompone varie disposizioni precedenti in un quadro organico, dall'altro tende a riempire vuoti legislativi che si erano venuti a verificare nei diversi ambiti: il sostegno alla famiglia, la scuola, il lavoro, la salute, il tempo libero, l'integrazione sociale. Per quanto riguarda l'integrazione scolastica, gli articoli dal 12 al 16 e 43 hanno fissato le basi per la costruzione di un progetto globale ed individualizzato al tempo stesso, in grado di coinvolgere il singolo individuo e tutte le realtà del territorio. Una vera integrazione, infatti, si può realizzare unicamente ponendo in primo piano non soltanto i bisogni particolari della persona disabile, ma anche i suoi desideri, le sue risorse e le potenzialità nell'ambito dell'apprendimento, della comunicazione e delle relazioni. L'integrazione, cioè, deve basarsi sul rispetto e la valorizzazione della "diversità" della persona, portatrice non solo di bisogni, ma anche di risorse positive (Ianes & Tortello, 1999). In quest'ottica assume particolare rilevanza la costruzione del progetto educativo basato sul confronto di tutte le istituzioni e sulla messa in rete delle risorse umane e strumentali offerte dal territorio. Per tale finalità viene prevista l'istituzione di vari Gruppi di Lavoro a livello provinciale e locale. Un ruolo sempre più attivo viene anche attribuito alle famiglie: in particolare la legge, al fine di assicurare la piena collaborazione tra scuola ed enti territoriali, ha introdotto esplicitamente il principio della programmazione coordinata tra i servizi scolastici, quelli sanitari, quelli socio-assistenziali, culturali, ricreativi e sportivi, anche se tale coordinamento, in molte realtà, è a tutt'oggi più enunciato che realizzato concretamente. Un ambito di grande rilevanza preso in considerazione dalla legge quadro è quello della valutazione degli allievi, la quale era già stata oggetto di diversi atti amministrativi precedenti, ma che solo a questo livello viene specificata precisamente e collegata al piano educativo individualizzato. In concreto, nella scuola dell'obbligo sono predisposte prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti, idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali; nella scuola secondaria di secondo grado, invece, sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.

Le disposizioni della legge 104 completano i precetti fissati dall'art. 117 della Costituzione che, sebbene non ancora riformata al Titolo V, attribuiva ad esse la competenza in materia di assistenza sociale e dei servizi scolastici (Nocera, 2001).

L'assistenza scolastica, è largamente delineata attraverso i sei articoli della Legge che si occupano di integrazione scolastica:

- l'art. 12 evidenzia il diritto all'educazione e all'istruzione per ogni ordine e grado della scuola sino all'università, specificando le fasi attraverso le quali si snoda la programmazione del processo di integrazione e i responsabili di ciascuna fase⁴⁴;
- l'art. 13 esplicita le modalità organizzative dell'integrazione attraverso "accordi di programma", finalizzati alla programmazione coordinata del Piano Educativo Individualizzato, che non si riferisce solo il percorso didattico, ma indica un progetto globale di vita dell'alunno con disabilità frutto del lavoro congiunto tra i diversi professionisti delle singole agenzie ASL, Enti Locali e Istituzioni scolastiche⁴⁵;

⁴⁴ Legge 104/92, art.12, Diritto all'educazione e all'istruzione, comma1: «Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido»; comma2: «E' garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie»; comma 4: «L'esercizio del diritto all'educazione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né di altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap»; comma 5: «All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione. Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata»; comma 6 «Alla elaborazione del profilo dinamico-funzionale iniziale seguono, con il concorso degli operatori delle unità sanitarie locali, della scuola e delle famiglie, verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico»; comma 7 «I compiti attribuiti alle unità sanitarie locali dai commi 5 e 6 sono svolti secondo le modalità indicate con apposito atto di indirizzo e coordinamento emanato ai sensi dell'articolo 5, primo comma, della legge 23 dicembre 1978, n. 833. (1 bis)»; comma 8 «Il profilo dinamico-funzionale è aggiornato a conclusione della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore».

⁴⁵ Legge 104/92, art. 13, Integrazione scolastica, comma 1: «L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza, fermo restando quanto previsto dalle leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977, n. 517, e successive modificazioni, anche attraverso:

- a) la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati. A tale scopo gli enti locali, gli organi scolastici e le unità sanitarie locali, nell'ambito delle rispettive competenze, stipulano gli accordi di programma di cui all'articolo 27 della legge 8 giugno 1990, n. 142. Entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con decreto del Ministro della pubblica istruzione, d'intesa con i Ministri per gli affari sociali e della sanità, sono fissati gli indirizzi per la stipula degli accordi di programma. Tali accordi di programma sono finalizzati alla predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché a forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative

- l'art. 14 riguarda le «modalità di attuazione dell'integrazione» e della formazione dei docenti per attività di sostegno⁴⁶;
- l'art. 15 esplicita i «gruppi di lavoro sull'integrazione scolastica» e le loro funzioni⁴⁷;
- l'art. 16 stabilisce i principi per la valutazione degli alunni con disabilità⁴⁸;
- l'art. 43 abrogava i regi decreti ancora in vigore che promuovendo la separazione degli alunni con disabilità ne impedivano l'integrazione scolastica⁴⁹.

extrascolastiche. Negli accordi sono altresì previsti i requisiti che devono essere posseduti dagli enti pubblici e privati ai fini della partecipazione alle attività di collaborazione coordinate;

- b) la dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico;
- c) la programmazione da parte dell'università di interventi adeguati sia al bisogno della persona sia alla peculiarità del piano di studio individuale;
- d) l'attribuzione, con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, da emanare entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, di incarichi professionali ad interpreti da destinare alle università, per facilitare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti;
- e) la sperimentazione di cui al decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 419, da realizzare nelle classi frequentate da alunni con handicap».

⁴⁶ Legge 104/92, art. 14, Modalità di attuazione dell'integrazione, comma 1: «Il Ministro della pubblica istruzione provvede alla formazione e all'aggiornamento del personale docente per l'acquisizione di conoscenze in materia di integrazione scolastica degli studenti handicappati, ai sensi dell'articolo 26 del D.P.R. 23 agosto 1988, n. 399, nel rispetto delle modalità di coordinamento con il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica di cui all'articolo 4 della legge 9 maggio 1989, n. 168».

⁴⁷ Legge 104/92, art. 15, Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica, comma 1: «Presso ogni ufficio scolastico provinciale è istituito un gruppo di lavoro composto da: un ispettore tecnico nominato dal provveditore agli studi, un esperto della scuola utilizzato ai sensi dell'articolo 14, decimo comma, della legge 20 maggio 1982, n. 270, e successive modificazioni, due esperti designati dagli enti locali, due esperti delle unità sanitarie locali, tre esperti designati dalle associazioni delle persone handicappate maggiormente rappresentative a livello provinciale nominati dal provveditore agli studi sulla base dei criteri indicati dal Ministro della pubblica istruzione entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge. Il gruppo di lavoro dura in carica tre anni»; comma 2: «I gruppi di lavoro di cui al comma 1 hanno compiti di consulenza e proposta al provveditore agli studi, di consulenza alle singole scuole, di collaborazione con gli enti locali e le unità sanitarie locali per la conclusione e la verifica dell'esecuzione degli accordi di programma di cui agli articoli 13, 39 e 40, per l'impostazione e l'attuazione dei piani educativi individualizzati, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento»; comma 3: «I gruppi di lavoro predispongono annualmente una relazione da inviare al Ministro della pubblica istruzione ed al presidente della giunta regionale. Il presidente della giunta regionale può avvalersi della relazione ai fini della verifica dello stato di attuazione degli accordi di programma di cui agli artt. 13, 39 e 40».

⁴⁸ Legge 104/92, art. 16, Valutazione del rendimento e prove d'esame, comma 1: «Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline».

⁴⁹ Legge 104/92, art. 43, Abrogazioni, comma 1: «L'articolo 230 del testo unico approvato con regio decreto 5 febbraio 1928, n. 577, l'articolo 415 del regolamento approvato con regio decreto 26 aprile 1928, n. 1297, ed i commi secondo e terzo dell'articolo 28, della legge 30 marzo 1971, n. 118, sono abrogati».

La Legge 104, costituisce tutt'oggi un caposaldo perché, fornisce un quadro dettagliato su come realizzare il processo di integrazione delle persone con disabilità nella società e disciplina tutti gli aspetti concernenti la vita delle persone con disabilità. Definisce la procedura formale per il riconoscimento della disabilità o del bisogno educativo speciale da parte del medico specialista (certificazione), requisito ritenuto fondamentale per l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, l'utilizzo di strumenti compensativi per l'apprendimento, (ma anche l'assistenza sanitaria e l'inserimento lavorativo), (Avon, 2009; D'Alessio, 2011; Nocera, 2001). L'attestazione di tale condizione deve essere corredata quindi dalla Diagnosi Funzionale⁵⁰ (DF) che, insieme al successivo Profilo Dinamico Funzionale⁵¹ (PDF), costituisce la documentazione fondamentale richiesta dall'amministrazione scolastica e trova la sua definizione operativa nel Piano Educativo Individualizzato⁵² (PEI). Alcuni provvedimenti normativi che hanno cominciato a vedere la luce alla fine degli anni '90, hanno portato ad una modifica molto consistente dell'organizzazione scolastica che a sua volta sta determinando importanti ripercussioni anche sul processo di integrazione degli alunni in situazione di disabilità. Ci si riferisce in particolare all'avvio dell'autonomia, alla formazione degli insegnanti, all'organizzazione del sostegno scolastico.

All'emanazione della legge quadro 104 sono seguiti una serie decreti di esecuzione, finalizzati a specificare in maniera più puntuale gli strumenti dell'integrazione. Fra questi

⁵⁰ La DF, di esclusiva competenza dei servizi specialistici delle ASL, è definita come "una descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di disabilità" (De Santis *et al.*, 2010). È il risultato dell'acquisizione di elementi clinici e psicosociali e "non si limita ad accertare il tipo e la gravità del deficit di cui è portatore l'alunno, ma ne pone in evidenza le aree di potenzialità dal punto di vista funzionale". Proprio perché la DF non deve limitarsi ad accertare il tipo e la gravità del deficit, in questa sede si ritiene che sia poco "funzionale" escludere dalla sua delineazione il personale educativo ed i genitori, i quali potrebbero portare, invece, elementi di conoscenza molto importanti. In altre parole, il processo di integrazione scolastica dipende sostanzialmente dalle certificazioni e dalla diagnosi funzionale, atti fondamentali esclusivamente riservati alle ASL. Nocera (2007) mette in evidenza come questo fatto abbia determinato due grosse distorsioni di cui oggi ci rendiamo conto. La prima è che l'esercizio del diritto allo studio dipende totalmente da una certificazione sanitaria. La seconda è che la normativa scolastica per molto tempo non ha offerto risorse e percorsi per contrastare le difficoltà di apprendimento non riconducibili a certificazioni sanitarie, pur essendo esse statisticamente circa dieci volte maggiori di quelle causate da motivi sanitari.

⁵¹ I riscontri della DF costituiscono il necessario presupposto per la compilazione del PDF a cui partecipano i docenti curricolari e specializzati della scuola, l'unità multidisciplinare della ASL e la famiglia. Il PDF fissa le linee dello sviluppo potenziale del bambino a medio e breve termine e consente pertanto di individuare obiettivi, attività e modalità del progetto di integrazione scolastica.

⁵² Il Piano Educativo Individualizzato (PEI), è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno disabile, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992.

atti, due appaiono particolarmente significativi:

- il decreto interministeriale del 9 luglio 1992 che fissa i criteri per la stipula degli accordi di programma da sottoscrivere fra le istituzioni scolastiche, le amministrazioni comunali e provinciali e le aziende sanitarie locali (ASL). La finalità di tali intese è quella di favorire, attraverso il coordinamento delle varie agenzie, il miglioramento dell'integrazione scolastica ed una più efficace ed ampia azione riabilitativa a favore della persona disabile. L'integrazione scolastica, pertanto, non è più un compito affidato solo alla scuola, ma a tutta la comunità locale che deve mettere a disposizione le proprie risorse in concerto a quelle delle altre istituzioni;
- il decreto del Presidente della Repubblica del 24 febbraio 1994 che fissa in maniera precisa i "compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni in situazione di disabilità": tali compiti prevedono, come tappa iniziale, l'individuazione della disabilità, cui provvede lo psicologo esperto dell'età evolutiva in servizio presso le ASL (come vedremo in seguito questa funzione viene ora esercitata da apposite commissioni cliniche).

Il DPR individua i soggetti e le competenze degli Enti Locali, delle attuali Aziende Sanitarie Locali e delle istituzioni scolastiche nella definizione della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato, in seguito integrato e modificato dal DPCM n. 185/06263. Il DPR, porta con sé dei limiti, perché attribuisce un ruolo dominante ai medici e agli psicologi per l'attuazione dell'integrazione scolastica, ostacolando l'auto-regolamentazione da parte delle persone con disabilità; rafforza la posizione gerarchica dei professionisti medici in tema di "certificazione di handicap" ed utilizza un linguaggio obsoleto che inquadra la disabilità come un problema personale (D'Alessio, 2011).

Tra gli altri emendamenti che hanno portato ad un riconoscimento maggiore degli alunni con bisogni educativi e all'ampliamento di strumenti di adeguamento che abbattessero i limiti vi sono inoltre:

- il D.lgs. n. 297/1994, che riconosce come alunni in "particolari condizioni" sia gli alunni con disabilità, sia gli alunni che vivono particolari "situazioni di disagio"⁵³;
- l'Ordinanza Ministeriale n. 80/1995 interviene sulla valutazione nella scuola,

⁵³ Dall'alcolismo, al tabagismo, all'uso di sostanze stupefacenti o psicotrope, nel quale è apprezzabile il tentativo di prendere in considerazione l'insieme delle possibili situazioni di disagio presenti nelle scuole (Avon, 2009, pp. 641-644).

- riconoscendo il valore legale del titolo di studio purché corrispondente “globalmente” agli obiettivi didattici dei programmi ministeriali;
- il DPR n. 503/1996 corroborava la necessità dell’eliminazione delle barriere architettoniche degli edifici scolastici;
 - il DM n. 331/1998 che disciplinava la ripartizione e l’assegnazione dei posti per attività di sostegno agli alunni in situazione di handicap e la sperimentazione di modelli efficaci di integrazione;
 - il DPR n. 323/1998 compie lo sforzo di inquadrare le situazioni di disabilità e disagio nell’insieme degli elementi di diversità che sono alla base della valutazione di ogni persona regolamentando gli esami conclusivi della Scuola Secondaria di Secondo grado⁵⁴;
 - il DM n. 141/1999 che fissa il numero di alunni per classe in presenza di alunni con disabilità ed il numero di alunni con disabilità all’interno di ciascuna classe;
 - il D.P.R. n. 275/1999 recante norme in materia di autonomia, ciò significa che la scuola ha la responsabilità di «[...] recepire e tradurre in azione educativa e didattica la cultura dell’integrazione [...]» (art. 4, commi 1 e 2);
 - la legge 62/2000 che sanciva il diritto all’integrazione degli alunni con disabilità anche nelle sezioni e classi delle scuole paritarie;
 - la Legge n. 328/2000, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali, che predispone attraverso l’attuazione di progetti individuali disposizioni a favore delle persone con disabilità, nell’ottica della loro piena integrazione nella vita sociale e familiare, così come nei percorsi scolastici, professionali e del lavoro;
 - il DM 14 luglio 2000, (modificato 30 agosto 2006) che integra nell’Osservatorio un Comitato tecnico-scientifico ed una Consulta delle Associazioni delle persone con disabilità e delle loro famiglie;
 - la legge 289/2002 la quale precisa i criteri e le modalità di individuazione degli alunni con disabilità, demandando a un successivo regolamento l’individuazione di criteri e procedure sia per la definizione dell’handicap, sia per le modalità di

⁵⁴ Inoltre il DPR n. 323/1998, all’art. 1, comma 2 “interventi di educazione, formazione ed istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti”.

predisposizione della diagnosi funzionale e di assegnazione delle ore di sostegno sulla base dell'accertamento medico-collegiale con riferimento all'*International Classification of Functioning Disability and Health* (ICF) del 2001 dell'Organizzazione Mondiale della Sanità;

- la Legge n. 53 del 2003, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale in cui si fa esplicito riferimento all'integrazione scolastica come caratteristica essenziale dell'istruzione;
- il DPCM n.185 del 23 febbraio 2006 regola in senso "restrittivo" la certificazione ai fini dell'inserimento scolastico predisponendo che le attività di sostegno venissero rivolte ai soli alunni che presentano una minorazione fisica, psichica o sensoriale stabilizzata e progressiva⁵⁵.

In questo mosaico di atti normativi particolare significato assume la legge n. 18/2009, Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, con la quale il Parlamento italiano ha ratificato la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità entrata in vigore il 3 maggio 2008 ed emanato le "Linee Guida" le quali si incentrano sugli aspetti organizzativi specificando i ruoli degli uffici scolastici regionali e le relazioni interistituzionali, enucleando il ruolo del Dirigente Scolastico, di tutti i docenti e della collaborazione tra le famiglie. In questo provvedimento legislativo si raccomanda al personale scolastico di riferirsi al modello dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF): «[...] L'ICF sta penetrando nelle pratiche di diagnosi condotte dalle AA.SS.LL., che sulla base di esso elaborano la Diagnosi Funzionale. È dunque opportuno che il personale scolastico coinvolto nel processo di integrazione sia a conoscenza del modello in questione e che si diffonda sempre più un approccio culturale all'integrazione che tenga conto del nuovo orientamento volto a considerare la disabilità interconnessa ai fattori contestuali [...]» (MIUR, 2009, p.9). Va sottolineato come il legislatore già nel febbraio del 2006 con il Regolamento del Presidente del Consiglio dei Ministri n. 185 aveva posto le basi per l'utilizzo del modello ICF dell'OMS anticipando la

⁵⁵ Costituisce un limite perché ne deriva che gli alunni i quali presentano deficit non gravi né progressivi non possano avere un aiuto ulteriore costituito dalla presenza del docente di sostegno: succede che sia loro, sia i rispettivi insegnanti vivano esperienze difficili, i primi perché non vedono nessun vantaggio nel frequentare la scuola e i secondi si sentono in difficoltà nell'affrontare e nel gestire situazioni che non rientrano nella "norma".

Conferenza del 2008, ma i due emendamenti possiedono una sostanziale differenza poiché nel Regolamento n.185/2006 e la Conferenza unificata Stato-Regioni del 2008 il riferimento all'ICF è circoscritto al settore medico-sanitario, mentre nella legge 18/2009 ci si auspica che tale modello sia alla base della formazione del personale scolastico (Fondazione Giovanni Agnelli *et al*, 2011).

L'integrazione degli alunni promossa attraverso la costellazione di emendamenti normativi descritti è stata affrontata ribadendo il principio dell'individualizzazione e della personalizzazione degli interventi didattici, e fa particolare riferimento ai processi formativi adeguati alle caratteristiche dei soggetti; sono previsti, infatti, corsi di recupero, di orientamento e continuità didattica; è presente, inoltre, il riferimento alla flessibilità degli orari, all'integrazione fra i diversi sistemi formativi, alla possibilità di aggiungere delle discipline liberamente scelte dalle istituzioni scolastiche, ai curricula già previsti.

Come sostiene Tortello (1999) a questo proposito, è proprio sull'autonomia didattica che le singole istituzioni scolastiche giocano gran parte del loro potenziale creativo, potendo ricercare una maggiore individualizzazione nei percorsi. Le scuole autonome: promuovono percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni; riconoscono e valorizzano la diversità; promuovono le potenzialità di ciascuno; adottano tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo; regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline ed attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni; adottano forme di flessibilità dell'organizzazione educativa e didattica; assicurano iniziative di recupero e sostegno, continuità, orientamento. In sintesi, l'autonomia offre l'opportunità di una maggiore individualizzazione dei processi di insegnamento ed apprendimento, e ciò può porre rimedio ad uno dei limiti principali dell'ultima stagione di riforme della scuola: l'interesse quasi esclusivo per le prestazioni degli alunni e la loro valutazione e la scarsa considerazione per il superamento della lezione frontale e per l'introduzione di nuove metodologie.

Diversi autori vedono nel principio di personalizzazione didattica per gli alunni con bisogni educativi dovuti a svantaggio o disagio, generalizzato poi nella legge 53/03⁵⁶, e negli strumenti compensativi e dispensativi previsti dalla Legge 170/10 per alunni con

⁵⁶ La riforma Moratti parla a tal proposito del principio di personalizzazione e diversificazione didattica in relazione al fabbisogno educativo degli alunni

DSA, una primordiale fase di passaggio dalla logica dell'integrazione alla logica dell'inclusione (Nocera, 2013), sulla base del fatto che oggi le differenze presenti all'interno della scuola non sono solo gli alunni con disabilità, ma riguardano la vasta gamma di eterogeneità legata alle situazioni personali e culturali di ciascun alunno. Pertanto, è necessaria una «cultura pedagogica e organizzativa inclusiva» (Fondazione Giovanni Agnelli *et al*, 2011, p. 81), poiché la prospettiva dell'integrazione non è più sufficiente a soddisfare le esigenze di tutti gli studenti.

5. La stagione dell'inclusione: dalla Legge 170/2010 alla Legge 107/2015, riconoscimento degli alunni con BES e proposte di personalizzazione

Le riforme sin ora descritte non sempre hanno portato giovamento alla scuola italiana e non sempre hanno trovato pieno accoglimento intaccando profondamente il valore sociale dell'integrazione. A più voci si è affermato che attraverso la via italiana all'integrazione bisognava puntare ad un'educazione e una didattica “normale⁵⁷” per tutti gli alunni, che avesse come normale elemento strutturale il massimo “valore inclusivo” possibile.

Per questi motivi oggi la scuola ha fatto, e sta cercando di compiere, un passo positivo verso una scuola inclusiva; ciò è stato avviato nel 2010, con la Legge 170, che ha riconosciuto i diritti di personalizzazione agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (Ianes & Cramerotti, 2013, p.16). La Legge 170/2010, approvata dal Senato il 29 settembre 2010, ed entrata in vigore il 2 novembre dello stesso anno, detta norme generali e reca disposizioni in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Nasce con la finalità generale di garantire il diritto all'istruzione e le pari opportunità educative anche agli allievi con DSA; non mette in discussione la necessità di una valutazione, ma i metodi per realizzarla, e mina un principio sacro dell'istituzione scolastica: la possibilità di decidere insindacabilmente sulla carriera dell'alunno (Stella & Savelli, 2011).

⁵⁷ Per realizzare una buona qualità dell'integrazione scolastica di tutti gli alunni è necessario realizzare un'efficace azione inclusiva e di rendere sempre più "speciale" la "normalità" del far scuola tutti i giorni. La normalità della didattica e delle attività educative e formative nel quotidiano, e non solo nell'emergenza educativa, va decisamente arricchita di strategie efficaci e aspetti tecnici che provengono dalla pedagogia speciale (special education) e dalla psicologia dell'educazione. L'educazione inclusiva deve dunque non essere relegata a contesti di frontiera o atta a colmare lacune ma deve divenire l'azione quotidiana da attuare nel normale svolgimento ordinario (Ianes, 2006; Miato, & Miato, 2003).

La legge n.170/2010: «[...] riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento [...], che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana» (art.1), e ne dà disposizioni in tema di diagnosi (art. 3), di formazione nella scuola e di misure educative e didattiche di supporto (art.4), nonché detta disposizioni di attuazione (art. 7), successivamente esplicitate nel DM 12 luglio 2011, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento allegate allo stesso: «[...] interventi didattici individualizzati e personalizzati, nonché [...] strumenti compensativi [...] misure dispensative [...]».

Da mettere in luce sicuramente l'articolo 2 in cui si elencano le finalità della Legge, queste risultano sintetizzabili in quattro aree:

- civile: garantire il diritto all'istruzione e assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale;
- sociale: preparare gli insegnanti, sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA e incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
- educativa: favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata, promuovere lo sviluppo delle potenzialità e ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- didattica: adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti e favorire la diagnosi precoce e precorsi didattici riabilitativi.

La Legge 170, dunque, rappresenta certamente un importante strumento di indirizzo delle politiche e delle iniziative che le istituzioni scolastiche e sanitarie, interessate ad affrontare questi problemi, sono chiamate a svolgere, ma sarebbe illusorio pensare che possa magicamente risolvere le molteplici difficoltà connesse alla gestione di queste problematiche. Essa è stata comunque promotrice di un profondo cambiamento culturale, capace di garantire alle persone con DSA un precoce riconoscimento dei loro problemi di apprendimento e migliori opportunità educative (Stella & Savelli, 2011).

La Legge 170/2010 costituisce un punto di arrivo, ma segna anche un punto di partenza per un percorso lungo che non deve spaventare o scoraggiare, a condizione che il sistema di istruzione e i soggetti ad esso correlati siano in grado di articolare piani di interventi e di perseguirli con costanza e determinazione (Simoneschi, 2010), rappresenta un punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio, nella prospettiva della “presa in carico” dell’alunno con bisogni educativi speciali da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto.

A seguito della Legge 170/2010, il legislatore ha emanato le Linee Guida del 12 luglio 2011 n. 5669, relative all’inclusione scolastica degli alunni con DSA. Con questa nuova Direttiva, il Ministero fornisce indicazioni organizzative anche sull’inclusione di quegli alunni che non siano certificabili né con disabilità, né con DSA, ma che abbiano difficoltà di apprendimento dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale.

L’ottica è, quindi, quella della presa in carico globale di tutti gli alunni; ciò implica, di conseguenza, una capacità di individuazione corretta dei BES, anche, attraverso l’uso di strumenti specifici. Viene così emanata la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 *“Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”*; un documento importante che completa, seppur con qualche limite, il quadro italiano sull’inclusione scolastica.

Con questa Direttiva, il Ministero fornisce indicazioni organizzative sull’inclusione di quegli alunni che non sono certificabili né con disabilità, né con DSA, ma che hanno difficoltà di apprendimento dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale, ricapitolava:

- i principi alla base dell’inclusione in Italia;
- il concetto di Bisogni Educativi Speciali, approfondendo il tema degli alunni con disturbi specifici, con disturbo dell’attenzione, dell’iperattività e con funzionamento cognitivo limite;
- la formazione, evidenziando l’impegno del MIUR e delle Università nell’attivazione di master e corsi di formazione professionale rivolti al personale della scuola;
- l’organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica declinata attraverso la rete nazionale dei Centri Territoriali di Supporto e con l’attività dell’equipe di docenti specializzati, curricolari e di sostegno.

Nel panorama scolastico diventa sempre più evidente la complessità delle classi e la Direttiva stessa ne precisa il significato: «L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse» (DM, MIUR, 2012, p.2).

Rientrano nella più ampia definizione di BES tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio culturale socioeconomico e linguistico. Per *disturbi evolutivi specifici* la Direttiva intende «oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo[...] anche quello dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine tra la disabilità e il disturbo specifico» (DM, MIUR, 2012, p.2).

A tutte queste tipologie, la Direttiva del 27 dicembre estende la possibilità di avvalersi della personalizzazione didattica prevista dalla legge 170/10, che si concretizza anche attraverso l'adozione di misure compensative e dispensative. Nel testo ministeriale si propone un approfondimento ed una riflessione sull'esperienza sull'integrazione italiana nella scuola: si sottolinea che tutti gli alunni possono manifestare Bisogni Educativi Speciali a cui occorre dare risposta personalizzata.

Nella Direttiva, sono contenute importanti indicazioni sugli strumenti d'intervento: viene evidenziata la «necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES» (DM, MIUR, 2012, p.3): si tratta di uno strumento di lavoro che ciascun docente è chiamato ad elaborare, con la funzione di definire, monitorare e documentare le strategie di intervento più idonee, che serve come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti ed ha la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

Come esplicita ancora la Direttiva, il delicato e importante compito di presa in carico dei BES riguarda tutta la comunità educante e richiede un approfondimento e un accrescimento delle competenze specifiche di docenti e dirigenti scolastici. Un ruolo fondamentale in questa direzione è in primo luogo demandato ai Centri Territoriali di

Supporto, che rappresentano l'interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole e tra le scuole stesse in relazione ai BES e che dovranno realizzare una rete di supporto al processo di integrazione, allo sviluppo professionale dei docenti, alla formazione dei docenti verso le migliori pratiche e alla diffusione di una «didattica che sia denominatore comune per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale» (DM, MIUR, 2012, p.4).

L'anno successivo, per completare il quadro di allargamento della normativa sull'inclusione scolastica iniziato negli Anni Settanta, il 6 marzo 2013, viene emanata la circolare MIUR n.8, con oggetto: *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"*. *Indicazioni operative*, si tratta di una recente Circolare Ministeriale che, chiarendo una serie di aspetti lasciati in sospeso nella Direttiva sui Bisogni Educativi Speciali (BES), prodotta alla fine del 2012, offre alle scuole uno strumento operativo di notevole importanza. Nello specifico, attraverso la Circolare Ministeriale n°8 del 6 marzo 2013 che fornisce indicazioni in merito, lo spettro d'azione e di intervento, trova estensione anche verso tutti quegli alunni portatori di "bisogni educativi speciali" per una varietà di ragioni che vanno dallo svantaggio socio-economico e culturale, alle difficoltà derivanti da una carente conoscenza della cultura e della lingua italiana perché provenienti da culture differenti.

La circolare dedica ampio spazio ai BES non certificati, agli svantaggi socioeconomici, linguistici e culturali: tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi o di fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.

Per questi alunni è possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative. Strumento privilegiato è il Piano Didattico Personalizzato⁵⁸ (PDP), che ha lo scopo di definire e documentare le strategie di intervento ed i criteri di valutazione più idonei. Il PDP, dunque, non è più indicato solo per i DSA, ma anche per progettazioni didattico-educative, di cui molti alunni con BES, privi di certificazione diagnostica, hanno bisogno.

La Circolare del 6 marzo 2013 stimola la scuola a fare un ulteriore passo avanti verso

⁵⁸ Il Piano Didattico Personalizzato (in sigla PDP) è lo strumento privilegiato per la messa in atto del percorso individualizzato e personalizzato, con lo scopo di definire, monitorare e documentare le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti (CM n°8, MIUR, 2013).

una maggiore inclusività. La Circolare ha precisato che, in mancanza di diagnosi mediche, occorre fare riferimento a situazioni oggettive, come ad esempio lo status di alunni stranieri, la segnalazione da parte degli insegnanti o dei servizi sociali. In mancanza di diagnosi o certificazioni mediche la Circolare, con una grande innovazione che valorizza la cultura pedagogica, ha stabilito che siano i docenti del Consiglio di classe a decidere, ove necessario a maggioranza, se l'alunno versi in un caso di svantaggio o disagio che meriti le agevolazioni didattiche previste. (Cramerotti & Ianes, 2013).

Particolare rilevanza assumono all'interno della Circolare la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola in cui viene espresso che esse «sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi. [...] a tale fine possono essere adottati sia strumenti strutturati reperibili in rete (come l'Index per l'inclusione) [...] Ci si potrà inoltre avvalere dell'approccio fondato sul modello ICF dell'OMS e dei relativi concetti di barriere e facilitatori» (CM n°8, MIUR, 2013, pp.5-6).

Pertanto, una così tale varietà di aree di svantaggio scolastico richiede di contro una scuola inclusiva in grado di riconoscerla, capace di prendersene carico e di cercare di fornire le risposte necessarie e adeguate per trasformare lo svantaggio in “successo scolastico”.

I due documenti devono essere letti insieme perché la CM n°8 del 06/03/2013 integra la precedente Direttiva Ministeriale del 2012. L'attenzione si concentra sul concetto di estensione, ossia «un'attenzione che viene estesa ai bisogni educativi speciali nella loro totalità, andando oltre la certificazione di disabilità, per abbracciare il campo dei disturbi specifici dell'apprendimento, ma anche lo svantaggio sociale e culturale e le difficoltà linguistiche per gli alunni stranieri» (Ianes & Cramerotti, 2013, p.10). Essi sanciscono il diritto per tutti gli alunni che presentano queste tipologie di difficoltà e di svantaggio ad avere un pieno ed effettivo accesso agli apprendimenti, personalizzando la didattica, individualizzando le differenze e promuovendo le potenzialità e spostano definitivamente l'attenzione dalle procedure di certificazione all'analisi dei bisogni di ciascuno studente ed estendo in modo definitivo a tutti gli studenti in difficoltà il diritto, e quindi il dovere per tutti i docenti, alla personalizzazione dell'apprendimento, anche attraverso il diritto ad usufruire di misure dispensative e strumenti compensativi, nella prospettiva di una presa in

carico complessiva ed inclusiva di tutti gli alunni.

In quest'ottica l'inclusione estende il proprio spettro d'azione a tutti quei soggetti che rischiano di essere esclusi dal pieno successo scolastico a causa di un sistema scuola attento principalmente agli alunni in possesso di una certificazione, facendo del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi.

Ulteriori linee chiarificative sul grado di inclusività della scuola viene espresso dal Miur attraverso la nota 2563 pubblicata il 22 novembre del 2013, avente ad oggetto gli *“Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/14. Chiarimenti”*.

In questa nota sono dati dei chiarimenti sul Piano Didattico Personalizzato, sugli alunni con cittadinanza non italiana, sul Piano Annuale per l'inclusività⁵⁹ (PAI), sui Gruppi di lavoro per l'inclusività⁶⁰ (GLI), e infine sull'organizzazione territoriale per l'inclusione. La stessa nota dichiara come proprio obiettivo quello di «fornire tutela a tutte quelle situazioni in cui è presente un disturbo clinicamente fondato, diagnosticabile ma non ricadente nelle previsioni della Legge 104/92 né in quelle della Legge 170/2010. In secondo luogo si sono volute ricomprendere altre situazioni che si pongono comunque oltre l'ordinaria difficoltà

⁵⁹ Il MIUR prosegue sottolineando che lo scopo del PAI è quello rilevare tutti i tipi di bisogni educativi speciali e di evidenziarne i punti di forza e di debolezza: «il Piano Annuale per l'inclusività deve essere inteso come un momento di riflessione di tutta la comunità educante per realizzare la cultura dell'inclusione [...] quale integrazione del Piano dell'offerta formativa» (Nota 2563, MIUR, 2013, p.3). Esso, rappresenta uno strumento che contribuisce ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi, così da creare le migliori condizioni per l'istaurarsi di contesto educante dove potere realizzare concretamente “la scuola per tutti e per ciascuno” (Berretta, 2013).

⁶⁰ Il Gruppo di lavoro per l'inclusione (in sigla GLI) introdotto con il D.M. 27.12.2012 rappresenta il gruppo di lavoro che si costituisce a livello di istituto per offrire iniziative didattiche e di integrazione volte a potenziare la cultura dell'inclusione per rispondere in modo efficace alle necessità di ogni alunno che manifesti Bisogni Educativi Speciali. Esso svolge le seguenti funzioni: rilevazione dei BES presenti nella scuola; raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'Amministrazione; focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi; rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola; raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell' art. 1, comma 605, lett. b), della legge n. 296/2006, tradotte in sede di definizione del PEI come stabilito dall' art. 10, comma 5 della legge 30 luglio 2010, n. 122; elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno).

A tale scopo, il Gruppo procederà ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell'anno appena trascorso e formulerà un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell'anno successivo.

di apprendimento, per le quali dagli stessi insegnanti sono stati richiesti strumenti di flessibilità da impiegare nell'azione educativo didattica» (Nota 2563, MIUR, 2013, p.2).

Viene comunicato che la scuola può intervenire in diversi modi, secondo i bisogni e le convenienze e la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un PDP.

Il Miur, inoltre, chiarisce che «soltanto quando i Consigli di classe o i team docenti siano unanimemente concordi nel valutare l'efficacia di ulteriori strumenti, in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o nel caso di difficoltà non meglio specificate, questo potrà indurre all'adozione di un piano personalizzato, con eventuali misure compensative e/o dispensative, e quindi alla compilazione di un PDP. Non è compito della scuola certificare gli alunni con bisogni educativi speciali, ma individuare quelli per i quali è opportuna e necessaria l'adozione di particolari strategie didattiche» (Nota 2563, MIUR, 2013, p.2).

Massima autonomia di giudizio è riconosciuta ai docenti di fronte a diagnosi che non portano certificazioni di disabilità e DSA. La nota riconosce la professionalità dei docenti a cui è demandata la scelta responsabile degli strumenti di intervento e della possibilità di individuare specifici casi di intervento in cui attuare percorsi di personalizzazione.

Il Miur ribadisce che, «anche in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o di DSA, il Consiglio di classe è autonomo nel decidere se formulare o non formulare un Piano Didattico Personalizzato, avendo cura di verbalizzare le motivazioni della decisione» (Nota 2563, MIUR, 2013, p.2).

Per la situazione degli alunni con cittadinanza non italiana, vengono offerte delucidazioni, che evidenziano il diritto per questi ragazzi a non essere discriminati e il loro bisogno di ricevere interventi didattici relativi alla lingua, e «solo in via eccezionale della formazione tramite un Piano Didattico Personalizzato» (Nota 2563, MIUR, 2013, p.3).

Ulteriori indicazioni sulle modalità organizzative della scuola vengono presentate alla fine della nota, in cui viene comunicato che durante le riunioni, a inizio anno, dei gruppi di lavoro, le scuole «dovranno definire tempi e modalità degli incontri anche sulla base di un congruo periodo di osservazione degli alunni in ingresso, al fine di poter stabilire eventuali necessità di intervento nell'ottica dell'inclusione» (Nota 2563, MIUR, 2013, p.4).

La nota si conclude con una comunicazione riguardante la riorganizzazione dei Centri Territoriali di supporto (CTS) e dei Centri Territoriali per l'inclusione (CTI) per la ridefinizione dei compiti, dei ruoli e dei rapporti tra i vari organismi per l'integrazione degli alunni con disabilità.

In ordine di tempo, per ultime, la Legge 107 del 13 luglio 2015 avente per oggetto la Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, sebbene essa non nasca come atto specifico per la tutela o la valorizzazione dell'inclusione scolastica anche in essa viene ribadito tale principio, in particolare in essa si dichiara la necessità di «prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, emanate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca il 18 dicembre 2014» (atr.1, comma 7); e di «promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione attraverso: 1) la ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria; 2) la revisione dei criteri di inserimento nei ruoli per il sostegno didattico, al fine di garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità, in modo da rendere possibile allo studente di fruire dello stesso insegnante di sostegno per l'intero ordine o grado di istruzione; 3) l'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali, tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale; 4) la previsione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione scolastica; 5) la revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue al fine di poterle sviluppare attraverso percorsi individuati di concerto con tutti gli specialisti di strutture pubbliche, private o convenzionate che seguono gli alunni riconosciuti disabili ai sensi degli articoli 3 e 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e della legge 8 ottobre 2010, n. 170, che partecipano ai gruppi di lavoro per l'integrazione e l'inclusione o agli incontri informali; 6) la revisione e la razionalizzazione degli organismi operanti a livello

territoriale per il supporto all'inclusione; 7) la previsione dell'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica; 8) la previsione dell'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base e sugli aspetti organizzativi ed educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica; 9) la previsione della garanzia dell'istruzione domiciliare per gli alunni che si trovano nelle condizioni di cui all'articolo 12, comma 9, della legge 5 febbraio 1992, n. 104» (comma 8).

Dello stesso anno la Legge n. 134 del 18 agosto 2015, che dispone per le persone con disturbi dello spettro autistico e per coloro che di essi si occupano forme di tutela e inclusione attraverso percorsi educativi e formativi personalizzati.

6. Punti di forza e di debolezza del «modello italiano»

Tra i Paesi Occidentali, l'Italia si distingue tra quelli che possiedono una normativa innovatrice, tanto da poter affermare che nel nostro Paese l'integrazione si è via via evoluta in inclusione, si è cioè verificato un processo di mutamento che ha caldeggiato una civilizzazione della nostra società attraverso la civilizzazione della diversità, modificando l'approccio educativo, il linguaggio, ma anche e soprattutto i concetti di svantaggio, handicap e diversità. Su tale cambiamento valoriale si è caratterizzata una nuova visione della persona, del suo essere, della sua esistenza e della sua relazione. Il porre al centro dell'azione educativa l'alterità, la diversità, la speciale normalità (Brugger-Paggi, Demo, Garber, Ianes & Macchia, 2013) ha fatto sì che si diffondesse il paradigma dell'educazione per tutti come condizione irrinunciabile per garantire l'apprendimento e la partecipazione attiva di ogni individuo ai processi sociali, indipendentemente dalle differenze di genere, origine etnica, status sociale ed economico, lingua, capacità cognitive, ecc.

I diversi sostenitori della filosofia educativa dell'inclusione condividono la denuncia dell'approccio teso alla normalizzazione che ha prevalso in alcune realtà e politiche scolastiche: attraverso l'integrazione, soprattutto nei contesti più tradizionali e conservatori⁶¹, si è cercato di sviluppare la capacità del soggetto disabile di adattarsi al sistema, di inserirsi in modo indolore nei processi ordinari del far scuola. La diversità è

⁶¹ Si vedano i riferimenti ad esempio al contesto tedesco presentato nel Capitolo II - Iniziative e normative del processo di inclusione nel panorama internazionale.

stata letta in un'ottica discriminante, come il problema di una minoranza e non come il comune denominatore di tutta la popolazione scolastica. Si è avuto, quindi, in alcuni casi, un indebolimento della tensione ideale e istituzionale all'integrazione; hanno prevalso la rimozione non cosciente della diversità e con essa il processo latente di assimilazione o di marginalizzazione. Molte istituzioni scolastiche, pur accogliendo fisicamente, inserendo nelle proprie aule i soggetti disabili, hanno difeso la loro granitica staticità, sono rimaste uguali a loro stesse, omogenee nella progettualità e nelle prassi didattiche. I processi inclusivi, invece, auspicano cambiamenti radicali dell'organizzazione, del curriculum, degli ecosistemi relazionali, delle strategie di insegnamento e dei contesti di apprendimento affinché siano le istituzioni formative ad adattarsi dinamicamente ai bisogni, sempre speciali di tutti gli alunni, disabili compresi. La pedagogia inclusiva tende a strappare dai margini i soggetti più deboli e portarli nel cuore dei processi educativi e formativi.

Coerentemente con questi principi, il concetto di inclusione si lega a quello di capacitazione (Dovigo, 2007) come occasione autentica di accesso alla libertà. La libertà, infatti, non si raggiunge solo attraverso il semplice accesso di ogni individuo ai beni materiali ed immateriali (istruzione compresa), non è soltanto un problema di uguaglianza di opportunità. Essa si ottiene, soprattutto, mettendo ognuno nella condizione di attivare le proprie personali differenti possibilità e potenzialità. La libertà educativa diviene, in un'ottica inclusiva, libertà di sviluppo, crescita, partecipazione, emancipazione; altresì è resa possibile grazie alla libertà da tutti quei vincoli fisici, psichici, sociali, economici, politici che rallentano o impediscono lo sviluppo delle potenzialità individuali. Il salto dal paradigma dell'uguaglianza a quello dell'equità diviene necessario, se non addirittura determinante.

Per questo, nella riflessione sulle trasformazioni valoriali maturate intorno ai concetti di diversità e integrazione, è importante soffermarsi sul ruolo che la legislazione e il modello scolastico italiano hanno avuto rispetto alle politiche e alle prassi educative internazionali.

Il quadro normativo che regola il processo di integrazione degli alunni con disabilità, come si è potuto constatare, è ben articolato. Trascorsi oltre trent'anni dall'emanazione del primo provvedimento legislativo in tema di integrazione scolastica (Legge n. 577/77), si può affermare, senza alcuna riserva, che ha avuto riscontri positivi anche se rimane una: «[...] realtà ancora ricca di chiaroscuri [...]» (Fondazione Giovanni Agnelli *et al*, 2011, p. 89) per la carenza di dati e di monitoraggi valutanti la qualità piuttosto che la quantità

numerica e per la presenza di numerosissimi provvedimenti che spesso, creano sovrabbondanza cognitiva tanto da rimanere inascoltati.

Gli sforzi compiuti dalla scuola italiana sono stati notevoli ma ancora molti risultano i limiti ad essa ascrivibili, legati alla difficoltà di monitorare le azioni, alla non applicazione delle norme esistenti che inducono all'abuso nella creazione di documenti che spesso risultano ridondanti⁶².

Anche i docenti impegnati nei processi di integrazione, esprimono un giudizio duale sul "modello italiano" di integrazione, ritenuto "efficace" ed "efficiente", che favorisce un clima positivo e arricchente sul piano relazionale e della socializzazione, ma che, però, non sembra dare risposte concrete ai bisogni specifici degli allievi con disabilità (Canevaro, d'Alonzo, Ianes & Caldin, 2011). In effetti, il modello italiano poggia su un principio di corresponsabilità diffusa. Ciò significa che la sua qualità ed efficacia è il frutto di un'interazione tra diverse professionalità, ruoli e competenze. Perché questo accada sono necessarie occasioni di incontro con l'altro, per intraprendere vie condivise e direzioni comuni.

Affinché l'idea di una scuola inclusiva diventi una certezza per tutti gli alunni deve cambiare l'approccio in modo radicale; una scuola inclusiva per il 100% degli alunni, estendendo i diritti di individualizzazione e personalizzazione a quote via via crescenti di studenti.

«Una buona didattica inclusiva», secondo Ianes (2013), e dunque una "buona scuola", riprendendo il nome comune attribuito ai più recenti decreti ministeriali, «cerca di realizzare apprendimenti e partecipazione piena per tutti gli alunni⁶³».

⁶² Un esempio secondo Nocera che nel definire la Nota del 4 agosto 2009, Linee-guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, dichiara che: «Il documento non apporta alcuna novità normativa e non fornisce risposte a molte richieste formulate dalle associazioni. Malgrado queste lacune, si tratta pur sempre di un documento che, in quasi 20 pagine, rilancia l'impegno dell'Amministrazione scolastica sull'integrazione, in un momento in cui sembrava scemare di attenzione nell'agenda politica. Data la sua stessa natura, il documento può essere considerato non già un punto di arrivo delle politiche scolastiche, quanto un punto di partenza per un rilancio di una maggiore qualità dell'integrazione scolastica. Ciò sarà facilitato dal monitoraggio che, anche sull'inclusione scolastica italiana, bisognerà svolgere in attuazione della *Convenzione universale dei diritti delle persone con disabilità*. Per questo il documento dovrà essere attentamente letto e applicato non solo dagli operatori della scuola, ma anche e soprattutto dalle famiglie» Scheda 287, su www.aipd.it/sportello_informativo/scuola/scuola_view.php?id=365 del 01/09/2009. [Visionato in data 12 Maggio 2016].

⁶³ Ianes (2013) evidenzia che una buona didattica inclusiva deve necessariamente tenere conto di tre elementi principali: (1) il funzionamento umano differente, che consiste nel riconoscere e comprendere le varie differenze nel funzionamento degli alunni/e, sia quando sono differenze problematiche (BES), sia quando sono semplicemente modi diversi di pensare, apprendere, relazionarsi, vivere situazioni. Una didattica

In definitiva, la letteratura presa in considerazione mostra come il modello italiano sia, nonostante i buoni principi, «poco trasparente» e poco efficiente. Di conseguenza, la resistenza delle scuole sembra mettere radicalmente in discussione lo stesso cambiamento del modello da più parti sollecitato verso un modello inclusivo poiché un modello di integrazione così impostato risponde a logiche emergenziali e settoriali, che non sono interessate a cambiare il contesto il che induce a vedere compromessa l'idea stessa di integrazione che può risultare piuttosto angusta a fronte dell'eterogeneità sociale (Dovigo, 2007). Ciò nonostante l'innegabile processo che essa ha innescato, anche se non ha portato ancora alla piena realizzazione dell'inclusione, porta nei suoi precetti i germogli affinché ciò avvenga.

Considerazioni conclusive

La scuola italiana pensata nella Costituzione, era una scuola fondata sull'equità, la promozione sociale e la valorizzazione di tutti gli alunni, qualunque sia la loro condizione personale e sociale, una scuola cioè profondamente inclusiva, ma per alcuni versi ancora lontana. La situazione reale dell'integrazione è andata via via peggiorando, non tanto nei valori di investimento in risorse umane, quanto per il diffondersi di fenomeni di pull-out, micro-esclusioni, nuove forme di isolamento degli alunni con bisogni educativi (Canevaro & Ianes, 2008). Secondo Ianes (2013), «la situazione tende a peggiorare per cause strutturali come: una lettura dei bisogni degli alunni di carattere biomedico e non bio-psico-sociale e pedagogico didattico, cioè un modello che si fonda su una concezione di malattia riduzionista e che non tiene conto del comportamento umano, le abilità interpersonali e comunicative, né dell'ambiente sociale e relazionale proprio della persona; un collegamento rigido tra le risorse pedagogiche e le diagnosi clinico-mediche; un ruolo “speciale e aggiuntivo” dell'insegnante di sostegno, associato ad una diagnosi di uno o più

diventa sempre più inclusiva proporzionalmente a quanto la scuola saprà riconoscere e comprendere le modalità di funzionamento individuali e particolari attraverso un'antropologia bio-psico-sociale come quella di ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute); (2) l'equità, consiste nel valorizzare le differenze e realizzare forme di differenziazione e di compensazione per raggiungere situazioni di uguaglianza potenziale tra gli alunni, e non solo di pari opportunità. La valorizzazione delle differenze implica quindi innanzitutto cercarle o riconoscerle, comprenderle per poter agire in modo efficace e partecipativo; (3) l'efficacia tecnica e la piena partecipazione sociale, cioè incontrare in modo efficace le particolarità di funzionamento dei singoli alunni, attraverso offerte formative realmente in grado di sviluppare il massimo del loro potenziale apprenditivo, e soprattutto realizzate nei contesti naturali di buona partecipazione sociale e di una appartenenza piena alle situazioni collettive.

alunni con disabilità, e una presenza massiccia di aule di sostegno; una gestione delle risorse umane rigida e poco intelligente». L'origine del dibattito nasce dall'esigenza di trovare una giusta collocazione al concetto di diversità, elemento focale dell'inclusione. La tensione maggiore consiste nel considerare tutti gli alunni allo stesso modo e, dunque, operare una scelta volta a far prevalere il concetto di uguaglianza, pur nella loro diversità, accentuandone le caratteristiche individuali e, in quanto tali, speciali.

Riepilogando, la normativa italiana ha voluto promuovere lo sviluppo di un'educazione inclusiva le cui finalità fondamentali sono: la lotta contro ogni forma di esclusione, marginalizzazione e discriminazione; la promozione dell'equità e dell'uguaglianza; il rafforzamento della cultura inclusiva e lo sviluppo della scuola come comunità educativa inclusiva. Tali finalità discendono dai principi fondamentali dei diritti umani e della democrazia, e non possono essere manchevoli o carenti nell'istituzione scolastica, in quanto luogo in cui si elabora la cultura, genera i cambiamenti.

La scuola deve essere consapevole delle finalità e delle responsabilità che le sono proprie. La sfida che la scuola deve affrontare è, dunque, quella di superare le barriere fisiche, culturali e valoriali essendo accogliendo e facendo propri i precetti normativi sviluppandoli e fortificandoli attraverso l'applicazione degli stessi.

Bibliografia

Associazione Treelle, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.

Avon, A. (2009). *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*. Milano: FrancoAngeli.

Berretta, C. (2013). *BES e inclusione. Bisogni educativi "normalmente speciali". La costruzione del piano annuale per l'inclusività e la formazione dei gruppi di lavoro per l'inclusione/ i progetti di lezione da realizzare in classe per migliorare l'apprendimento degli alunni in difficoltà*. Catania: La Tecnica della Scuola.

- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D., & Macchia V. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica/Index für inklusion in der praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità/ Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro, A. (1975). *Il bambino che non sarà padrone*. Milano: Ed.Emme.
- Canevaro, A. (1979). *Educazione e handicappati*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Canevaro, A. (2002). Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano. Una premessa Metodologica. In *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive dei Paesi dell'Europa Meridionale*. Atti del Seminario, Roma 14/06/2002. Southern Europe Disability Committee (SEDC), Consiglio Nazionale sulla Disabilità (CND), (2003). Pisa: Del Cerro.
- Canevaro, A. (2009). La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(5), 417-43, (novembre 2009). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2011). Qualche domanda e qualche risposta, e un'ipotesi di un quadro d'insieme. In A. Canevaro, L. D'Alonzo, D. Ianes & R. Caldin (A cura di), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (pp. 161-188). Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2008). *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica*, Trento: Erickson.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., & Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Celli, N. A. (1994). Gli handicappati tra le norme. *Rivista giuridica della Scuola*, 33(2), 231-235. (Marzo- Aprile). Roma: EDAS Editore.
- Comassi, M. (1984). *Handicap e scuola: dall'inserimento all'integrazione degli handicappati nella scuola comune*. Pisa: Edizioni del Cerro.

- Cottini, L., & Rosati, L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi Editore.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alonzo, L. (2008). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- D'Amico, N. (2010). *Storia e Storie della Scuola Italiana dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- De Santis, M., Morganiti, A., Rosati, A., Scerbo, L., & Smeriglio, D. (2010). *Quale didattica*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Fondazione Giovanni Agnelli. (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma – Bari: La Terza.
- Gatto, F. (2008). Bisogni educativi speciali: criteri per una scuola inclusiva. In M. Baldacci & M. Corsi (A cura di), *Una pedagogia per la scuola* (pp. 173-191). Napoli: Tecnodid,.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ianes, D. (2013). *La Speciale normalità*. Trento: Erikson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (A cura di). (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Tortello, M. (A cura di). (1999). *La qualità dell'integrazione scolastica: disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*. Trento: Erickson.

- Lascioli, A. (2011). Bambini con bisogni educativi speciali nella scuola dell'infanzia. Dalla logica della specialità a quella dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10(2), 47-54. Trento: Erickson.
- Miato, S. A., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Edizioni Erickson.
- MIUR. (1975). *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*. Roma: MIUR.
- MIUR. (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma: MIUR.
- MIUR. (2012). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR. (2013). *Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*.
- MIUR. (2013). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni educativi speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti (Nota 2563)*. Roma: MIUR.
- Nocera, S. (1987). La sentenza della Corte Costituzionale sul diritto degli alunni handicappati. *Annali della Pubblica Istruzione*, 6. Trento: Erickson.
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson.
- Nocera, S. (2007). L'importanza della legge quadro n. 104/92 sui diritti delle persone con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6(1). Trento: Erickson.

- Nocera, S. (2013). L'Evoluzione delle normative inclusive in Italia e la nuova direttiva ministeriale. In D. Ianes & S. Cramerotti (A cura di), *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali* (pp. 86-109). Trento: Erickson.
- Sibilio, M. (2003). *Le abilità diverse. Persorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*. Arzano, NA: Gruppo Editoriale Ellissi libri – Simone.
- Simoneschi, G. (2010). La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva, *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, 51-98. Firenze: Le Monnier.
- Stella G., & Savelli E. (2011). *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*. Trento: Erickson.
- Vadalà, V. (2009). *La tutela delle disabilità*. Milano: Giuffrè Editore.

CAPITOLO IV – La formazione degli insegnanti ed il Profilo del Docente Inclusivo

Introduzione

Da oltre quarant'anni, il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione in un'ottica inclusiva costituisce un impegno programmatico dell'Unione Europea e dei suoi membri. Ma da circa un ventennio, grazie a numerose proposte in cui si denunciava la mancanza di approfondite ricerche «sugli effetti e le conseguenze dei diversi sistemi e modelli di formazione degli insegnanti» (Buchberger *et al.*, 2000, p.10) si è avviato un processo di rinnovamento dei sistemi educativi.

Il dibattito ha indotto a riconoscere ai docenti un ruolo fondamentale nel processo di costruzione di una comunità inclusiva (Casado Muñoz & Lezcano Barbero, 2012) giungendo ad affermare che il migliorare la qualità del corpo docente è l'iniziativa politica che più verosimilmente produrrà un miglioramento del rendimento scolastico degli alunni» e della comunità scolastica in prossimità dell'inclusione (OCSE, 2005).

Diviene così fondamentale fornire un'adeguata formazione agli insegnanti che deve divenire «una priorità a livello delle singole politiche nazionali» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p.139; OCSE, 2005) e deve perdurare per tutto il periodo del servizio. In questo modo si consente al docente di diventare il professionista preparato e competente, idoneo ad agire nei contesti educativi eterogenei che a lui si presentano promuovendo una partecipazione attiva di ciascuno e una didattica inclusiva.

In questo capitolo ci si propone di riflettere sulle competenze inclusive e sui processi formativi idonei al loro sviluppo, per avviare dei processi di crescita professionale. Un docente inclusivo è un professionista riflessivo che sa rendere operativi i metodi di ricerca-azione e sviluppare strategie personali di risoluzione dei problemi; è un professionista che conosce la legislazione scolastica e il contesto giuridico in cui opera, le responsabilità e i doveri verso gli alunni, le famiglie e i colleghi; è un professionista che ha competenze multiple legate al sapere e all'agire.

1. Il profilo professionale dell'insegnante

La scuola, oggi più che mai, rappresenta un'interessante mosaico dove le eterogeneità si incontrano, dove insieme si impara ad aprire l'orizzonte del futuro. L'insegnante, in particolare, è chiamato a rispondere a molteplici sollecitazioni e ad un sistema di

conoscenze sempre più articolato e complesso. Per questo la professione del docente necessita di una struttura solida, con competenze tecniche mirate, ma anche dotata di una certa agilità, che permetta di adattarsi al cambiamento costante della società in cui viviamo.

Il profilo docente che viene a delinearsi, infatti, è un profilo complesso, espressione di competenze che spaziano su molteplici fronti, da quello dei saperi disciplinari a quello metodologico-didattico, pedagogico, relazionale, all'uso delle tecnologie didattiche.

La formazione di un profilo così complesso e plurale richiede la costruzione di un curriculum iniziale articolato, che non trova compimento in esso, ma richiede che prosegua oltre in un continuum anche nella fase in servizio.

Si fa largo la visione di una formazione professionale centrata sulla prospettiva del *lifelong learning*, cioè la capacità di apprendere lungo il corso di tutta la vita e il riconoscimento del continuo arricchimento di saperi, conoscenze e competenze, che si consolidano con e nell'esperienza quotidiana. Ciò consente di far fronte alle trasformazioni strutturali in atto e garantisce l'esercizio dei diritti di cittadinanza e partecipazione consapevole ai processi di inclusione sociale, culturale e professionale. Questo ha insegnato ai formatori ad aprire gli orizzonti guardando a target molto differenti, come soggetti con pieno diritto di accesso al sistema della conoscenza e al mercato del lavoro (Mariani, 2014).

Le politiche europee e i documenti di programmazione della formazione professionale e dell'istruzione hanno visto nel punto chiave del *lifelong learning*⁶⁴ della Strategia di Lisbona del 2000, l'orientamento dei programmi nazionali e dei piani formativi di ogni Paese.

Educazione e formazione giocano un ruolo di primaria e crescente importanza nelle politiche europee⁶⁵, costellate di riferimenti ad una economia competitiva della

⁶⁴ Il paradigma concettuale del *Lifelong Learning*, sotteso all'Agenda di Lisbona come strategia fondamentale complessiva, viene riassunto in un documento europeo del 2002 (European Commission, 2002, p. 78). Inteso come processo permanente, in senso sociale e personale e non solo lavorativo, sottolinea lo sviluppo di capacità e competenze di apprendimento individuali; comprende non solo una dimensione temporale, ma anche di apprendimento in senso più ampio (*lifewide*), in molteplici contesti e situazioni.

⁶⁵ La Comunità Europea è stata descritta, nel periodo fino agli anni '70, come "l'Europa dei mercanti"; la "Europa dell'educazione" viene fatta iniziare nel 1974, con la creazione della Commissione sull'Educazione (Rubio, 1997, p. 72). Tuttavia, gli obiettivi economici sembrano esercitare tuttora un impatto determinante sulle politiche educative europee (Ertl, 2006).

conoscenza, prime tra tutte attraverso le prospettive della Dichiarazione di Lisbona,⁶⁶ volte alla standardizzazione degli orientamenti educativi raccomandano la promozione di nuove abilità di base e maggior trasparenza di qualifiche accademiche e professionali, con influssi su tutti i livelli educativi e formativi (Nóvoa & deJong-Lambert, 2003)⁶⁷.

Il miglioramento dei sistemi educativi e formativi europei rappresenta un obiettivo fondamentale realizzabile solo attraverso una formazione attiva del personale che in tali sistemi opera. La consapevolezza della qualità dell'insegnamento come singolo fattore chiave per il miglioramento dei sistemi e la promozione dell'inclusione per tutti gli allievi, ha costituito il leitmotiv in una successione di documenti e rapporti europei, dalle conclusioni di Lisbona in poi⁶⁸. In questi documenti si afferma con forza che la didattica inclusiva necessita di promuovere lo sviluppo di una professionalità docente in grado di osservare, conoscere e comprendere la complessità di ciascun alunno e dei suoi bisogni, considerandoli attivi portatori di risorse. Si possono e si devono dunque attivare percorsi idonei, poiché diviene essenziale fornire un'adeguata formazione agli insegnanti in chiave inclusiva, in vista della vasta eterogeneità delle classi e della scuola.

In altri termini è possibile affermare che la formazione degli insegnanti costituisce un fattore chiave per promuovere l'inclusione e garantire il successo. È essenziale che l'insegnante passi da strumento di controllo a strumento di miglioramento della scuola, da insegnante-impiegato ad insegnante-professionista decisore principale delle scelte delle operazioni del sistema. I docenti devono possedere le competenze utili ad accogliere le diversità degli alunni. Nel periodo della formazione iniziale e durante l'aggiornamento in servizio, i docenti vanno incoraggiati ad acquisire le competenze, le conoscenze e le capacità che gli daranno la fiducia necessaria ad affrontare le diverse esigenze dei discenti (Agenzia Europea, 2011, p. 15).

⁶⁶ L'inclusione formale di educazione e formazione nel Trattato di Maastricht del 1992 segnò l'inizio dell'interesse delle politiche europee in quest'ambito, insieme alle dichiarazioni di Delors sulla società della conoscenza, nel Libro Bianco (Commissione Europea, 1995).

⁶⁷ Un esempio rilevante è rappresentato dall'intento di definire e implementare il Quadro di Riferimento Europeo per le Qualifiche (EQF), coordinato con iniziative nazionali (*EQF-European Qualifications Framework for Lifelong Learning*) (European Commission, 2005; European Communities, 2008).

⁶⁸ Il Libro Verde sulla Formazione degli Insegnanti in Europa, contemporaneo alla dichiarazione di Lisbona, prospetta la necessità di un sistema aperto e dinamico, che coinvolga sfere e attori diversi, superando un modello formativo statico e generiche affermazioni di accordo sui cambiamenti necessari negli Stati-Membri (Buchberger *et al.*, 2000).

Un insegnante-professionista è una persona dotata di competenze specifiche, specializzate che riposano su una base di saperi razionali, riconosciuti, che provengono dalla scienza, legittimati dall'università o tratti dalle pratiche (Altet, 2003, p. 33; Calvani, 2012). Il professionista ha sempre a che vedere con casi singoli, unici, nel senso di identici solo a se stessi, non ripetibili. La sua teorizzazione non assume mai un carattere generale, le sue componenti definiscono una teoria del caso unico.

La European Agency for Development in Special Needs Education ha sottolineato, nel progetto "La formazione docente per l'integrazione in Europa" (2011), la necessità di formare in tutti i paesi europei le competenze dei docenti nella diffusione delle prassi inclusive. Affinché questo profondo cambiamento culturale possa pienamente realizzarsi, occorre una formazione che supporti gli insegnanti su due versanti: per un verso, nella riprogettazione dei contesti educativi e nella comprensione delle variabili dell'architettura scolastica e della mediazione didattica (Damiano, 2013); per altro verso, nella presa di coscienza del proprio modo di "pensare" l'inclusione e di tradurla in pratica, confrontandosi con le proprie credenze, decostruendo gli assunti che ostacolano la gestione della classe come setting inclusivo.

1.1 La formazione degli insegnanti (breve excursus normativo Italiano)

Il tema della formazione degli insegnanti è stato e continua ad essere oggetto di indagine della ricerca in ambito didattico e politico: esso ha una rilevanza notevole nel dibattito sulla formazione dei docenti e sull'efficacia degli interventi educativi ad essi rivolti. Il problema di una formazione dei futuri docenti volta all'acquisizione di competenze legate ai processi educativi, oggi necessita di essere affrontato in un'ottica multidimensionale: da un lato tale formazione deve permettere di far acquisire i saperi teorici specifici, dall'altro far sviluppare abilità pratiche che portino ad un "agire educativo" adeguato. In questa direzione si è emendata la formazione universitaria, la quale deve farsi carico di un nuovo modo di concepire la didattica che permetta di indagare nuovi saperi legati ad una terza dimensione: la capacità di riflessività sul proprio agire professionale, anche grazie al supporto delle tecnologie.

Formare, infatti, significa far venir fuori da ogni persona il capolavoro che c'è dentro di lei, la sua forma specifica che la rende unica, irripetibile e originale nella realizzazione

della comune natura umana e nel modo di svolgere la professione docente (Damiano, 2013; Zanniello, 2008). Nel cammino percorso dalla pedagogia, intesa come scienza dell'educazione e della formazione, è stata progressivamente messa a fuoco la necessità di organizzare percorsi formativi idonei allo sviluppo della professionalità docente. In particolare se la formazione iniziale dei docenti rappresenta un presupposto indispensabile per il buon funzionamento della scuola (Mariani, 2014), il suo ampliamento in servizio costituisce la base del rinnovamento e dell'adeguamento al cambiamento (Pellegrino, 2014).

La formazione scientifico-disciplinare e quella pedagogico-didattica sono inscindibili in chi desidera insegnare. La capacità di cogliere la struttura di una disciplina e di trasformarla da “sapere saputo e organizzato” a “sapere che si sta conquistando”, richiede un duplice studio da parte del futuro docente, che è invitato a riflettere sia su come si è sviluppato il sapere seguendo la logica dell'adulto, sia su come si forma il sapere nella mente del bambino (Zanniello, 2008).

L'adeguamento del sistema di formazione degli insegnanti italiani agli standard europei ha visto il susseguirsi di molteplici decreti e altrettanti percorsi formativi. Il primo in tale direzione è stato sicuramente il decreto n. 249 del 2010 il quale declina il regolamento concernente la «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità di formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado», che rivoluziona la formazione degli insegnanti in Italia. Ma la storia della formazione degli insegnanti in Italia ha radici più profonde e meno recenti, non va infatti dimenticato il D.M. del 26 maggio 1998 ritenuto il caposaldo anche degli ordinamenti successivi, disciplinando i criteri generali delle Università italiane per gli ordinamenti dei corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e della specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria.

Il D.M. del 26 Maggio 1998 in particolare, per la formazione per l'insegnamento nella scuola primaria, stabilisce che le attività didattiche prevedano, oltre all'acquisizione di saperi teorici, mediante le lezioni tradizionali, anche lo sviluppo di competenze operative attraverso l'esplicita ed obbligatoria frequenza di Laboratori e Tirocini formativi. In particolare il D.M. definisce il Laboratorio come «l'analisi, la progettazione e la simulazione di attività didattiche» (art.1) «finalizzate all'acquisizione delle necessarie attitudini e competenze [...] nel campo pedagogico, metodologico-didattico, psicologico,

socio-antropologico, igienico-medico, nonché relative all'integrazione scolastica per allievi in situazione di handicap.» (all.B).

Diversa è la condizione per l'arruolamento dei docenti della scuola secondaria; che ha visto nel 1990 con la L. 341 la nascita della Scuola di Specializzazione dell'Insegnamento Secondario (SSIS) con valore abilitante per classi di concorso ed articolata in 4 semestri in cui erano compresi:

- Area 1 (Trasversale – psicopedagogica): Che mirava all'acquisizione delle competenze di base, psicologiche e metodologiche, per esercitare la professione del docente (Pedagogia, Didattica, Psicologia, Storia della scuola, Legislazione scolastica, Educazione ambientale);
- Area 2 (Disciplinare – metodologica): Che mirava all'acquisizione delle competenze peculiari nella scelta dei contenuti d'insegnamento nonché la loro efficace organizzazione curricolare;
- Area 3 (Laboratori didattici disciplinari): Che mirava all'acquisizione di una capacità più idonea di strategie d'insegnamento;
- Area 4 (Tirocinio): Coordinato dai Supervisor, da svolgersi nelle scuole con il supporto di docenti della disciplina in cui ci si abilita (tutor), ha come obiettivo l'acquisizione di competenze legate all'insegnamento.

Con l'abolizione nel 2008 delle SSIS, lo scenario per il reclutamento degli insegnanti della scuola secondaria subisce l'ennesimo cambiamento. Il 2010, vede dunque sorgere per le diverse classi di abilitazione, un nuovo corso di abilitazione a numero programmato, con l'attivazione del tirocinio formativo attivo (TFA) attraverso il DM. 249 del 2010. Cambia la formazione degli insegnanti e l'iter per entrare nel mondo della scuola. In base al regolamento D.M. 249/2010, istitutivo della nuova formazione iniziale degli insegnanti, l'obiettivo del nuovo percorso è di garantire una equilibrata preparazione disciplinare, didattica e pedagogica e lo svolgimento di un anno di percorso direttamente a contatto con le scuole. La nuova nomenclatura TFA (tirocinio formativo attivo) contiene il novum della formazione rispetto alle precedenti SISS, cioè maggiore attenzione all'attività del tirocinio nelle scuole e la valorizzazione dell'alleanza scuola-università. Il coinvolgimento delle scuole per lo svolgimento del tirocinio era già stato sperimentato nelle SISS, ma il nuovo percorso ha previsto una maggiore responsabilità e coinvolgimento del tutor-accogliente.

Tale corso è riservato a tutti laureati magistrali aventi i necessari crediti formativi per settore disciplinari, previ superamento di varie prove selettive.

Il corso bandito a livello nazionale è gestito ed organizzato dalle Università, seguendo, ovviamente, le linee guida generali e temporali dettate dal Ministero previsti dal D.M. 249/2010 e dal D.M. 487/2014.

Il percorso del TFA, mira a preparare i futuri docenti della scuola secondaria, perseguendo i seguenti obiettivi:

- acquisire solide conoscenze delle discipline oggetto di insegnamento e possedere la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico degli studenti con cui entreranno in contatto;
- acquisire capacità pedagogiche, didattiche, relazionali e gestionali;
- essere in grado di gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità alla classe, scegliendo di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, laboratorio, lavoro di gruppo, nuove tecnologie);
- acquisire capacità di lavorare con ampia autonomia anche assumendo responsabilità organizzative.

L'impostazione generale dell'organizzazione strutturale del percorso formativo del TFA, non si discosta molto da quella della SSIS: anche in questo caso, infatti, vi sono 4 fasi che scandiscono la suddivisione del corso (D'Amico & Arconzo, 2013):

- Insegnamenti di Scienze dell'educazione: Sono uguali per tutte le classi di concorso e alla fine del periodo dedicato ad esse nelle lezioni frontali, vi è una prova scritta e orale per ognuna delle materie affrontate, che consistono in Didattica Generale, Didattica Speciale, Pedagogia Sperimentale e Storia della Scuola.
- Insegnamenti di didattiche disciplinari: Variano a seconda della classe di concorso e affrontano le metodologie più idonee per spiegare la disciplina all'interno di una classe scolastica. Come nella prima fase, anche in questo caso, alla fine delle lezioni, vi è una prova scritta/orale per ogni singola materia affrontata.
- Laboratori pedagogico-didattici: Sono indirizzati per la rielaborazione e per il confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio.

- Tirocinio: suddiviso in diretto e indiretto per un ammontare di 475 ore, viene svolto presso le istituzioni scolastiche accreditate per la classe di concorso inerente alla formazione del corsista. Tale periodo è svolto presso le scuole accreditate e inserite negli elenchi ufficiali presso gli Uffici Scolastici Regionali. Sia nell'ambito universitario che in quello scolastico, il corsista è seguito da "tutor" (docenti della medesima classe di concorso del tirocinante e di ruolo da almeno 5 anni). Nel monte ore complessivo del tirocinio, sono comprese 75 ore da dedicare alla maturazione delle competenze didattiche per l'integrazione degli alunni con disabilità. L'attività di tirocinio nella scuola si conclude con l'elaborazione di una relazione del periodo svolto in classe. Tale relazione è stilata dal corsista congiuntamente con un docente universitario (relatore) e l'insegnante tutor (correlatore) che ha seguito l'attività di tirocinio.

Con il decreto n. 249 del 2010 volto a disciplinare la formazione degli insegnanti, il percorso cambia radicalmente anche per la scuola dell'infanzia e primaria: il percorso rimane universitario attraverso una Laurea Magistrale quinquennale. La novità risiede nel fatto che, per tutti gli insegnanti curricolari, sono previsti 31 crediti formativi (CFU) relativi alle problematiche educative speciali e 75 ore di tirocinio dedicate agli alunni con disabilità. Inoltre, per acquisire la specializzazione per il sostegno si prevede un percorso aggiuntivo di 60 crediti a cui possono accedere gli insegnanti abilitati.

Tale decreto, con cui viene riformulata la formazione iniziale degli insegnanti, nasce all'interno di una prospettiva orientata al cambiamento, nella consapevolezza della centralità del corpo docente che, assieme a quella dirigenziale, ricopre per connotare la scuola come uno strumento di emancipazione, di sviluppo e promozione della cittadinanza attiva (Mariani, 2014).

La grande novità di questo nuovo percorso per la formazione iniziale dei docenti riguarda la scelta di prevedere, per l'insegnante curricolare, una preparazione sulle problematiche educative speciali, anche se effettivamente il numero di crediti a disposizione è piuttosto basso, soprattutto per la formazione del docente di scuola secondaria. Finalmente si afferma che il soggetto disabile non "appartiene" all'insegnante di sostegno, ma è membro effettivo della classe e quindi merita tutte le attenzioni dovute agli altri allievi. L'insegnante specializzato, infatti, non è del soggetto con disabilità, ma «gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui

operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di classe e dei collegi dei docenti» (D'Amico & Arconzo, 2013).

Il sistema di formazione dei docenti recentemente ha subito un'ulteriore modifica attraverso la Legge n. 107 del 13 luglio 2015 denominata "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti".

Con essa il legislatore si propone di dare «piena attuazione» all'autonomia delle istituzioni scolastiche e richiama l'art. 21 della Legge 15 marzo 1997 n. 59, ricollegandosi agli atti costitutivi dell'autonomia scolastica e riprendendone le finalità: affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza, innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini (Calvino, 2015).

Uno dei più importanti cambiamenti introdotti dalla Legge 107 del 2015 è stata l'elaborazione di una visione permanente e strutturale di formazione dei docenti in servizio. Secondo i dettami della Legge 107, la formazione dei docenti assume un carattere obbligatorio, rientrando all'interno degli adempimenti della funzione docente; a stabilirlo è infatti il comma 124 dell'art.1 che definisce una condizione di perentorietà e di continuità sul tema della formazione in servizio. La Legge prevede di sostenere la formazione continua dei docenti attraverso l'assegnazione a ciascun docente di un bonus e attraverso il Piano Nazionale Formazione Docente.

Ribadisce la necessità della formazione iniziale attraverso percorsi FIT per l'assunzione del personale docente ed educativo, la Legge prevede un periodo di formazione e di prova.

Il personale che supera positivamente le prove è sottoposto al periodo di formazione di prova al termine del quale è immesso definitivamente in ruolo. Il superamento dell'anno di prova è subordinato allo svolgimento di servizio effettivo per 180 giorni di cui almeno 120 di attività didattiche. Il personale docente è sottoposto alla valutazione del dirigente scolastico, sentito il comitato di valutazione. In caso di valutazione negativa, il personale docente è sottoposto ad un secondo periodo di formazione non rinnovabile (Nocera &

Tagliani, 2015).

2. Le competenze del docente

Il bravo insegnante è competente sia nel campo disciplinare sia nel campo delle scienze dell'educazione. Il concetto di competenza, in particolare quello di competenza professionale, è stato messo progressivamente a fuoco da studi e ricerche su come gli insegnanti effettivamente operano in classe.

La competenza non si riduce alla somma delle singole abilità e conoscenze possedute dal professionista. È professionalmente competente la persona che sa utilizzare le conoscenze e le capacità acquisite mediante la formazione generale e specifica, per far fronte a situazioni nuove e per risolvere i diversi problemi che si manifestano nel corso dell'esercizio dell'attività professionale. È competente chi sa rielaborare originalmente quanto appreso, chi sa contestualizzare le sue conoscenze nella situazione in cui si trova in un dato momento (Castoldi, 2011; Pedone, 2007; Zanniello, 2008). La competenza professionale esige il riconoscimento pubblico; non può essere semplicemente dichiarata dal diretto interessato o racchiusa nell'ambito di compiti e mansioni tipificati. Per questo motivo, nella valutazione di un insegnante sono da preferirsi criteri desunti dalla soddisfazione espressa dagli alunni e dai loro genitori alla fine dell'esperienza formativa fatta con quell'insegnante.

Rifacendosi alla letteratura sull'argomento (Andrews, Garrison & Magnusson, 1996; Dunkin, 1994; Sheffield, 1974), Brown (Brown & Manogue, 2001) puntualizza che la principale qualità che un docente dovrebbe possedere consiste nello stimolare gli studenti ad apprendere in modo attivo. Su questa scia, sono stati condotti diversi altri studi (Bliss, 1990; Bliss e Ogborn, 1977; Calvani, 2007; Chiappetta Cajola, 2013; Ianes, 2014; Ogborn, 1977; Pedone, 2007) finalizzati all'individuazione delle competenze dei docenti per la realizzazione di "buone pratiche", ed è risultato che le principali sono legate: al coinvolgimento ed all'entusiasmo per quanto spiegato; alla stimolazione alla comprensione degli argomenti; all'interesse umano nei confronti dei discenti.

A queste vanno aggiunti ulteriori aspetti, rilevati da Brown e Bakhtar (1987) nella loro ricerca, che individuano ulteriori elementi quali: la capacità di dimostrazione; le abilità narrative; la competenza nell'uso di supporti audiovisivi; la capacità di comparazione e contrapposizione.

Nella società contemporanea il ruolo del docente deve rivestirsi di nuovi tratti caratteristici, la didattica inclusiva, infatti, necessita di promuovere lo sviluppo di una professionalità docente in grado di osservare conoscere e comprendere la complessità di ciascun alunno e dei suoi bisogni, considerandoli attivi portatori di risorse.

Diviene essenziale fornire un'adeguata formazione agli insegnanti in chiave inclusiva, in vista della vasta eterogeneità delle classi della scuola e delle tante declinazioni della diversità, e in relazione con soggetti che presentano molteplici esigenze. È basilare da parte del docente assumere l'atteggiamento più adeguato ad ogni circostanza, analizzando in modo sistematico le situazioni nelle quali intervenire.

Esistono a tal proposito diversi modelli per descrivere le competenze dei docenti; essi elencano, raggruppano e classificano i comportamenti professionali attesi e ne indicano degli standard ottimali. Il dibattito italiano sulle competenze degli insegnanti si presenta come un puzzle con diversi orientamenti (Viteritti, 2004): manageriale, cognitivista, pedagogico e professionale.

Il primo modello, quello manageriale si riferisce al tema delle performance (Costa, 1999; Lessard, 2009), deriva dal mondo aziendale, poiché in esso la competenza è identificata come i risultati ottenuti seguendo una determinata linea di condotta nell'affermazione di un prodotto; risulta essere poco pertinente alla cultura istituzionale della scuola e alla dimensione collettiva della professione.

Nel modello cognitivista (Ajello & Ghione, 2000) la competenza coincide con l'expertise (Hagger & McIntyre, 2006; Urbani, 2016). L'idea fondamentale vede la competenza come un elemento che si costruisce con la pratica, nelle comunità locali, e non secondo ruoli predefiniti. La professionalità degli insegnanti deriva da un insieme di competenze cognitive, affettive, sociali e strumentali, dalla capacità di adattarsi alla variabilità. La competenza che ne scaturisce è situata, perché generata in specifici contesti d'azione e in rapporto a situazioni concrete; distribuita, poiché non si trova solo nelle menti degli individui, ma è inclusa anche negli oggetti; e relazionale, perché è radicata in pratiche sociali (routine) che la plasmano e la modellano.

Il terzo modello, è quello di ispirazione pedagogica derivante dalle scienze della formazione (Fioretti, 2010), in esso confluiscono gli studi di Milani (2000), il quale distingue le competenze dell'insegnante in:

- competenze specifiche⁶⁹, in cui fa confluire quelle disciplinari, pedagogiche e didattiche;
- e competenze aspecifiche⁷⁰, definibili come soft skills o competenze trasversali, che svolgono una funzione irrinunciabile di completamento della professione.

L'ultimo modello, quello professionale, scaturisce dal dibattito interno al movimento degli insegnanti e nasce dallo sforzo di ripensare e potenziare la professionalità dei docenti. Tale modello (Casanova, 2011; Cenerini & Drago 2001; González-Gil, et al., 2013) propone un insieme di standard per la professione come identificatori delle competenze necessarie al docente e li individua nei seguenti ambiti: disciplinari, strumentali, metodologiche, didattiche, relazionali, comunicative, psicopedagogiche, valutative, docimologiche, tecnologiche e organizzative.

Per capire quali competenze un docente debba possedere facciamo riferimento allo schema di Aldo Visalberghi (1978), in cui vengono ad articolarsi le diverse scienze dell'educazione:

- il settore psicologico: riguarda la conoscenza dell'allievo nella sua dimensione cognitiva e sociale (la psicologia generale e la psicologia dell'età evolutiva, la psicologia dell'apprendimento e quella sociale);
- il settore sociologico: riguarda il rapporto scuola-società (la sociologia generale, la sociologia dell'educazione della conoscenza);
- il settore metodologico didattico: riguarda mezzi metodi e strumenti dell'educazione (le metodologie didattiche, le tecnologie educative e la docimologia);

⁶⁹ Competenze specifiche: progettare e gestire gli interventi di apprendimento definendo le finalità, gli obiettivi e i traguardi dei singoli e dei gruppi, gestendo le risorse umane della scuola e del territorio, utilizzando bene i tempi e gli spazi, impiegando appropriate metodologie disciplinari e interdisciplinari, distribuendo il carico di lavoro tra gli allievi, definendo i criteri di valutazione); gestire la classe, con particolare riferimento alle dinamiche di gruppo, e orientare gli alunni verso la conquista dell'autonomia individuale; gestire le tecnologie educative e lavorare in team; gestire i rapporti con i genitori liberando la relazione da ogni altro scopo che non sia quello educativo del soggetto in formazione; creare legami ed interazioni con il territorio facendosi promotori di progetti e interpreti di segnali e bisogni formativi specifici per promuovere e sostenere gli interessi della comunità locale.

⁷⁰ Competenze aspecifiche: lavorare in gruppo (nella programmazione, nei collegi, in team) a livello istituzionale-progettuale, educativo-didattico, intersistemico e interistituzionale; saper animare coinvolgendo e sollecitando i soggetti a socializzare, e a esprimersi anche in forma ludica; essere promotori di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza; comunicare efficacemente scambiando esperienze, sentimenti e costruendo legami; gestire la relazione educativa avendo disponibilità di accogliere l'altro e di formare l'altro verso la trasparenza e l'autenticità; saper indagare, organizzare, ascoltare e osservare; gestire la complessità sviluppando la capacità di interpretare i cambiamenti socio-culturali.

- il settore dei contenuti: riguarda l'analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale (la storia dell'educazione, la storia della materia specifica, la storia del pensiero scientifico).

Uno tra gli studi più completi nell'individuazione delle competenze necessarie per i docenti è quello realizzato da Perrenoud (2002), il quale individua in “Dieci nuove competenze per insegnare” le competenze fondamentali della professione docente, indicandole come segue:

1. Organizzare ad animare situazioni d'apprendimento, identifica l'insieme di saperi e abilità legate ai contenuti disciplinari da insegnare e alla loro traduzione in obiettivi d'apprendimento partendo dalle rappresentazioni degli alunni, dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento per pianificare dispositivi e sequenze didattiche idonee;

2. Gestire la progressione degli apprendimenti, l'insieme delle facoltà idonee all'individuazione e alla gestione delle situazioni-problema, in una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento e alle attività d'apprendimento, osservando e valutando gli alunni in situazioni d'apprendimento, secondo un approccio formativo attraverso periodici bilanci;

3. Ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione, sono le competenze inerenti la gestione dell'eterogeneità in seno ad ogni gruppo-classe, che implicano la capacità di attivare un sostegno integrato sviluppando la cooperazione fra alunni come forme semplici di mutuo insegnamento e l'interazione diretta con gli alunni in grande difficoltà;

4. Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro, riunisce le idoneità alla promozione di un apprendimento attivo suscitando il desiderio d'imparare ed esplicitando il rapporto con il sapere e il senso del lavoro scolastico che porti alla costruzione di un progetto personale dell'alunno;

5. Lavorare in gruppo, rappresenta l'insieme di abilità relazionali idonee ad affrontare e analizzare insieme situazioni complesse, pratica e problemi professionali, gestendo crisi o conflitti fra persone al fine di elaborare un progetto di gruppo e delle rappresentazioni comuni;

6. Partecipare alla gestione della scuola, nell'ottica di una comunità educante il micro (classe) e il macro (scuola) contesto sono egualmente importanti pertanto

elaborare un progetto d'istituto negoziato e condiviso diviene indispensabile e di conseguenza possedere le competenze per organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione di tutti i suoi interlocutori interni ed esterni;

7. Informare e coinvolgere i genitori, l'insieme delle competenze empatiche e di comunicazione, d'informazione e di dibattito per coinvolgere i genitori nella costruzione dei saperi;

8. Servirsi delle nuove tecnologie, la padronanza nell'uso di strumenti innovativi al fine di sfruttare le potenzialità didattiche dei software e degli strumenti multimediali in relazione agli obiettivi dell'insegnamento;

9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione, rappresenta l'insieme delle competenze del docente in relazione alla sua funzione di educatore dei cittadini del domani e divulgatore dei valori etici della comunità in cui opera contrastando i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali, attraverso una relazione pedagogica autentica che conduca allo sviluppo del senso di responsabilità, di solidarietà e di giustizia attraverso l'analisi dell'autorità e del complesso di regole che disciplinano la vita comune;

10. Gestire la propria formazione continua, attraverso momenti di autoriflessione ed autovalutazione idonei a stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua.

Le ricerche fin qui analizzate sono state la base su cui impiantare ulteriori analisi che permettessero o di individuare le competenze del docente del nuovo contesto sempre più eterogeneo e globale quale è quello attuale. In tale orizzonte di intenti si è attivata la riflessione condotta da Chiappetta Cajola e Ciraci (2013) volta all'individuazione delle principali competenze che un insegnante deve possedere per promuovere lo sviluppo dei suoi allievi. Le due autrici giungono a definire 7 ambiti entro cui devono svilupparsi le competenze, così enucleabili:

- Competenze disciplinari: riguardano il possesso dei saperi disciplinari accompagnato da una critica capacità di autoriflessione su di essi, che permette di sviluppare capacità metacognitive. «Per governare le conoscenze, infatti, occorre capirne la struttura e il senso, occorre possedere i dispositivi per una loro lettura trasversale [...]» (p.143). Oggi si assiste, sempre più, ad un continuo mutamento dei saperi, da qui la necessità che l'insegnante favorisca lo sviluppo di un pensiero

divergente, indirizzando verso un'ottica critica i saperi posseduti, e favorisca la discussione e la sperimentazione della verità, non più vista come risultato, ma come problema. A scuola le competenze si acquisiscono lavorando sui saperi disciplinari e sono poi utilizzabili anche per organizzare i saperi non formali o informali (Pedone, 2007). In questo modo si acquisirà la capacità globale di comprensione del mondo e non ci si limiterà ad una sterile ripetizione o accumulo di conoscenze, ma ad apprendere in modo significativo e duraturo, grazie alle sfide offerte dal docente (Gianferrari, 2009): occorre promuovere negli allievi un uso autonomo e consapevole delle conoscenze, che li porta a scegliere quelle che meglio si prestano a nuove soluzioni;

- Competenze metodologico-didattiche: rappresentano la pietra miliare entro cui avviare il processo didattico, alla cui base si colloca la stretta dipendenza tra l'insegnamento e l'apprendimento, predispone il passaggio dinamico e interattivo della conoscenza fra chi insegna e chi apprende (Cerini & Spinosi, 2010). Qui, l'insegnante, professionista della comunicazione educativa, «è chiamato a mediare la relazione tra la cultura e l'allievo, traducendo i saperi in maniera corretta ed adeguata al contesto, all'età, alle caratteristiche socio-affettive, motivazionali e conoscitive di colui che apprende» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p.147). L'intervento didattico si pone sempre in funzione del conseguimento di obiettivi finalizzati al buon esito dei processi di apprendimento e che, in virtù di essi, elabora le proprie strategie e i propri strumenti.
- Competenze valutative: didattica e valutazione si trovano in un rapporto di circolarità e interdipendenza reciproca, ma può accadere che la valutazione sia considerata come procedura da affiancare semplicemente al processo di insegnamento-apprendimento, non favorendo opportuni processi di revisione. «La valutazione deve essere finalizzata alla valorizzazione delle competenze personali, utilizzabili per la realizzazione di un personale progetto di vita. Attraverso il processo valutativo l'insegnante dovrebbe poter raccogliere e attestare le più spiccate abilità, le singolari capacità, gli interessi e le inclinazioni dello studente[...]» (Pedone, 2007, p.100). Le debolezze dei modelli valutativi possono comportare l'inefficacia degli interventi didattici, a causa della mancanza di una valutazione formativa. Quando la valutazione passa da una verifica fiscale degli

apprendimenti a strumento di diagnosi e regolazione del processo di insegnamento-apprendimento, essa può rappresentare una fondamentale risorsa per il successo (Castoldi, 2016; Trincherò, 2006). Grazie ad un'un'iniziale valutazione diagnostica, ad una valutazione intermedia e, infine, approdando alla valutazione complessiva finale sarà possibile far emergere la valenza formativa della valutazione, che innalza la qualità della proposta didattica e del processo di apprendimento.

- Competenze per l'inclusione e l'integrazione: devono essere sviluppate dall'intero corpo docente, non esclusivamente intese come competenze specializzate per i docenti di sostegno. È necessario sensibilizzare tutti alle differenze sociali e culturali (Mura, 2015), approdando ad un modello sociale della disabilità. Questo deve permettere di sviluppare nell'alunno l'acquisizione di competenze interculturali, intese come «capacità di comunicare con persone di altre culture e di adattarsi a nuovi contesti culturali, di mediare all'interno di essi» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p.150), per favorire a tutti le pari opportunità educative. Il docente inclusivo sarà empatico, flessibile, creativo, non avrà pregiudizi.
- Competenze psicologiche e relazionali: per l'insegnante è importante conoscere sia i processi cognitivi alla base del processo di apprendimento dei suoi allievi, sia avere conoscenze relative al comportamento umano e ai fattori ambientali e sociali che lo influenzano (Ianes, 2014). In questo modo potrà meglio comprendere i loro bisogni e le loro esigenze, in base all'età, al contesto culturale, familiare, sociale di partenza. «Cominciate con lo studiare meglio i vostri allievi, perché sicuramente non li conoscete affatto» (Rousseau, 1762).
- Competenze tecnologiche: le risorse digitali richiedono nuovi ruoli, nuovi approcci didattici e offrono opportunità didattiche prima impossibili, per questo è importante un'opportuna formazione dei docenti al loro uso: la conoscenza della tecnologia, oggi, è punto essenziale per la costruzione di un apprendimento significativo, duraturo e motivante nell'alunno. A tal fine occorre garantire innanzitutto un supporto tecnico e lo sviluppo della competenza digitale degli insegnanti, che devono accompagnare gli studenti a governare consapevolmente il loro apprendere (Cappuccio, 2017; La Marca, 2014). Conoscere le tecnologie non basta, sarebbe riduttivo inserirle nel processo di apprendimento, ma bisogna integrarla in modo significativo, consapevole e critico, per migliorare la qualità dell'apprendimento,

pena un uso sterile, irrilevante di esse. L'integrazione delle tecnologie in classe dipende, infatti, dalle capacità degli insegnanti di progettare ambienti di apprendimento in cui poter sviluppare classi attive, incoraggiando la cooperazione e il lavoro di gruppo.

Le competenze costituiscono un importante vettore di cambiamento, accostarvisi per trasformare la propria didattica è un atto di grande professionalità che i docenti devono compiere per essere professionisti e divenire risorsa efficace d'inclusione (Casanova, 2011; González-Gil, et al., 2013). Il passaggio principale che l'approccio inclusivo comporta è quello di rimettersi in discussione divenendo professionista riflessivo ed inclusivo.

3. L'insegnante professionista riflessivo

Nella società contemporanea il cambiamento, la simultaneità e l'immediatezza sono diventati degli elementi costanti e permanenti; con la conseguenza immediata di «rendere oscillanti e mobili i fondamenti del sapere e delle conoscenze i quali hanno perso la solidità di un tempo, attraversati come sono da incessanti processi di trasformazione e di continua messa in discussione» (Lipari, 2007, p. 347). Ne consegue che un insegnante professionista dovrebbe dunque essere in grado di analizzare situazioni complesse con molteplici griglie di lettura scegliendo in modo rapido e riflessivo strategie adatte a obiettivi e fini educativi (Castoldi, 2016), rivedendo rapidamente i propri piani in funzione ai nodi problematici analizzando in modo critico azioni e risultati.

La formazione deve pertanto rinnovarsi all'insegna di nuovi profili di competenze, flessibili e aperti, in continua ricombinazione e con aree di sovrapposizione, visto che l'innovazione è legata alla possibilità di generare nuova conoscenza a partire dall'esperienza accumulata nelle pratiche lavorative consolidate, valorizzando il “capitale intellettuale” (Stewart & Astrologo, 1999) di ogni persona, investendo in ricerca e in saperi.

Attualmente il paradigma più dominante nell'ambito della riflessività, vede nel professionista riflessivo colui che deve “produrre metodicamente dispositivi e strumenti d'intervento, esplicitare e giustificare i loro fondamenti, e valutare sistematicamente gli effetti” (Paquay & Wagner, 2006, p. 154; Schön, 1987, p. 20).

Perrenoud (1994) riporta tale fenomeno al mondo dell'apprendimento e dell'educazione, definendo l'insegnante professionista come colui che opera in autonomia

e responsabilità dopo una formazione impegnativa, appartenendo ad un'organizzazione con un codice etico e definendo la professionalizzazione come capacità di accumulare l'esperienza, e riflettere sulle pratiche per riorganizzarle.

Nella formazione, tale prospettiva orienta da un lato alla chiusura in dimensioni e mondi identitari e dall'altro alla disponibilità all'apertura e al confronto con l'innovazione professionale, rivedendo le teorie, le tecniche e i metodi d'intervento (Quaglino, 2005). La scuola è il "luogo" dell'esperienza concreta con le sue pratiche didattiche, generate nelle relazioni quotidiane, è il luogo dove nascono problemi e dove s'inventano soluzioni ritenute appropriate; luogo d'innovazione e di apprendimenti rilevanti. Lo sviluppo organizzativo, pertanto, può avvalersi della conoscenza prodotta grazie alla riflessione sull'esperienza da parte degli stessi protagonisti dell'azione, una conoscenza che in tal modo è socialmente elaborata e legittimata (Cecchinato & Nicolini, 2005). Allo stesso tempo, i presupposti dell'insegnare e dell'apprendere richiedono la capacità degli attori di elaborare l'esperienza di sé, del rapporto con gli altri, del mondo, fonte principale di conoscenza. Il nuovo paradigma assume l'esperienza come cuore dei processi di apprendimento, scardina e apre nuove prospettive all'elaborazione metodologica, stimolando a partecipare al riconoscimento delle proprie soggettività, della rilevanza dell'azione e, soprattutto, della riflessività in atto. Una "svolta riflessiva" (Schön, 1993, p. 7-9) poiché comporta stati di dubbio, esitazione e perplessità, che, «danno origine al pensiero e alla messa in atto d'indagini, di strategie di ricerca per trovare soluzioni ai dubbi» (Dewey, 1961, p. 72), presupposti della ricerca-azione (Lewin, 1972) quale strumento di supporto dello sviluppo professionale (Moretti, 2003).

Attraverso la riflessione e il confronto, l'esperienza vissuta s'integra con il sapere personale (Alberici, 2007); l'apprendimento è quindi reso possibile dalla pratica riflessiva, intesa come capacità da parte del pensiero di retroagire continuamente sull'azione realizzando un circolo virtuoso tra *azione-sapere-azione* (Giddens, 1999).

Per Luhmann e Schorr (1988), «il compito dell'istruire e dell'educare implica scelte di insegnamento che hanno a che fare con un "doppio riferimento sistemico": quello personale e quello sociale» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p.18). Ciò esige una competenza di autoriflessione da parte degli insegnanti rispetto alla necessità di estendere il loro sguardo sull'ambiente dove avviene il processo istruzionale ed educativo, rilevandone e rimuovendone gli ostacoli e favorendo l'impegno qualitativo e quantitativo

di facilitatori. Così «tutti gli insegnanti, tra attivazione di riflessività e assunzione di responsabilità, divengono progressivamente consapevoli della complessità della loro competenza, che è tale da costringerli ad una ineludibile “sorveglianza teoretica” relativa alle proprie conoscenze e ad una verifica operativa delle prassi didattiche» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, pp.18-19).

La dinamica riflessiva circolare vede «la pratica - intesa come capacità di mettere in azione nell'esperienza specifica i saperi taciti dei soggetti e delle organizzazioni - illumina, anzi crea, la teoria intesa come macrosценario della scoperta, delle nuove domande che nascono, appunto, da quella pratica riflessiva» (Alberici, 2005, p. 307). Questo rapporto a spirale tra teoria e pratica, tra sapere e azione caratterizza il processo formativo ed è alla base degli apprendimenti significativi, definiti tali perché destinati a generare cambiamenti riflessivi e trasformativi. Gli apprendimenti significativi si pongono come punto di rottura tra le prospettive di significato che consentono agli individui di dare un senso al loro agire e le relazioni con i diversi contesti della vita e del lavoro (Alberici, 2005, p.308).

La costruzione di autentiche esperienze di apprendimento si avvale del rapporto tra l'agire e il fare, dove i processi cognitivi ed emotivi integrano la conoscenza tout court con quella situata e sociale poiché essi sono regolati dalla pratica riflessiva. «È l'esperienza ad ancorare l'apprendimento e non viceversa: per una teoria della formazione che abbia in mente soggetti adulti e contesti collettivi di apprendimento [...]. L'esperienza è presente come insieme di significati: è il dare senso che motiva l'apprendere e l'avere senso che lo consolida. Ciò risulta tanto più cruciale quanto più l'apprendere diviene “fatto” collettivo, com'è in ogni caso per ciò che intendiamo quando parliamo di formazione» (Quaglino, 2006, p. 119-120).

In tal senso la pratica riflessiva, professionalizzazione, lavoro di gruppo e per progetti, autonomia e responsabilità aumentate, pedagogie differenziate, centralità assegnata ai dispositivi e alle situazioni di apprendimento, sensibilità nei riguardi del sapere e della legislazione, disegnano uno “scenario per un mestiere nuovo” (Meirieu, 1989; Pultorak, 2010) per colui che agisce in contesti educativi e formativi.

In questo senso la riflessività è legata alla capacità di modificare l'azione quindi anche alla capacità di apprendere e di generare, in tal modo, il cambiamento (Giddens, 1994). Sembra necessario, quindi, che si mobiliti il soggetto con le sue risorse, le sue capacità, la sua energia, le sue possibilità reali di influenzare ciò che lo riguarda, il suo “potere”

interno, ovvero come *empowerment*, in cui convergono elementi fondamentali quali l'energia, la motivazione, la sicurezza in sé, il senso di padronanza (Costello, 2011).

Gli insegnanti per essere il “professionista riflessivo”, di cui parla Donald Schön, devono partire dalla razionalità tecnica della loro professionalità (definita, scientifica, specialistica, standardizzata) fondata sulla scienza pedagogica di base e sulla scienza didattica applicata, per arrivare alla riflessione durante l'azione e quindi ad una professionalità (artistica, iniziatica, immersiva, pratica) che confronta il caso unico con le altre situazioni educative e costruisce una teoria (contesto), esplora e fa interagire mezzi e fini per produrre un mutamento intenzionale (esperimento), discrimina fra soluzioni contrastanti ed opera una transazione con la situazione (verifica ipotesi).

La competenza professionale dell'insegnante deve diventare il risultato complesso dell'interazione tra conoscenze dichiarative, procedurali, condizionali, filtrate dalla irregolarità delle situazioni organizzative e modellate sulla diversità dei “soggetti che apprendono” e sulla particolarità dei contesti educativi-socio-culturali (Galliani & De Waal, 2006). Secondo Perrenoud (1994, pp. 46-47) il professionista riflette prima, durante e dopo l'azione. Nel corso della sua riflessione, utilizza rappresentazioni e saperi di fonti diverse; poiché senza questa capacità di mettere in gioco e aggiornare i saperi (attraverso gli schemi d'azione), non ci sono competenze, ma soltanto conoscenze.

4. L'insegnante risorsa inclusiva

Il progetto culturale ed educativo inclusivo parte dal presupposto che non basta garantire il diritto all'accesso al bene istruzione, ma occorre che i docenti sappiano trasformare questo in benessere individuale e sociale. Il paradigma dell'inclusione a scuola è sempre più irrinunciabile per garantire l'apprendimento e la partecipazione attiva degli individui ai processi sociali. Le indicazioni fornite dall'Unesco con il testo *Open File on inclusive Education* (2001) rivolto agli insegnanti specificano le ragioni dell'irrinunciabilità dell'educazione inclusiva. A tal proposito si legge che: «Esiste una giustificazione educativa: il mandato alle scuole inclusive di educare tutti i bambini, significa che queste devono sviluppare modalità didattiche capaci di corrispondere alle differenze individuali e pertanto di essere vantaggiose per tutti gli studenti. Esiste una giustificazione sociale: le scuole inclusive possono cambiare gli atteggiamenti verso la

diversità, educando insieme tutti i bambini, formando pertanto le basi per una società giusta e non discriminativa che incoraggi le persone a vivere insieme pacificamente. Esiste una giustificazione economica: risulta meno costoso istruire e mantenere scuole che educino tutti gli studenti insieme piuttosto che un sistema complesso di scuole differenziate specializzate nell'educazione di gruppi specifici di bambini. Le scuole inclusive che offrano una efficace educazione per tutti i loro studenti sono il metodo economicamente più vantaggioso per fornire un'educazione per tutti» (UNESCO, 2001, p. 21).

Tutto questo si può realizzare solo attraverso la promozione dell'inclusione costante e consapevole, agita da docenti che devono quotidianamente interrogarsi, pianificare e gestire insieme percorsi di inclusione; si segnala, dunque, la necessità di un docente che sia innovatore, creativo, collaboratore e promotore dell'inclusione.

Il problema centrale riguarda la questione concernente le caratteristiche e le competenze che deve possedere il professionista dell'educazione, per poter costruire una progettualità formativa volta ad integrare ed includere esperienze educative e pratiche didattiche condivise. L'insegnante con la scuola inclusiva diventa il progettista della formazione e dei processi formativi, il promotore dell'inclusione delle persone attraverso l'educazione, facendo leva sulle proprie conoscenze, competenze, qualità personali, possibilità professionali, motivazioni. Il docente è un produttore di significati ed è un soggetto attivo che pianifica i percorsi formativi e li controlla con la certificazione. Pertanto, non si può attuare un cambiamento educativo verso l'inclusione formativa e sociale, tenendo ai margini i docenti (Mulè, 2013).

La molteplicità e la complessità dei bisogni educativi speciali pongono sempre più in evidenza il ruolo cruciale che ogni docente è chiamato ad assumere. Nessun professionista che opera in campo educativo può esimersi dall'affrontare tematiche fondamentali legate al problema della diversità, dell'accoglienza, del rispetto delle differenze interindividuali che caratterizzano i ritmi di apprendimento dei singoli allievi. Quotidianamente il docente, quando entra in aula, incontra delle difficoltà alle quali deve garantire risposte valide ed efficienti (D'Amico & Arconzo, 2013). La strada che, ormai da tempo, ha intrapreso la scuola italiana per far fronte al binomio uguaglianza-diversità testimonia una scelta importante e coraggiosa: il diritto di ogni allievo, indipendentemente dalla propria condizione fisica, psichica e sensoriale, di crescere e apprendere all'interno di un contesto

scolastico attento alle proprie specifiche esigenze educative, di vivere esperienze significative sul piano umano e culturale al fianco dei propri compagni. Si è compreso, dunque, che i concetti di diversità e uguaglianza devono essere considerati due facce della stessa medaglia: la prima non esclude la seconda e, a sua volta, la parificazione non annulla le differenze (D'Amico & Arconzo, 2013).

Ogni persona possiede, in modo differente e originale, nella propria singolarità, il proprio talento individuale, fondato sul presupposto dell'unicità dell'individuo, anche se talvolta in modo nascosto e in attesa di essere individuato e valorizzato nella sua più piena bellezza: gli insegnanti devono andare oltre le manifeste competenze e dedicarsi alla scoperta di senso, anche laddove dovesse sembrare non esserci, per cogliere l'approssimarsi di nuove potenzialità, in una visione dinamica della persona, attraverso occasioni di sistematica partecipazione attiva.

Esistono, dunque, situazioni che risultano maggiormente adatte per alcuni e non per altri individui, e la risposta ai bisogni di ognuno non può essere quella della normalizzazione, della standardizzazione, quanto, invece, quella della valorizzazione delle differenze liberata dai nodi della tipizzazione e dell'omologazione. È in questa visione d'insieme che gli insegnanti tornano ad essere quelle figure insostituibili che promuovono sia l'apprendimento permanente e significativo dell'individuo, sia i processi di inclusione scolastica e sociale, rispondendo, così, alle diverse sfide educative che provengono dal contesto socio-culturale circostante.

Molti insegnanti, anche tra coloro che possono vantare una formazione pedagogico-didattica ed una consolidata esperienza, esprimono profondi disagi ed evidenti preoccupazioni nel gestire una classe in modo efficace. Gli allievi sono sempre più difficili e lo sforzo educativo che occorre mettere in campo per mantenere un clima educativo idoneo all'apprendimento richiede un impegno gravoso. Non è assolutamente semplice insegnare a gruppi di allievi con bisogni personali molto diversificati: le difficoltà che emergono non sono più riconducibili unicamente alle esigenze dell'alunno con deficit, ma alla necessità di far fronte contemporaneamente ad un universo eterogeneo di bisogni educativi. La necessità che un docente sia formato e divenga sempre più competente nell'affrontare le problematiche educative speciali assume dunque una rilevanza prioritaria (D'Amico & Arconzo, 2013).

Questo mette in discussione l'esistenza di un unico modello scolastico valido per tutti e

apre a nuove possibilità di acquisizione di competenze e diverse modalità didattiche per gli insegnanti.

Le modificazioni dei curricula, degli obiettivi formativi, degli aspetti organizzativi e delle strutture scolastiche, non bastano ad innescare un cambiamento inclusivo globale; a tutto questo deve accompagnarsi un'ulteriore riflessione su quale debba essere il profondo compito che i docenti devono rivestire nella scuola odierna di ogni ordine e grado, per offrire un servizio di qualità e una formazione continua.

Ciò è possibile iniziando da una rivisitazione del ruolo docente, che porti ad acquisire competenze nuove, permettendo un continuo aggiornamento e una costante modificazione del proprio bagaglio culturale e delle abilità, per adattarsi, andando incontro alle esigenze dei propri alunni.

Studi (OCSE, 2015; 2016; 2017; UNESCO, 2003) rilevano che gli insegnanti, sul piano demografico siano uno dei gruppi professionali più numerosi dell'Unione Europea, con circa 4 milioni di professionisti alla fine del XX secolo: emerge l'importanza di un'accurata formazione, perché è, anche, grazie alle loro competenze e abilità che dipende la formazione di un apprendimento significativo, di una didattica inclusiva e di scuola inclusiva, da cui potrà germogliare e prendere avvio la vera “società inclusiva”.

Ai fini di fronteggiare le sfide di una società sempre più globalizzata, mutevole e multiculturale, la qualità professionale dei docenti rappresenta un punto centrale che necessita di un'ulteriore e approfondita analisi. L'insegnamento rappresenta un processo complesso e impegnativo, soggetto a influenze culturali, politiche e sociali, caratteristiche di un ben preciso momento storico.

5. Il Profilo del Docente Inclusivo

L'European Agency for Development in Special Needs Education⁷¹ nel 2012 ha pubblicato i risultati del progetto “La formazione dei docenti per l'inclusione”; il programma è stato realizzato per individuare quali fossero le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni a cui si rivolge la loro azione educativa o dal tipo di scuola in cui

⁷¹ www.european-agency.org

svolgeranno il proprio compito professionale. Il progetto, che ha avuto una durata triennale⁷², ha visto coinvolti più di 55 esperti provenienti da 25 Paesi europei⁷³, ed è nato dalla necessità di esplicitare e individuare una risposta concreta a degli interrogativi presentati dai Rappresentanti degli Stati Membri dell'Unione Europea aderenti all'Agenzia, su quali siano le competenze necessarie, i comportamenti, le conoscenze e le abilità richieste ai docenti che lavorano in ambienti scolastici inclusivi. Alla base del programma gli esperti infatti si sono posti due interrogativi fondamentali, ovvero: Quale docente per una società inclusiva nella scuola del 21° secolo? e Quali le competenze essenziali che il docente deve possedere per favorire ed ampliare l'integrazione scolastica e l'inclusione degli alunni?

Per rispondere a tali interrogativi il progetto ha analizzato i percorsi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento, e il modo in cui questi percorsi preparino ad esercitare la professione docente in ambienti scolastici inclusivi, partendo dal presupposto che la formazione iniziale è un momento fondamentale per introdurre i cambiamenti necessari all'integrazione scolastica.

Il risultato principale del progetto "La formazione docente per l'inclusione" è stato un profilo che definisse le competenze di un docente inclusivo, denominato il "Profilo dei Docenti Inclusivi". Il Profilo non è inteso come un manuale, ma come una guida «alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale all'insegnamento» (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p.10), al cui interno sono contenuti suggerimenti idonei all'individuazione dei contenuti importanti per la formazione iniziale dei docenti, dei metodi di pianificazione e degli obiettivi di apprendimento, specificando quali siano i risultati desiderati per determinare come validi i percorsi di formazione iniziale dei docenti e di abilitazione all'insegnamento.

Il Profilo è stato progettato per essere uno strumento utile all'elaborazione dei percorsi e dei programmi di formazione iniziale, quale elemento chiave del processo di inclusione degli alunni nei Paesi europei. I destinatari principali del Profilo sono i formatori e i

⁷² Il documento è stato redatto a seguito di diverse attività e dibattiti cui hanno partecipato gli esperti e gli oltre 400 rappresentanti delle parti interessate che per tre anni hanno discusso collettivamente su quali sono le competenze che i docenti devono avere per esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi.

⁷³ I 25 Paesi europei coinvolti erano: Austria, Belgio (Comunità Fiamminga e Francese), Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Islanda, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Regno Unito (Inghilterra, Irlanda del Nord, Scozia e Galles), Repubblica Ceca, Ungheria.

dirigenti, amministrativi e istituzionali che possono influenzare la politica dell'avviamento alla professione docente dal punto di vista dell'integrazione degli alunni ed introdurre innovazioni, modifiche e cambiamenti. L'intento è considerare il Profilo un punto di partenza per l'individuazione dei contenuti, dei metodi e degli obiettivi di apprendimento validi per la formazione iniziale dei docenti, al suo interno presenta, pertanto, informazioni su quali valori ed aree di competenza acquisire durante i percorsi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento.

5.1. Gli obiettivi del profilo

Il Profilo dei Docenti Inclusivi è una guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento. Molti autori (Damiani, 2016; Calvani, Menichetti, Pellegrini, Zappaterra, 2017; Ianes, 2014; Ianes & Cramerotti, 2015) concordano nel ritenere utile il Profilo per l'ideazione e il compimento dei programmi di formazione al fine di ottenere una maggiore inclusione degli alunni in tutta Europa. Nello specifico gli obiettivi del Profilo sono stati così sintetizzati (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p. 7):

- 1) Identificare un quadro di valori e aree di competenza validi per qualunque programma di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento;
- 2) Evidenziare i valori fondamentali e le aree di competenza utili a preparare i docenti ad esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi tenendo conto di tutte le forme di diversità;
- 3) Individuare gli elementi che consentono l'introduzione dei valori e delle aree di competenza in tutti i programmi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento;
- 4) Rafforzare la tesi proposta dal progetto, ovvero che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale preparare ad esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive.

5.2. I valori fondamentali e le aree di competenza

La redazione del Profilo è proceduta per fasi consequenziali e parallele. Sono stati adottati tre parametri fondamentali che hanno costituito la struttura del programma, che

sono:

- 1 - l'inclusione è un approccio educativo che poggia su principi etici, sul rispetto del diritto allo studio e su una serie di valori fondamentali;
- 2 - esistono difficoltà di ordine pratico e concettuale nell'individuazione di singole competenze per l'insegnamento in una scuola inclusiva, pertanto, ai fini della redazione di un Profilo utile a più Stati Membri dell'Unione Europea e a più soggetti interessati, è stato adottato un approccio ampio;
- 3 - le priorità politiche e gli effetti delle politiche sociali all'interno dei singoli Paesi non possono essere ignorate, ma c'è un quadro politico internazionale e comunitario di riferimento sottoscritto dagli Stati Membri dell'Unione Europea in materia di integrazione scolastica e formazione docente.

Sulla base dei confronti e delle indagini degli esperti coinvolti sono stati individuati quattro valori fondamentali per l'insegnamento e l'apprendimento come base del lavoro dei docenti in ambienti scolastici inclusivi. Parallelamente, ai valori sono state associate delle aree di competenza che, a loro volta, contano di tre elementi: comportamento, conoscenza e competenza; ritenendo che «un determinato comportamento o convinzione personale richiede un determinato livello di conoscenza o comprensione e, quindi, di capacità di tradurre quella conoscenza in pratica» (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p.8). Va precisato che i valori e le aree di competenza sono trasversali, non hanno un settore o un ambito tematico; allo stesso modo, essi non si prestano ad un particolare metodo o corso di studio. Ne deriva che il Profilo adotta il seguente quadro di 4 valori fondamentali e consequenzialmente individua per ciascuna di esse due aree di competenza annesse, così declinato:

- Valorizzare la diversità dell'alunno; la differenza è vista come una risorsa e una ricchezza. Le aree di competenza riportano a:
 - Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione;
 - Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.
- Sostenere gli alunni; coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni. Le aree di competenza riportano a:
 - Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo;
 - Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee.

- Lavorare con gli altri; svolgere attività insieme, collaborare e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti. Le aree di competenza riportano a:
 - Saper lavorare con i genitori e le famiglie;
 - Saper lavorare con più professionisti dell'educazione.
- Sviluppo e aggiornamento professionale: insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del loro apprendimento per tutto l'arco della vita. Le aree di competenza riportano a:
 - Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato;
 - Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo.

Insieme ai valori fondamentali e alle aree di competenza il Profilo presenta una serie di principi generali, secondo cui tali elementi sono delineati come esigenza essenziale di ciascun insegnante poiché l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti. Essi offrono un quadro generale ai docenti delle basi di cui hanno bisogno per lavorare con alunni che presentano varie esigenze didattiche ed educative; evidenziando come tali elementi principali sono alla base di comportamenti, conoscenze e competenze che devono essere costruiti durante la fase di reclutamento del personale docente e durante la formazione in servizio. Le aree di competenza costituiscono parte integrante di un continuum di opportunità di aggiornamento professionale e sono volutamente ampie per sostenere la riflessione attraverso l'apprendimento esperienziale e la ricerca-azione dei futuri docenti e dei professionisti del settore, favorendo la crescita professionale degli stessi e divenendo strumento di orientamento per i formatori.

5.3. Usi del Profilo

Il Profilo dei Docenti Inclusivi «è uno strumento concreto su cui è possibile lavorare e che può essere utilizzato in diversi contesti nazionali per sostenere iniziative di rinforzo e di ampliamento dell'inclusione e delle prassi didattiche inclusive di qualità» (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p.40). Lo stesso progetto “La formazione docente per l'inclusione” nasce con la finalità concreta di creare uno strumento idoneo ad indicare in modo chiaro che i percorsi di formazione e di abilitazione all'insegnamento devono sviluppare nei futuri docenti la capacità di essere più

inclusivi nella pratica scolastica quotidiana e abilitare nuovi insegnanti capaci, e non solo esperti dei contenuti disciplinari, nell'individuazione e nell'applicazione di strategie didattiche volte all'inclusione.

Il Profilo nel rispondere a questo obiettivo indirizza la propria azione a tutte le figure professionali volte all'applicazione di quanto si propone, ma anche, e soprattutto, ai professionisti e agli esperti individuati quali protagonisti per le politiche di formazione iniziale e in servizio. Lo strumento si rivolge pertanto a svariate figure professionali, in primo piano i destinatari principali del Profilo sono i docenti formatori e i dirigenti che possono influenzare la politica dell'avviamento alla professione docente dal punto di vista dell'integrazione degli alunni ed introdurre innovazioni, modifiche e cambiamenti; in seconda chiave esso può essere potenzialmente utile in tutti i contesti educativi e di formazione, tra gli altri impieghi dunque che il profilo stesso acclude vi sono:

- per i futuri docenti, esso può essere uno strumento di autoriflessione, può servire come «punto di partenza per superare le esperienze personali di esclusione ed emarginazione, mettendo in evidenza i comportamenti, le conoscenze e le competenze su cui riflettere criticamente per cambiare gli stereotipi di cui potrebbero essere portatori» (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p.22);
- per i formatori, può essere una guida per l'elaborazione dei momenti formativi, uno «strumento di discussione da usare nella costruzione e ricostruzione delle opinioni dei corsisti sull'integrazione e inclusione come approccio educativo» (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p.22) e per l'accoglimento di una vasta gamma di esigenze specifiche;
- per il personale docente in servizio, può essere una guida per individuare le priorità personali nelle attività di aggiornamento professionale permanente;
- per i dirigenti scolastici, rappresenta una guida alla selezione del personale docente e all'aggiornamento professionale continuo ed a lungo termine legato all'intero processo di sviluppo della scuola (anche in vista delle nuove disposizioni di legge adottate in Italia)⁷⁴.

⁷⁴ Il Profilo secondo le indicazioni offerte dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili può essere anche utilizzato dai datori di lavoro per ottenere utili indicazioni per il reclutamento,

Il Profilo si rivela nel suo utilizzo uno strumento atto alla riflessione per tutti gli insegnanti, ma anche nel lavoro di dirigenti scolastici, educatori ed altri operatori scolastici e responsabili politici. Tale modello orientando i periodi della formazione iniziale e i percorsi di abilitazione all'insegnamento che, idealmente, fanno parte di un percorso in progressione diventa opportunità di formazione continua e di aggiornamento professionale.

Considerazioni conclusive

La società complessa ed eterogenea in cui viviamo porta sempre nuove sfide che la scuola non può disattendere. Affrontare tali sfide determina in ambito educativo il coinvolgimento di professionisti idonei e competenti, in grado cioè di rispondere alle esigenze e trovare soluzioni. Il profilo che se ne delinea è quello di un professionista che sappia coniugare saperi e prassi agendo grazie a competenze riflessivi ed inclusive. Tale docente deve possedere: una concezione educativa completa, scelta con la consapevolezza dei valori ai quali fa riferimento; metodologie, per impostare risposte su misura, rispetto ai diversi bisogni di apprendimento di ciascuno; la capacità di usare i sussidi didattici e tecniche didattiche, che rendano più agevole l'acquisizione di nozioni diverse; la capacità di organizzare il lavoro scolastico in modi differenti, per offrire diverse situazioni; la capacità di riconoscere, moderare, promuovere per il meglio le dinamiche relazionali che compaiono nel gruppo classe, negli organi collegiali della scuola, nelle relazioni con le famiglie (Cottoni, 2000, p.6).

In conclusione, l'identità professionale docente risulta, da quanto suddetto, un costrutto articolato e composto che si trasforma nel tempo a seconda delle esperienze, della formazione, dello sviluppo personale e del contesto; per questo motivo essa è considerata come un elemento dinamico e in costante evoluzione. L'insegnante professionista è artefice del proprio progetto di sviluppo professionale, della relazione con la classe e dell'interazione con i colleghi e con il contesto scolastico; pertanto deve riflettere costantemente su se stesso ponendo in un'ottica inclusiva al centro dei processi di apprendimento coloro che sono gli unici protagonisti e destinatari dei processi di istruzione tutti gli studenti.

identificando meglio i professionisti più disposti a lavorare nelle scuole, tale applicazione è poco applicabile nel sistema di assunzione italiano in conseguenza dei dispositivi di Legge attuali.

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ajello, A., & Ghione, V. (2000). Quale Autonomia: ripensare la scuola con prospettive pertinenti. In L. Benadusi & R. Serpieri (A cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia* (pp. 87-95). Roma: Carocci.
- Alberici, A. (2005). Prefazione. In S. Cerrai e S. Beccastrini (A cura di), *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni* (pp. 98-134). Firenze: Arpat.
- Alberici, A. (2007). Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività. In C. Montedoro & D. Pepe, (A cura di), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi* (pp. 61-139). Roma: Isfol.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 31-43.
- Andrews, J., Garrison, D., & Magnusson, K. (1996). The teaching and learning transaction in higher education; A study of excellent professors and their students. *Teaching in Higher Education*, 1, 81-103.
- Bliss, J. (1990). Student reactions to undergraduate science. In E. Hegarty-Hazel (Ed.). *The student laboratory and the science curriculum* (pp. 54-76). London: Routledge.
- Bliss, J., & Ogborn, J. M. (1977). *Student Reactions to Undergraduate Science*. London: Heinemann.
- Brown G.A., & Manogue M. (2001). AMEE Medical Education Guide No. 22: Refreshing lecturing: a guide for lecturers. *Medical Teacher*, 23(3). 231-44.

- Brown, G. A., & Bakhtar, M. (1987). Styles of Lecturing: A study and its implications. *Research Papers in Education*, 3, 131-153.
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Eds.). (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umeå, Sweden: TNTEE Thematic Network on Teacher Education in Europe, Peter Eriksson, LITU.
- Calvani, A. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re*, 17(1), 18-48.
- Calvino, R. S. (2015). *Organizzazione e legislazione scolastica dopo la Buona Scuola*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Cappuccio, G. (2017). La competenza digitale dei futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. In P. Limone, & D. Parmigiani (A cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 173-185). Bari: PROGEDIT.
- Casado Muñoz, R., & Lezcano Barbero, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Grupo Editorial.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

- Cecchinato, F., & Nicolini, D. (A cura di). (2005). *Lo sviluppo manageriale centrato sull'azione. Gli strumenti dell'Action Learning*. Milano: Sole 24 Ore.
- Cenerini, A., & Drago, R. (A cura di). (2001). *Insegnanti professionisti*, Trento: Erickson.
- Cerini, G., & Spinosi, M. (2010). Il sistema educativo in una società che cambia. *Voci della scuola*, 9, p. 32
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Costa, M. (1999). *Dirigere la scuola dell'Autonomia*. Torino: Isedi-Utet.
- Costello, P. (2011). *Effective action research: developing reflective thinking and practice (2nd ed.)*. New York: Continuum International Pub Group.
- Cottoni, G. (2000). L'integrazione risorsa per l'apprendimento. *Handicap & scuola*, 91, 7-8.
- D'amico, M., & Arconzo, G. (2013). *Università e persone con disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Damiani, P. (2016). Tra innovazione e inclusione: il bisogno di formazione alle “nuove competenze inclusive” dei docenti. Basi teoriche per un modello formativo coerente. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 297-302.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1910).
- Dunkin, M. J. (Ed.). (1994). *Award winning University Teachers: Talking about Teaching*. Sydney: University of Sydney, Centre for Teaching and Learning.

- Ertl, H.(2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5–27.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *La Formazione Docente Per L'integrazione (Te4i)*. Denmark: SNE.
- European Commission. (1995). *Teaching and Learning — Towards the Learning Society*. Commission White Paper. Brussels: European Commission. Disponibile in: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf [Visionato in data 18 febbraio 2014].
- European Commission. (2002). *European Benchmarks in Education and Training: follow-up to the Lisbon European Council* (November). Communication, COM (2002). Brussels: European Commission. Disponibile in: <http://europa.eu/archives/bulletin/en/200211/p104028.htm> [Visionato in data 28 Maggio 2014].
- European Commission. (2005). *Towards a European qualifications framework for lifelong learning (Commission Staff Working Paper)*. Brussels: European Commission. Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf [Visionato in data 18 febbraio 2014].
- European Communities. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fioretti, S. (2010). *Laboratorio e competenze: basi pedagogiche e metodologie didattiche (Vol. 3)*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani, L., & De Waal, P. (2006). Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti. *Generazioni*, 5, 245-270.
- Gianferrari, L. (2009). *Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli Working Papers.

- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*, Bologna: Il Mulino.
- Giddens, A. (1999). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. London: Profile.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- La Marca, A. (2014). *Competenza Digitale e Saggezza a Scuola*. Brescia: La Scuola.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de competences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds.), *l'Universite peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalites? Quelles conditions?* (pp. 127-144). Bruxelles: De Boeck.
- Lewin, K. (1972). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Milano: Franco Angeli.
- Lipari, D. (2007). Metodi della formazione oltre l'aula: apprendere nelle comunità di pratica. In C. Montedoro & D. Pepe (A cura di), *La riflessività nella formazione, in preparazione con I Libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol, Roma*. (pp. 343-378). Soveria Mannelli (Catanzaro): Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1988). *Il sistema educativo*. Roma: Armando.

- Mariani, A. (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*. Paris: ESF éditeur.
- Milani, L. (2000). Le competenze specifiche del mestiere di docente. *Scuola italiana moderna*, 19, 4-6.
- Moretti, G. (A cura di). (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione*. Roma: Anicia.
- Morganti, A., & Signorelli, A. (2017). Insegnanti alle prese con i programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 123-138.
- Mulè, P. (2013). *Pedagogia recupero e integrazione tra teoria e prassi*. Roma: Armando Editore.
- Mura, A. (2015). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 175-190.
- Nocera, S., & Tagliani, N. (2015). *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla "Buona Scuola"*. Vicalvi: Key Editore.
- Nóvoa, A. & Dejong-Lambert, W. (2003) The education of Europe: apprehending EU educational policies. In D. Phillips & H. Ertl (Eds.). *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four Member States* (pp. 37-58). Dordrecht: Kluwer.
- OCSE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Development and Retainig Effective Teachers*. Parigi: OCSE publication.
- OCSE. (2015). *Education at a Glance 2015* (Uno sguardo sull'Istruzione). Nota Paese – Italia. Parigi: OCSE publication.
- OCSE. (2016). *Education at a Glance 2016*. Parigi: OCSE publication.

- OCSE. (2016). *Government at a Glance 2016*. Parigi: OCSE publication.
- OCSE. (2017). *Education at a Glance 2017*. Parigi: OCSE publication.
- Ogborn, J. M. (1977). *Practical Work in Undergraduate Science*. London: Heinemann.
- Paquay, L. & Wagner, M.C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione. In M. Altet, E. Chartier, L. Paquay & P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 149-174). Roma: Armando.
- Pedone, F. (2007). *Valutazione delle competenze e autoregolazione dell'apprendimento*. Palermo: Palumbo.
- Pellegrino, C. (2014). *L'integrazione scolastica. Dalla tutela del disabile ai nuovi bisogni educativi speciali*. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 45-48.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Pultorak, E. G. (2010). *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first-century teachers and students*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Quaglino, G.P. (2005). *Scritti di formazione 2*. Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G.P. (2006). *Scritti di formazione 3*. Milano: Franco Angeli.
- Rousseau, J. J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*.
- Rubio, R. M. (1997). The setting of competence for education and culture in the European Union Treaty. In M. A. S. Rego (Ed.), *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht* (pp. 71-91). Santiago de Compostela: Colección Monografías.

- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale (Vol. 152)*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schön, D.A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sheffield, E.F. (Ed.). (1974). *Teaching in the Universities: No one way*. Montreal: Queen's University Press.
- Stewart, T. A., & Astrologo, M. (1999). *Il capitale intellettuale: la nuova ricchezza*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning: dalle abilità alle competenze (Vol. 5)*. Trento: Edizioni Erickson.
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Open File on Inclusive Education Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- Urbani, C. (2016). Competenze tecnologiche, agency e sfide collaborative: dall'expertise allo sviluppo professionale docente. *Form@re*, 16(2), 155-165.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Viteritti, A. (2004). Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca. Paper presentato al Workshop Scuola e Università Convegno della Sezione Metodologia dell' AIS (Associazione Italiana di Sociologia), *Lo studio del mutamento sociale: problemi metodologici e ricerche empiriche*, Università di Salerno.

Zanniello, G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando Editore.

Sitografia

<http://www.european-agency.org> [Visionato in data 26 Maggio 2015].

CAPITOLO V - Buone Pratiche per una scuola inclusiva

Introduzione

Il dibattito sull'educazione inclusiva ruota, tipicamente, intorno a due argomenti: i principi e le evidenze empiriche (Farrell, 2000; Lindsay, 2007). Se nei primi capitoli si sono voluti mettere in luce i principi teorici e normativi dell'inclusione, attraverso un excursus sulle definizioni concettuali e le proposte regolamentative, di seguito si illustrerà la dissertazione speculativa realizzata intorno alle evidenze empiriche e alle molteplici modalità di valutazione dell'esperito e dell'agito inclusivo.

Da molti anni la ricerca in campo pedagogico e didattico sta coinvolgendo e invitando i docenti a riflettere sui concetti base dell'inclusione scolastica per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive a favore di tutti gli alunni. Tali riflessioni per potersi trasformare in un agire educativo inclusivo e consapevole necessitano di strumenti da un lato di valutazione e monitoraggio, ma dall'altro di raccolta e condivisione, che permettano all'esperienza di divenire valida esemplificazione di personalizzazione educativa in funzione dei bisogni educativi degli alunni. Gli strumenti di raccolta e monitoraggio non possono prescindere da approcci teorici volti ad inquadrare le esperienze svolte entro dei quadri concettuali che ne validino l'impianto e lo legittimino.

Il momento dell'analisi, scrive Laneve (2005, p.5), può essere considerato come uno dei tratti caratterizzanti della ricerca scientifica recente «nonché il passo preliminare e il valore qualificante di qualsiasi proposta d'intervento educativo». In queste parole si avverte la maturata esigenza, da parte della ricerca in campo educativo, di andare oltre una teorizzazione didattica, che rischia di diventare insoddisfacente e sterile se non riesce a incidere nelle prassi quotidiane d'insegnamento, né tantomeno a formalizzare le migliori esperienze didattiche come “buone pratiche” per renderle ripetibili (Gemma, 2015).

Nel presente capitolo si offrirà, partendo con la contestualizzazione del termine pratica didattica, la delineazione dei vari approcci utilizzati per il monitoraggio e l'analisi delle stesse. Obiettivo di questa esplorazione è quello di determinare il framework da cui l'intero percorso di ricerca ha tratto origine e da cui è stato sorretto per la sua piena realizzazione.

La dissertazione proseguirà con l'approfondimento di un orientamento di ricerca, l'*Evidence Based Education*, basato sull'interrogativo “Cosa funziona in educazione?”, fondato sul presupposto che nella ricerca educativa sia necessario esplicitare l'accettazione

di alcuni asserti valoriali o scientifici, di metodologie e criteri specifici, così da potersi presentare come visibile, condivisibile e comparabile.

1. Il concetto di pratica didattica

Le descrizioni che la letteratura di settore ha offerto del concetto di pratica didattica sono molteplici, la definizione sulla quale gran parte della comunità scientifica ha trovato un punto di incontro è quella che fa coincidere la pratica didattica «con un insieme di azioni e scelte effettuate in modo intenzionale e che hanno come obiettivo un progetto educativo» (Nirchi, 2013), dunque, diversamente dall'esperienza che può essere casuale, una pratica è un insieme di atti, routine, scelte, effettuate in modo intenzionale, in relazione a un progetto (Falcinelli, 2012).

Il concetto di pratica include sia l'esplicito sia il tacito, ciò che viene detto e ciò che non viene detto, ciò che viene rappresentato e ciò che viene assunto in ipotesi. Ancora, include il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. La pratica è sia il fondamento dei processi di apprendimento sia il punto di riferimento "costitutivo" e "strutturante" di una comunità sociale, ma soprattutto, la "produzione sociale di significato" (Lave & Wenger, 1991).

Infatti, già etimologicamente, dal greco *praxis*, la pratica è intesa come la razionalità che dirige l'attenzione verso la scelta del bene, ma non di un bene astratto, bensì nel migliore dei beni possibili (Aristotele), il termine va dunque oltre il significato di procedura o di comportamento concreto osservabile. La *praxis* designa «l'intenzione specificatamente umana all'azione frutto di una scelta ragionevole, pensata per il caso particolare, riconosciuta condivisa dalla collettività come tale, realizzata come si dovrebbe» (Perla, 2013, p.298).

La definizione mette in luce il forte legame esistente tra la conoscenza dell'azione e la responsabilità dell'agire, in didattica tale inestricabile relazione richiama a sé la razionalità teorica e l'agito della tecnica, trova il suo sbocco nella scelta consapevole e intenzionale di azioni buone divenendo un sapere-in-azione, ossia il connubio sapiente di maestria, riflessività tecnica (Bertagna & Triani, 2013; Damiano, 2013; Perla, 2013; Schön, 2006).

In ambito pedagogico-didattico il concetto di pratica ha una duplice valenza, tra di loro non opposte ma una parte integrante dell'altra come due facce della stessa medaglia. Se da

un lato si configura come «il complesso di azioni intenzionali di insegnamenti (apprendimento)» dall'altro designa «le procedure di attuazione di queste azioni» (Perla, 2013, p. 299).

Tale duplice valenza deriva dal fatto che in ambito pedagogico-didattico la pratica non è riducibile alla somma delle azioni osservabili, compiute o alle reazioni ad esse (Laneve, 2010, p.15), ma è qualcosa di più complesso che porta ad una categorizzazione delle pratiche che rimanda all'attività professionale situata.

Si distinguono le seguenti tipologie di pratica in ambito pedagogico-didattico (Perla, 2013, p. 300):

- La pratica didattica: «il risultato di una ricerca fra le molteplici possibilità (procedure, strategie, itinerari) che possono essere scelte per ottimizzare l'azione di insegnamento (apprendimento)» (Laneve, 1998);
- La pratica educativa: «forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente e storicamente stabilita, che si attua in un contesto sociale caratterizzato dall'impegno educativo svolto da educatori competenti, al fine di promuovere lo sviluppo degli educandi» (Pellerey, 1999);
- La pratica insegnante: «la maniera di fare singolare di una persona, il suo modo di eseguire un'attività professionale» (Altet, 2003);
- La pratica di lavoro: saper fare in situazione legato alla realizzazione di un progetto che intesse relazioni tra persone, oggetti, linguaggi, tecnologie, istituzioni, norme (Fabbri, 2010);
- La pratica riflessiva: “movimento” dialettico della *reflected practice*, ovvero di una riflessione sul “fare professionale” generatrice di nuova conoscenza la cui validità è governata e limitata dalle situazioni nelle quali è generata e trova utilità (Schön, 2006);
- La pratica magistrale: è la pratica esemplare, frutto della migliore orchestrazione delle variabili dell'azione docente (Perla, 2010).

La pratica educativa è dunque un processo che vede impegnati molteplici sistemi interagenti ed in continua evoluzione, per la ristrutturazione incessante di premesse, interazioni, inferenze, aspettative, strategie conoscitive e rappresentazioni delle relazioni (Falcinelli, 2012).

Essa non è, dunque, riducibile all'insieme degli atti osservabili, azioni e reazioni; ma è costituita sia da fatti che palesemente esistono indipendentemente dagli insegnanti sia da comportamenti, procedure, processi, significati, la cui natura non è affatto esplicita. La pratica infatti è un fare che cerca la sua teoria (Laneve, 2010).

Costituisce la struttura di base dell'azione formativa; insieme di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, mobilitando capacità, conoscenze e abilità che portano allo sviluppo di competenze.

L'osservazione, l'analisi e, soprattutto, la riflessione che segue all'analisi rappresentano un momento fondamentale di indagine, volto alla presa di coscienza su quanto compiuto.

2. Analisi delle pratiche didattiche

I temi della ricerca nel campo della pedagogia e della didattica speciale, sono oggi di grande attualità, sia per chi lega lo sviluppo della propria professionalità a questo settore, sia per chi ne studia le varie problematiche connesse ai bisogni educativi speciali e, più in generale, all'educazione in chiave inclusiva. Risulta evidente come questo ambito di specifico interesse non possa certo sfuggire al confronto con i dati empirici, i soli in grado di avvalorare l'efficacia delle procedure organizzative e delle strategie didattiche che sono messe in campo con l'obiettivo di promuovere il successo formativo e la più alta qualità di vita per ogni individuo (Mitchell, 2014).

Ma cosa si intende nello specifico con il termine "analisi delle pratiche didattiche"? La locuzione nasce in territorio francofono (Altet, 2003, 2012; Beillerot, 2000; Bru, 2002; Paquay & Sirota, 2001; Perrenoud, 2001, 2003), si configura come una nozione polisemica (Laneve, 2010), scaturita come attività di formazione dei docenti (Altet, 1994). Tale concetto nel tempo si è trasformato in un dispositivo di ricerca sulle pratiche didattiche, delle quali intende studiare l'articolazione interna in variabili socio-affettive, cognitive, educative, psicologiche. L'analisi delle pratiche intende produrre un «sapere dell'azione attraverso la messa-a-distanza-delle-pratiche medesime: una messa-a-distanza effettuata attraverso approcci plurali di metodologie della ricerca educativa» (Perla, 2013, p.306), divenendo al contempo dispositivo di formazione e di ricerca⁷⁵. Il concetto di analisi delle

⁷⁵ Dalla descrizione appena fatta si ricava che l'analisi delle pratiche educative costituisce attualmente un sintagma polisemico che, nato in area francofona per indicare le procedure di accompagnamento formativo dei docenti alla professione, col tempo si è delineato come un modello multi-approccio (Marcel, Olry,

pratiche è legato a varie concezioni teoriche (Altet, 1999; Bennett, 1986; Davies, 1999; Davies & Elliott, 2012; Hattie, 2009; 2011; 2013; Saunders, 2007; Slavin, 2002; 2004; Sykes, Schneider & Plank, 2009) per indicare il percorso volto a produrre un sapere dell'azione e a formalizzare i saperi del fare attraverso la messa a disposizione delle pratiche (Ianes & Canevaro, 2015; Laneve, 2010). Tale schema di ricerca è venuto delineandosi come un nuovo modello multi-approccio di ricerca, che permette di impiegare quegli sguardi plurali che conducono, secondo Laneve, verso una conoscenza più profonda delle pratiche educative (Day & Laneve, 2011; Laneve, 2010). Se da un lato la procedura porta ad un processo di produzione di un sapere esperienziale, dall'altro rappresenta un momento di formazione (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p. 140) per coloro che devono agire nel settore, quindi sia i docenti in formazione che quelli in servizio.

2.1. Pluralità di approcci

I dispositivi possibili di analisi delle pratiche sono molteplici e differenti, tutti derivanti da approcci plurimi e diversi. I numerosi approcci vengono classificati, soprattutto in area francofona (Altet 2003, 2012; Beillerot, 2000; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996; Perrenoud, 2001, 2003; Zeitler, & Leblanc, 2005), in due sottoinsiemi in base alle opzioni metodologiche (Damiano, 2007, p.6):

- discorsi sulle pratiche, che comprendono le indagini che stimolano gli insegnanti a produrre dei testi a seguito delle azioni che compiono nel loro lavoro di aula e di scuola;
- osservazioni delle pratiche, che si possono a loro volta distinguere tra (a) quelle condotte direttamente in contesto e (b) quelle che riprendono con tecnologie varie le operazioni di aula e le esaminano a posteriori interagendo con l'insegnante-attore.

Tale distinzione, seppur rilevante, non permetterebbe di mettere in luce il panorama eterogeneo di approcci sviluppatasi in contesti diversi e verso molteplici direzioni in

Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002, pp. 135-170) o interazionista, rispettoso della pluridimensionalità delle pratiche educative di cui intende esplicitare l'articolazione interna in variabili socio-affettive, cognitive, didattiche, psicologiche, valoriali (Altet, 2012, pp. 291-311) riguardanti, al tempo stesso, l'insegnante, l'allievo e la situazione (Altet, 2002, p. 85; 2012, pp. 291-311).

relazione al paradigma teorico di riferimento. Una valida classificazione è stata fatta da Laneve (2010, p.17), il quale ha offerto una rassegna organica, seppur non esaustiva, dei principali approcci utilizzati per l'analisi delle pratiche didattiche ed educative. Secondo questa classificazione è possibile distinguere dieci differenti modalità di approccio alle pratiche didattiche:

- l'approccio *pragmatico*: si pone come obiettivo costitutivo dell'analisi delle pratiche la sollecitazione della riflessione sull'azione stessa. Esso è riconducibile ai lavori angloamericani di matrice pragmatista di Dewey (1929; 1933; 1938), Schön (1983; 1987) e Argyris (1933) secondo cui l'oggetto della conoscenza è insito nell'azione stessa, che è insieme un avvenimento e una rappresentazione dell'accadimento stesso. La prospettiva pragmatista riconducibile agli studi di Dewey suggerisce di guardare alle proprie esperienze attraverso un atteggiamento metacognitivo e introspettivo; l'indagine sull'apprendimento deve da un lato rendere gli individui consapevoli circa l'esperienza compiuta e dall'altro deve indurli a riflettere su quanto messo in atto: in questo modo si pongono come soggetti che riflettono, con distanza critica, sulle proprie azioni e sulle ricadute di queste, come sottolineato già negli studi condotti da Schön e Argyris. I due autori, infatti, evidenziano come la razionalità riflessiva nell'azione, che pongono come momento centrale dell'azione stessa, rappresenti un momento di evoluzione del pensiero "in" e "sul" l'azione. È l'approccio sicuramente più noto, soprattutto in Italia, anche grazie agli studi di Damiano e Laneve. Damiano (1993; 2006) nei suoi lavori mette in rilievo la necessità di valorizzare le pratiche per comprendere il pensiero sotteso di chi le ha prodotte e le proprietà irriducibili delle stesse. Laneve (1993; 2003; 2005; 2009) si propone di accedere al sapere pratico attraverso le testimonianze narrate, verbalizzate e prodotte dagli insegnanti.
- L'approccio *ergonomico*: analizza il compito "reale", ossia i gesti compiuti dal docente nello svolgimento della sua professione. In tale approccio la professione appare come un'attività e si studia come un lavoro; in tale visione i gesti non sono standardizzati dall'esterno ma dipendono da un lato dallo stile e dall'orientamento di ciascuno (Clot, 1999; 2000; 2001; 2006; Clot & Faïta, 2000), dall'altro dal confronto tra pari e dall'autoconfronto con il sé e l'uso del sé professionale (Jobert, 1999, 2001; Samurçay & Pastré, 2004; Schwartz, 1997; 2000). Non vanno

trascurati gli studi condotti in Italia da Favretto e Fiorentini (2007), Bagnara, Tartaglia e Tosi (2006) e sviluppatasi poi verso un nuovo approccio rivolto all'ergonomia cognitiva sviluppata da Ferlazzo (2005) e Di Nocera (2004) che si è occupata di studiare nello specifico i processi cognitivi coinvolti durante l'interazione tra il professionista e gli strumenti per l'elaborazione di informazioni.

- L'approccio *cognitivo*: pone la propria attenzione all'attuazione dei concetti e delle metodologie per studiare la pratica (Altet, 2000; 2002; 2003; 2007; Colombo & Varani, 2008; Damiano, 1994, 1995, 2007; Fiorelli, 2009; Vermersch, 1994). Le ricerche che utilizzano tale approccio trasferiscono il loro interesse dalle cognizioni alle procedure utilizzando principalmente due modelli: uno basato sull'inferenza dell'indagine diretta (Falzon, 1985) o dell'osservazione di simulazioni didattiche condotte in laboratorio (Sabers, Cushing, & Berliner, 1991); l'altro costruito sull'analisi delle produzioni verbali a posteriori degli insegnanti (Fenstermacher, 1996; Fenstermacher, & Richardson, 1994). Ciò stabilisce che tali ricerche possono determinare una valutazione del processo di insegnamento nella sua totalità, ossia in seno a tutte le fasi prima, durante e dopo (Borko, & Livingston, 1989; Leinhardt, & Greeno, 1986; Thocon, 1989); solamente nelle fasi di pianificazione (Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar, & Berliner, 1987) o unicamente a posteriori attraverso le presentazioni delle situazioni che permettano al ricercatore di studiare una situazione di insegnamento tipica (Sabers, Cushing, & Berliner, 1991).

All'interno di tale cornice teorica, si diramano vari correnti interne: una ~~psicologia~~ psicologico-cognitiva che considera l'agire e il pensare quotidiano attraversato da dimensioni quali conscio/inconscio, normalità/anormalità; un'altra a partire dagli anni '80 si sviluppa dalla nozione di "*everyday*" volta ad individuare tutte le forme di funzionamento mentale caratterizzanti il soggetto quando pensa, sente e agisce: *Everyday Reasoning* (Barker, 1981), *Everyday Cognition* (Rogoff, & Lave, 1984), *Everyday Thinking* (Woll, 2002); infine assumono importanza gli studi che si propongono di analizzare la dipendenza delle forme di insegnamento dal contesto o dalla situazione denominati approcci della conoscenza situata (Lave, 1988) e della conoscenza distribuita (Norman, 1991), basati sull'idea che i processi cognitivi sono radicati culturalmente e socialmente.

- L'approccio *clinico*: impernia la propria riflessione sulla formazione esperienziale e intersoggettiva. Esso prende in considerazione gli eventi didattici osservabili come segni da analizzare in riferimento a conoscenze e quadri teorici stabiliti. Tale approccio si articola in due filoni principali: l'indirizzo psicoanalitico, che pone la propria attenzione primariamente alle attitudini individuali, i cui esponenti sono Blanchard-Laville e Fablet (1996; 2003), Levine e Moll (2001); e l'indirizzo psico-sociologico, che localizza le proprie ricerche in una visione multireferenziale rivolta ai molteplici elementi del sociale e dell'interazione con altri soggetti, il cui massimo rappresentante è Ardoino (1993). In Italia la clinica della formazione ha trovato numerosi esponenti Massa (1997) Mottana (1997; 2007) Riva (2000; 2004), ma soprattutto, Crispiani (2000).
- L'approccio *etnometodologico*: si pone di condurre l'analisi delle pratiche presentando il fenomeno osservabile attraverso regole e routine, trattandole come elementi di indagine empirica, pratiche sociali usate dai soggetti per dare senso alla realtà. Prendendo avvio dalla visione del suo fondatore Garfinkel (1967), che studia la curiosa razionalità del quotidiano, cerca di spiegare la pratica quotidiana facendo come proprio oggetto di osservazione non tanto gli elementi giornalieri, quanto piuttosto gli accadimenti straordinari come eventi discostanti dall'attendibile. In essa assumono centralità le "everyday activities", intese da una parte come: regole tacite, che sono quei segnali che l'insegnante veicola a livello verbale paralinguistico, che il discente deve aver appreso per partecipare all'interazione; e dall'altra come routine, ossia quell'insieme di azioni sia in ordine alle loro funzioni sia per il fatto di essere trasformate in sequenze sistematiche, strutturate e prevedibili che per la loro costanza, sistematicità e ripetizione, non divengono esecuzioni meccaniche, quanto piuttosto itinerari utili per la comprensione dell'azione didattica (Di Cori & Pontecorvo, 2007; Fele, 2002; Fele & Paoletti, 2003; Jedlowski, 2005; Quarta, 2006; Selleri & Santarcangelo, 2001), che assumono valenza didattica e pedagogica. L'approccio etnometodologico nasce dalla convinzione che non sia l'ordine sociale a determinare l'azione, ma che essa sia il frutto delle interpretazioni che gli attori forniscono ai comportamenti nel contesto specifico in cui si realizzano (Ribolzi, 1993; Sorzio, 2002). In tale visione

la spiegazione consiste nell'individuare un ordine razionale ed osservabile, il fenomeno ritrova la propria cornice di senso solo all'interno di un contesto.

- L'approccio *fenomenologico*: rifiuta l'assolutismo oggettivante scientifico che ostacola la visione del reale per volgere il proprio sguardo analitico verso stati d'animo, sensazioni e impressioni e pensieri che accompagnano l'interazione. Tale visione che segue un approccio qualitativo ed è risalente al pensiero di Husserl (1999; 2007), è riconosciuto come uno tra i più idonei ad esplorare l'ambito sociale (Schutz & Luckman, 1973) ed educativo (Agosti, 2006; Bertolini, 2001; Mortari, 2003; 2006; 2007; 2010; Tacconi, 2009)⁷⁶.
- L'approccio *narrativo-biografico*: dispone di condurre l'analisi delle pratiche partendo dal racconto spontaneo dei loro fautori, ciò permetterà di mettere a fuoco sia le azioni che i pensieri degli insegnanti, le esperienze del passato con le attese per il futuro, più o meno consapevoli. Questo approccio è caratterizzato, secondo Geert Kelchtermans (2001), da cinque aspetti fondamentali: narrativo, in quanto presenta le esperienze in forma appunto di narrazione; costruttivista, in quanto l'insegnante interpreta attivamente le esperienze della sua carriera; contestualizzato, in quanto di solito si fa riferimento ad un tempo determinato e ad una determinata scuola; interazionista, proprio perché ogni comportamento umano è in interazione continua con il contesto e con gli altri soggetti; dinamico, perché l'attività e il pensiero stesso dell'insegnante sono momenti del processo continuo che consiste nel dare significato alla realtà percepita e vissuta.
Questo approccio è a più voci riconosciuto come un modello polivalente perché utile e valido per diversi aspetti, infatti è ritenuto efficace per la formazione degli insegnanti oltre che un approccio utile per la ricerca (Cross, 2007; Demetrio, 2013; Kelchtermans, 2001; Laneve, 2009; Nigris, 2009).
- L'approccio *decostruzionista*: è rivolto al disvelamento del nascosto, attraverso la riflessione dell'"impensato" e del "non detto" ossia di ciò che è inconscio o taciuto. Esso, infatti, attribuisce la valenza formativa alla decostruzione, ossia nella potenzialità di generare il miglioramento delle capacità di comprensione della

⁷⁶ Una specifica menzione va rivolta agli studi italiani di Mortari (2003; 2010), Agosti (2006) e Tacconi (2009; 2011) i quali adottarono la visione fenomenologia intesa come scienza dell'idealità, basata sull'intuizione, accostandola a fenomeni concreti, riuscendo ad sistematizzare i tratti della fenomenologia empirica, come metodo d'indagine nel campo delle scienze umane in cui l'essenza del concreto guida l'analisi a cogliere le qualità delle azioni del docente che divengono esemplificazioni e dunque buone pratiche didattiche.

realtà nell'uomo e di cambiamento della società e delle sue strutture, attraverso il pensiero della differenza radicale, ossia un'analisi critica. L'approccio decostruttivista permetterà di trasformare in prassi le istanze di cambiamento e di miglioramento emerse, significativo è stato in tal senso il contributo del GREPH, il Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique, di Derrida (1976) il quale ha avviato un lavoro di analisi delle istituzioni educative e dei processi formativi, ponendo attenzione agli aspetti nascosti dell'insegnamento. In quest'ottica si sviluppa la pedagogia critica di Cambi (1986; 2002) che mira a disvelare le dimensioni nascoste, o per meglio dire più in ombra, implicate nell'educazione e nelle sue istituzioni attraverso processi di riflessione analitica e critica.

- L'approccio *microsociologico*: include un'ampia rete di indagini volte ad analizzare la quotidianità come una realtà residuale, ossia non riflessiva e scontata, che si attiene alle pratiche routinarie che vanno a costituire lo scaffolding (Wood, Bruner & Ross, 1976) di stabilità composto da ordini e regole. Nato negli Stati Uniti l'approccio microsociologico viene a delinearsi come un repository di diversi orientamenti, tra questi: l'interazionismo simbolico di Mead (1934), la fenomenologia di Schütz (1932), il costruzionismo sociale di Berger e Luckman (1966), i lavori di Goffman (1959) sul sistema di attività situata e la rappresentazione del sé, il contributo di Lefebvre (1958) che considera il quotidiano come “quel che resta del giorno” e quello di Bourdieu (1972) sulle nozioni di habitus e di pratiche sociali. Tali orientamenti sono accomunati dalla visione del quotidiano come luogo in cui si produce l'ordine che regola le interazioni sociali.
- L'approccio *evidence-based research*⁷⁷: basato sull'“evidenza dei fatti” attraverso indagini sperimentali scientificamente accurate, la cui valutazione critica consente di assumere decisioni di intervento (Calvani, 2012; Hattie, 2009; 2013). L'evidenza in questo approccio rappresenta la prova che attraverso l'osservazione accurata e l'utilizzo di informazioni provenienti da indagini sperimentali giunge a produrre priorità di interventi migliorativi. Nell'ambito di tale approccio all'analisi delle

⁷⁷ In questa fase del capitolo si darà per completezza di informazione una veloce definizione dell'approccio evidence-based research, che essendo l'orientamento privilegiato utilizzato nella ricerca sarà maggiormente ampliato nei paragrafi successivi.

pratiche, numerosi sono stati gli studi internazionali McMillan e Schumacher (2005) e nazionali Ranieri (2007) e Calvani (2007; 2011; 2012). Nella sua versione meno rigida, questo approccio si propone di operare un'analisi obiettiva, una raccolta e una documentazione riguardante i diversi sistemi di insegnamento e di didattica tenendo in considerazione il contesto scolastico di riferimento e le variabili personali e ambientali che intervengono.

Tutti questi approcci se presi singolarmente, evidentemente, risultano parziali e monoprospettici, perché prediligono e si concentrano su un aspetto singolo e non sulla complessità del fenomeno educativo; per comprendere le situazioni educative si ritiene proficuo affrontarle con diverse ottiche e a diversi livelli (la commistione intenzionale e ragionata di più approcci è stato il metodo utilizzato nell'analisi delle pratiche della ricerca condotta come si evincerà dal Capitolo IX – Gli strumenti di raccolta e di analisi delle pratiche didattiche inclusive).

3. Cosa funziona in educazione

Sul piano dei principi l'inclusione intesa come tensione etica e valore fondativo della scuola costituitasi come learning organization e comunità educante, è ampiamente condiviso non è chiaro cosa sia condiviso; sul piano dell'azione il riconoscimento della necessità di sviluppo di buone pratiche che siano valide esemplificazioni delle azioni didattiche da proporre e sviluppare ne impedisce l'incremento. L'esigenza che oggi il dibattito scientifico (Canevaro, 2016; Cottini & Morganti, 2013; 2015; Ebersold, 2016; Mitchell, 2016) ritiene come primaria è quella di orientare se stesso «sulla questione dell'evidenza in educazione speciale» (Cottini & Morganti, 2015, p.11), per promuovere procedure metodologiche e interventi didattici puntualizzati e comprovati attraverso la ricerca.

La ricerca dovrebbe pertanto analizzare ogni fenomeno attraverso tre elementi fondamentali, legati a tre domande originarie, che determinano la fattività di un modello idoneo, i tre principi devono pertanto muoversi tra il piano teorico e quello applicativo considerando (Cottini & Morganti, 2015):

- l'efficacia degli interventi (*efficacy research*), in modo da rispondere al quesito “che cosa funziona?”;

- l'effetto prodotto dagli stessi interventi (*effectiveness research*), che trovano concretizzazione nella domanda “quando funziona e per chi?”;
- le modalità di applicazione (*implementation*), rispondendo a “come possiamo fare per farlo funzionare?” e “sta funzionando?”.

L'analisi di ogni fenomeno educativo attraverso questi tre orizzonti di senso si costituisce come la chiave per la realizzazione di processi idonei nell'ambito della pedagogia speciale delineando un modello di ricerca con metodologia mista basata sull'evidenza in grado di rispondere alle necessità di costruire forme di conoscenza condivisa e affidabile sui processi inclusivi. Solo tali presupposti potranno permettere lo sviluppo di domande successive ma fondamentali per la realizzazione della scuola inclusiva che divengono centrali (Cottini & Morganti, 2015, p.298):

- La scuola inclusiva è anche una scuola efficace?
- Come valutare la qualità inclusiva della scuola?
- Come migliorare la qualità dell'inclusione?

Gli interrogativi fin qui esposti possono essere oggetto d'indagine solo di una ricerca attenta e fondata sul reale che affianchi agli aspetti quantitativi, nomotetici e sperimentali agli studi qualitativi, di stampo fenomenologico e legati alle pratiche, alla ricerca-azione e alla riflessività sulla professionalità docente (Schön, 1983; Bonaiuti, Calvani, Micheletta, & Vivanet, 2015; Calvani, 2012; Cottini & Morganti, 2015) quale può essere l'approccio evidence-based education.

Il concetto di evidenza, di non univoca definizione, è alla base dell'approccio Evidence Based Education (EBE). Come sottolinea Ranieri (2007), la diffusione di una cultura “evidence-based” potrebbe essere di grande interesse a diversi livelli: si pensi all'insegnante, all'educatore, al ricercatore, al politico che, ciascuno nella propria pratica, potrebbe avvalersi delle conoscenze ed evidenze più affidabili, disponibili nell'assunzione delle proprie decisioni.

4. Evidence-Based Education

L'idea che le pratiche professionali quali quelle dell'istruzione dovrebbero basarsi su o essere corroborate da prove continue, dovrebbe ispirare politici, professionisti e ricercatori nel loro agire. È sempre più evidente l'influenza di questa linea di pensiero che ha sollevato interrogativi fondamentali sulla fattibilità di produrre pratiche basate sulle evidenze

empiriche (Biesta, 2010). Visioni basate solo su dimensioni esclusivamente epistemologiche, ontologiche e prasseologiche risulterebbero monoangolari perché si rischierebbe nel dominio epistemologico vi è un deficit di conoscenza, nel dominio ontologico un deficit di efficienza ed efficacia e nel dominio pratico un deficit di applicazione. Nel contesto dell'educazione e della didattica inclusiva solo l'unione di queste dimensioni può condurre alla costruzione di buone pratiche didattiche basate sulle evidenze e fondate su saperi fondativi e teorici.

A tale proposito, particolarmente significativa risulta essere l'idea di ancorare sempre più la ricerca sui principi a quella sulle evidenze empiriche, attraverso un orientamento Evidence-Based Education, fondato sul presupposto che nella ricerca educativa sia necessario esplicitare l'accettazione di alcuni asserti valoriali o scientifici, di metodologie e criteri specifici, così da potersi presentare come visibile, condivisibile e comparabile.

Coe (1999) sostiene, infatti, che attraverso un approccio evidence-based, le pratiche potrebbero essere giustificate in termini di prove attendibili sui loro possibili effetti. Ciò permetterebbe l'integrazione tra conoscenze, competenze professionali e capacità di giudizio (Whitehurst, 2003) che permettano lo sviluppo di approcci educativi e didattici realmente consapevoli. Sono frequenti le dimostrazioni (Begeny & Martens, 2007; WHO, 2011) che rendono evidente come nel nostro Paese quest'orientamento non sia stato sviluppato con la necessaria sistematicità; «basta riferirsi alla storia ormai quarantennale dell'integrazione scolastica, costellata nel suo incedere da luci intense e da ombre di spessore non certo trascurabile, la quale non è stata oggetto di un'adeguata ricerca valutativa, in grado di validarne sia l'impianto organizzativo, sia le procedure metodologiche messe in atto» (Cottini *et al.*, 2016).

4.1. Quadro storico

Le origini dell'espressione "Evidence Based Education" (EBE)⁷⁸, sono rintracciabili nella cultura pedagogica anglosassone della seconda metà degli anni '90 (Ranieri, 2007;

⁷⁸ Il richiamo all'intervento basato sull'evidenza pratica non è casuale, poiché lo stesso concetto di "evidenza" era in uso nella medicina fin dagli anni '70 e in psicologia, da lungo tempo in tali ambiti (Vivanet, 2013) venivano impiegate espressioni come "trattamento empiricamente validato" o "empiricamente supportato" legate appunto a quello di "evidence based practice" (Calvani, 2012), definito dall'American Psychological Association (APA) come l'integrazione della migliore ricerca disponibile e dell'expertise, nel contesto delle caratteristiche, cultura, valori e preferenze del paziente (APA, 2005).

Vivanet, 2014). Il dibattito prese avvio da una forte critica (Hammersley, 2007; Hargreaves, 1996; 1997; 1999) rivolta a parte della ricerca educativa fondata esclusivamente su posizioni ideologiche, che portarono vari autori (Hargreaves, 1996; Hillage et al., 1998; Tooley & Darby, 1998) a sottolineare i limiti e le insufficienze della ricerca accademica in ambito educativo. Tali posizioni critiche agirono da stimolo per un dibattito⁷⁹ che portò a un rinnovamento del sistema basato sui risultati della ricerca empirica, in grado di trovare risposte realmente efficaci ai problemi reali che educatori e professionisti dell'educazione incontrano nella loro quotidianità, basandosi su conoscenze condivise e affidabili.

Il termine Evidence-Based Education fa riferimento alla concezione secondo cui «le decisioni in ambito educativo debbano essere assunte e giustificate sulla base delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla minore o maggiore efficacia delle differenti opzioni didattiche» (Vivanet, 2013). Tale ricerca empirica deve fondarsi sul concetto di evidenza⁸⁰ cioè su tutto ciò che è osservabile⁸¹, restando in equilibrio tra ciò

Dal confronto tra ambiti molto diversi, come quello medico e quello educativo, nasce il dibattito internazionale rispetto alla questione delle “evidenze” in educazione, meglio conosciuta come Evidence-Based Education. Con l'intento di cogliere il legame tra ricerca e pratica professionale, alla fine degli anni Novanta, si aprì un'accesa discussione tra *Evidence-Based Medicine* e *Evidence-Based Education*.

⁷⁹ Il dibattito internazionale sull'EBE si avvia all'interno della cultura pedagogica anglosassone, sebbene alcune posizioni critiche già negli anni Ottanta erano state espresse dalla National Commission on Excellence in Education degli Stati Uniti, l'esordio è comunque riconducibile all'intervento dello studioso inglese David H. Hargreaves nel 1996, svolto presso la Teacher Training Agency di Cambridge, che accese una serie di discussioni con Martyn Hammersley, a cui replicò sostenendo che l'ambito educativo non si potesse e dovesse differenziare molto da quello medico, perché aveva bisogno anch'esso di avvalersi di modelli e conoscenze adeguati. La sua proposta era di avvicinare la ricerca e la pratica educativa a quella medica per orientarle verso conoscenze sempre più condivise e affidabili; per trovare risposte realmente efficaci. Gli aspetti che secondo Hargreaves potevano accomunare ambito medico ed educativo, a partire dai profili, erano la natura della ricerca e le sue ripercussioni in termini di pratiche condotte in contesti differenti. La maggiore criticità riconosciuta da Hargreaves alla professione docente era la mancanza di una conoscenza scientifica che gli consentisse di valutare gli effetti di alcune pratiche didattiche messe in campo (capacità di decision making), (Calvani, 2012; Vivanet, 2014).

⁸⁰ Il termine deriva dal latino *evidentia* (da *videre* “vedere”, con prefisso *e* “fuori di”), il cui significato rimanda alla proprietà di ciò che si vede apertamente, che salta agli occhi, che può essere facilmente visto da tutti (l'evidenza dei fatti). Allo stesso significato riconduce il termine greco *evárgeia* che evidenza, indicante chiarezza, tale da escludere ogni equivocità ed errore (Vivanet, 2014, p.31-32).

⁸¹ Se ci chiediamo in che senso questo orientamento possa incidere sulla cultura e sulle pratiche dell'educazione, per comodità di analisi possiamo individuare tre diverse implicazioni del concetto di evidenza, che chiameremo epistemologica, tecnica, e didattica.

In un'accezione epistemologica più generale, il concetto di evidenza può essere identificato con un processo conoscitivo capace di esplicitarsi, cioè di rendere trasparente e ripetibile il processo attraverso il quale da una ipotesi o domanda originaria, si è pervenuti a una determinata conclusione. Si cerca così di eliminare quanto più possibile interferenze e tendenziosità (ideologiche, linguistiche e/o strumentali), consentendo così la falsificabilità dell'ipotesi (Kuhn, 1979; Popper, 1972). In un'accezione tecnica, di interesse più specifico per chi fa ricerca, la nozione di evidenza sottolinea la necessità di differenziare e stabilire gerarchie tra le varie

che non è opinione⁸² ma al contempo non è certezza. Infatti se da un lato l'evidenza è «una caratteristica specifica della scienza in opposizione all'opinione» (Vivanet, 2014, p.32), dall'altro come sottolineano Calvani e Menichetti (2013), c'è uno spazio ampio che separa l'evidenza dalla certezza, perché la conoscenza che da essa si produce può produrre gradi di affidabilità differenti.

La prima definizione ufficiale di Evidence-Based Education fu coniata da Coe (1999) che lo definisce come un approccio che sostiene la teoria e la pratica, che dovrebbero poter essere giustificate in termini di prove verosimili sui loro possibili esiti; in altri termini si tratta di un approccio «per cui la politica e le prassi in campo educativo devono poter essere giustificate in termini di prove attendibili (evidenze) sui loro probabili effetti» (Cottini & Morganti, 2015).

Tale definizione sottolinea in modo chiaro il passaggio auspicato da un approccio di apprendimento non tangibile a uno tangibile nei suoi effetti: Coe (1999) rileva la necessità di promuovere una cultura dell'evidenza affinché insegnanti e politici possano fare scelte basate su evidenze scientifiche.

L'Evidence-Based Education propone l'integrazione delle proprie capacità di giudizio professionale con le evidenze empiriche disponibili nella presa di decisioni didattiche (Vivanet, 2014), coniugando i risultati della ricerca con il bagaglio di conoscenze; cerca di combinare il rigore e la generalizzabilità delle ricerche sperimentali con riferimento agli studi di caso. Calvani (2011), introducendo il concetto di “conoscenze sfidanti”, privilegia un'interpretazione in conformità ai contesti; secondo tale interpretazione si dovrebbe

metodologie in funzione della loro capacità di garantire livelli differenti di affidabilità. Così, in genere, le meta-analisi sono ritenute di maggiore affidabilità rispetto a una singola ricerca sperimentale; a sua volta, una ricerca sperimentale con gruppo di controllo è ritenuta più affidabile di un'indagine quasi-sperimentale; in ambito qualitativo, l'impiego di triangolazioni aumenta l'affidabilità della ricerca e così via. In un'accezione didattica, l'EBE si caratterizza per il suo intento di rendere la conoscenza spendibile sul terreno operativo, traducendosi in indicazioni e azioni che rendono chiaro come conseguire un miglioramento concreto. All'educatore interessa quanto la conoscenza ha da dire sul piano dell'intervento effettivo; in breve, tale accezione riguarda il «come si debba operare per migliorare l'efficacia degli interventi didattici». Tuttavia, se ci spostiamo dal livello della classe a quello più ampio delle politiche educative, le ricerche in ambito EBE sono per lo più identificate come una sorta di impalcatura a supporto dell'impiego di standard e traguardi generali per la valutazione scolastica, in un'ottica generalmente statica e classificatoria (Calvani & Vivanet, 2014).

⁸² The Wing Institute (2012), secondo cui in contrapposizione ad approcci cosiddetti opinion based, basati su opinioni, sarebbe un paradigma in accordo al quale coloro che lavorano in ambito educativo dovrebbero basare le proprie decisioni in merito agli interventi pedagogici sulle evidenze empiriche (Vivanet 2013).

favorire il più possibile lo sviluppo e la condivisione di conoscenze affidabili e concretamente trasferibili nella pratica didattica quotidiana.

Per questa ragione il collegamento con le pratiche didattiche, ossia l'evidenza empirica da osservare nell'ambito dell'educazione, diviene l'oggetto privilegiato dell'osservazione e della ricerca, che vuole coniugare valori teorici e prassici in una reciproca prossimità.

La lettura e l'analisi delle pratiche non ha assunto il significato di esprimere delle valutazioni sulla base di parametri preordinati, ma ha avuto lo scopo di evidenziare le azioni didattiche che il docente svolge, le peculiari attività e i gesti specifici, le modalità di relazionarsi e di interagire con gli alunni, gli elementi comuni che si rivelano nelle diverse situazioni (Laneve, 2005, p.6). Nello stesso tempo, la pratica educativa non è stata ridotta all'insieme degli atti osservabili, delle azioni e delle reazioni, in quanto essa appare costituita sia da fatti che palesemente esistono indipendentemente dagli insegnanti, sia da comportamenti, procedure, processi, significati la cui natura non è affatto esplicita e che rimanda ad un universo di variabili complesse, sfuggenti, ambivalenti (Perla, 2010, p.60-86).

4.2. Obiettivi e punti di forza dell'Evidence-Based Education

Alla luce di quanto affermato risulta evidente la necessità di unire ad un impianto teorico di riferimento, un attento monitoraggio della pratica, questo è lo scopo dell'Evidence-Based Education che si sviluppa come un orientamento che mira alla produzione e diffusione di conoscenze didattiche affidabili per una istruzione informata da evidenze. Si tratta di un movimento culturale che si caratterizza, pur nella diversità delle posizioni (Hammersley, 2007), per alcuni lineamenti d'insieme che ne costituiscono i suoi benefici essenziali:

- valorizzazione scientifica: ogni ricerca che aspiri a un impatto sociale, come quella in ambito educativo, deve passare attraverso una completa esplicitazione delle proprie assunzioni valoriali e scientifiche (Calvani, 2012); l'EBE, nel suo impegno a favore di una conoscenza affidabile e spendibile nelle politiche e nelle pratiche operative, è contrassegnato da un sostanziale atteggiamento critico nei riguardi della ricerca educativa tradizionale (Vivanet, 2013) di cui sottolinea sia il carattere eccessivamente ideologico, tratto dal fatto che le ricerche spesso assomiglino più a dichiarazioni di fede che a resoconti scientifici, sia la distanza dalla pratica, e la

conseguente incapacità di offrire risposte concrete alle questioni rilevanti nella didattica quotidiana (Coe, 1999; Davies, 1999; Hargreaves, 2007; Slavin, 2004).

- Coadiuvare l'arricchimento dei risultati della ricerca educativa, attraverso l'implementazione della ricerca educativa sia sul versante delle comparazioni dei sistemi di istruzione, sia su quello delle sintesi di conoscenze e bilanci critici circa l'efficacia di metodologie didattiche, con nuove possibilità che si prospettano per una scienza dell'istruzione fondata su evidenza (Clark & Lyons, 2010; Clark, Nguyen, & Sweller, 2011; Hattie, 2009; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001; Mayer, 2005; Mayer & Alexander, 2010; Mitchell, 2007).
- Sostenere le crescenti esigenze e le richieste dei decisori politici: la richiesta nei riguardi della ricerca educativa si è fatta più esigente per le nuove sfide con cui l'istruzione si deve confrontare. Tra queste sfide annoveriamo: le comparazioni internazionali, l'introduzione di nuove tecnologie, l'inclusione, la cittadinanza, le nuove competenze, il lifelong learning. Di conseguenza, sul piano delle politiche è oggettivamente sempre più evidente la necessità di coniugare epistemologia e prassi a causa dell'interdipendenza delle due (Holland, 2004; Jennings & Rentner, 2006; Frontline, 2013; Parents for Choice in Education, 2013; Smith, 2013).
- Implementare la divulgazione: affinché gli interventi adottati in contesti educativi siano sempre più fondati su conoscenze affidabili, secondo Davies (1999) è necessario operare a due livelli principali: utilizzare, comparare sintetizzare i risultati della ricerca e della letteratura scientifica e definire standard rigorosi e qualitativamente elevati per la ricerca educativa. La ricerca con EBE con il suo richiamo all'evidenza, avendo un ritorno più diretto alla pratica educativa permette a formatori, educatori e docenti di accedere più facilmente ai saperi esperienziali e applicativi, non creando leggi universali sull'apprendimento, ma offrendo indicazioni tracciando percorsi ragionevoli e promettenti (Calvani & Vivanet, 2014; Vivanet, 2017) può favorire il confronto, la riflessione sull'azione e la creazione di nuove buone pratiche.

In tal modo, secondo Zucher (2004), la ricerca basata su evidenze scientifiche può essere identificata come una ricerca che da un lato implica l'applicazione di procedure rigorose, sistematiche oggettive al fine di ottenere conoscenze valide e attendibili rilevanti per i programmi e le attività educative; ma al contempo impiega metodi sistematici ed

empirici, basati sull'osservazione e sulla sperimentazione, e che implica l'analisi rigorosa dei dati in modo da testare le ipotesi dichiarate e da giustificare le conclusioni cui si giunge.

Tale ricerca riesce, in definitiva, a coniugare lo sviluppo di buone pratiche nella ricerca, fondate su saperi teorici e basate sull'evidenza, ottenendo la facilitazione del confronto e della valutazione della ricerca scientifica e della disseminazione dei risultati della stessa.

4.3. L'orientamento EBE applicato all'inclusione

Se si vuole perseguire la prospettiva di validare un modello organizzativo e didattico *inclusion for all* è necessario chiedersi cosa fare? cosa è stato fatto? e cosa si sta facendo? Rispondendo a questi interrogativi gli esiti ottenuti in altri momenti o in altri contesti da altri esperti dell'educazione possono divenire un bagaglio di esperienze condivise. In tale direzione l'applicazione dell'Evidence-Based Education al campo della didattica generale ed in particolare della pedagogia speciale può rappresentare un valido strumento di conoscenza.

Il bisogno di individuare metodi e conoscenze capaci di interagire più proficuamente con la pratica è un'esigenza specifica nello sviluppo di una didattica inclusiva che voglia costituirsi come *education for all*. Agire su più fronti richiede la commistione di più orientamenti che possono agire in modo idoneo nell'individuazione delle pratiche didattiche. I due orientamenti che sono più significativi nella direzione appena delineata sono l'Instructional Design (ID) e l'Evidence-Based Education (EBE). Il primo si occupa prevalentemente di modelli teorici e della loro progressiva comparazione e sistemazione, il secondo invece di raccogliere e documentare evidenze sperimentali circa cosa funziona e non funziona (Calvani, 2012).

ID ed EBE, sebbene orientamenti derivati da istanze epistemologiche, filosofiche e pratiche diverse (Reeves, 2011), mostrano elementi di affinità che ne permettono l'unione al fine di capitalizzare conoscenza fondata, per tradurla in raccomandazioni spendibili nella pratica educativa. In sintesi come si evince dalla Figura n. 3 (Calvani, 2012), è possibile affermare che avviamenti di ricerca fondati sull'accordo armonico tra la descrizione di modelli, teorie e strategie d'istruzione proprie dell>ID e l'evidenza della pratica derivante dall'EBE, possono condurre alla riflessione e alla promozione delle buone pratiche nei settori dell'educazione in genere ed in particolare nell'ottica inclusiva,

la quale fondandosi su assetti valoriali discendenti da principi attuabili solo attraverso la pratica, trovano in essa il proprio compimento e ne permetterà una più spiccata visibilità e credibilità sociale.

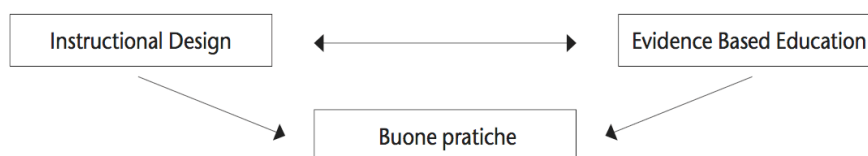


Figura 3: Mappa di sintesi della reciprocità tra Instructional Design e Evidence-Based Education.
Fonte: Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.

Il modello EBE trova così nel suo utilizzo con la pedagogia speciale il massimo compimento, poiché nella sua applicazione in essa perché da un lato riesce ad assolvere i principi fondamentali da cui il modello si sviluppa e dal quale viene generato: rispondere alle domande significative circa l'efficacia degli interventi (cosa funziona? e quando funziona?) l'implementazione e il monitoraggio sistematico (sta funzionando? e come possiamo far funzionare?) (Cottini & Morganti, 2015); dall'altro può sviluppare la generazione di nuovi processi ed azioni da intraprendere per lo sviluppo di un'inclusione di qualità.

Considerazioni conclusive

La società chiede di verificare l'efficacia e l'efficienza delle scuole, delle agenzie formative e sanitarie, e delle organizzazioni governative e di implementare la ricerca sulle pratiche didattiche ed educative. Tale percorso si può avviare solo attraverso l'analisi delle pratiche educative e didattiche utilizzando la pluralità di approcci enucleati, affinché l'esame non si concentri su un aspetto singolo ma sulla complessità del fenomeno.

L'analisi compiuta non può che partire dai "fatti" dimostrando attraverso le "evidenze" metodi, filoni di ricerca e pratiche idonee a promuovere l'inclusione scolastica.

La specifica attenzione ai modelli e processi di sviluppo che stanno all'origine delle didattiche inclusive è monitorabile attraverso un orientamento culturale che ha fondamentalmente lo scopo di superare lo status tradizionalmente esistente tra la teoria e la pratica educativa, quale è quello dell'Evidence-Based Education, al fine di identificare

valide esemplificazioni fondate sull'evidenza della prassi che implementino la riflessione e la promozione di azioni pienamente inclusive.

Per favorire lo sviluppo di azioni inclusive, nell'ambito dell'educazione e dell'agire didattico, è evidente la necessità di una ricerca applicata al contesto che deve monitorare strettamente la pratica didattica. Su questo fronte si pongono l'orientamento dell'Evidence-Based Education e il filone di ricerca dell'analisi delle pratiche: il primo fondato sul presupposto che nella ricerca educativa sia necessario esplicitare asserti valoriali, metodologie e criteri ritiene essenziale la valutazione delle pratiche al fine di presentare come visibili, condivisibili e comparabili i percorsi già compiuti; il secondo sostiene che per produrre un sapere dell'azione bisogna necessariamente formalizzare i saperi del fare attraverso la messa a disposizione delle pratiche. È evidente come la direzione che perseguono entrambi sia univoca e giunga alla medesima risoluzione.

Bibliografia

- Agosti, A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: aspetti pedagogici e didattici*. Milano: FrancoAngeli.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M. (1999). *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Les cahiers du CREN*. Nantes: CRDP Pays de la Loire.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche & Formation*, 35(1), 25-41.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10-31-43.

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du «savoir-enseigner». In M. Bru & L. Talbot (Eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-65). Rennes: PUR.
- Altet, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella & P. G. Rossi, *L'agire didattico* (pp. 291-312). Brescia: La Scuola.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, 25/26, 15-34.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Aristotele. (2000). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Bagnara, S., Tartaglia R., & Tosi F. (A cura di). (2006). *L'ergonomia tra innovazione e progetto*. Milano: Moretti&Vitali.
- Barker, E. M. (1981). *Everyday reasoning*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80-94.
- Beillerot, J. (2000). L'analyser des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression? In C. Blanchard-Laville, & D. Fablet (Eds.). *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 32-67). Paris: Editions L'Harmattan.
- Bennett, W. J. (Ed.). (1986). *What Works: Research about Teaching and Learning*. Washington: US Department of Education.

- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. NY: Garden City.
(Trad. it. *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino, 1969).
- Bertagna, G., & Triani, P. (2013). *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*.
Brescia: La Scuola.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La
Nuova Italia.
- Biesta, G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education
to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29(5), 491-503.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux
théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*.
Paris: Editions L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2003). *Travail social et analyse des pratiques
professionnelles*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2003). *Théoriser les pratiques professionnelles:
intervention et recherche-action en travail social*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Micheletta, S., & Vivanet, G. (2015). Evidence Based
Education: epistemological opportunity for new training professionals. *Italian
Journal Of Educational Research*, 13, 231-244.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in
mathematics instruction by expert and novice teachers. *American educational
research journal*, 26(4), 473-498.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneve: Librairie Droz. (pp.
157-243). (Trad. it. *Per una teoria della pratica con tre studi di etnologia cabila*.
Milano: Raffaello Cortina, 2003).

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Calvani, A. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione.«Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(3), 77-99.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2013). Evidence Based Education: superare il gap tra ricerca e pratica. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 1-5.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Educazione basata sull'evidenza e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1 (9), 127-146.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 83-112.
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico: metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: Clueb.
- Cambi, F. (A cura di). (2002). *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano (Vol. 2)*. Roma: Armando Editore.
- Canevaro, A. (2016). Quarant'anni di integrazione e inclusione scolastica in Italia: percorsi, ricerche, prospettive. Nell'ambito della I Summer School della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), *La ricerca in pedagogia e didattica speciale*, organizzata presso l'Università di Bolzano, sede di Bressanone. 31 Agosto – 2 Settembre. Disponibile in: <http://www.siped.it/wp->

content/uploads/2016/07/Programma_01_Summer_School_SIPeS2016-1.pdf.
[Visionato in data 16 Gennaio 2017].

- Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, S., & Berliner, D. C. (1987). Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 147-157.
- Clark, R. C., & Lyons, C. (2010). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2011). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2006). *Travail et sens du travail*. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 317-331). Paris: PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Coe, R. (1999). A manifesto for evidence-based education. *Retrieved March, 12*, pp.36, 20-7.
- Colombo, M., & Varani, A. (2008). *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Bergamo: Junior.
- Cottini L. & Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.

- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 116-128.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2), 65-87.
- Crispiani, P. (2000). *Handicap e attività di sostegno nella normativa*. Roma: Armando Editore.
- Cross, J. (2007). *Informal learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*, San Francisco: Pfeiffer.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Damiano, E. (1994). *Insegnare per concetti*. Torino: SEI.
- Damiano, E. (1995). *Guida alla didattica per concetti*. Milano: Juvenilia.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare: introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Davies, M., & Elliott, S. N. (2012). Inclusive Assessment and Accountability: Policy to evidence-based practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 1-6.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education?. *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121.

- Day, C., & Laneve, C. (2011). *Analysis of Educational Practices. A comparison of research models*. Brescia: La Scuola.
- Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Derrida, J. (1976). Où commence et comment finit un corps enseignant. *Politiques de la philosophie*, vol. 1, 55-97.
- Dewey, J. (1929). *The sources of science of education*. New York: Horace Liveright. (Trad. it. *Le fonti di una Scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1950).
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath. (Trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1965).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books. (Trad. it. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1950).
- Di Cori, P. & Pontecorvo, C. (2007). *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Di Nocera, F. (2004). *Che cos'è l'ergonomia cognitiva*. Roma: Carocci.
- Ebersold, S. (2016) *Pratiques inclusives, orchestration de l'accessibilité et importunité scolaire*. Nell'ambito della I Summer School della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), *La ricerca in pedagogia e didattica speciale*, organizzata presso l'Università di Bolzano, sede di Bressanone. 31 Agosto – 2 Settembre. Disponibile in: http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/Programma_01_Summer_School_SIPeS2016-1.pdf. [Visionato in data 16 Gennaio 2017].
- Fabbri, L. (2010). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Falcinelli, F. (2012). L'analisi delle pratiche come strumento di ricerca didattica e di formazione del professionista riflessivo. In R. Roig Vila & C. Laneve (A cura di),

- La practica educativa en la Sociedad de la Information/ La pratica educativa nella società dell'informazione* (pp. 109-115). Alcoy: Editorial Marfil.
- Falzon, P. (1985). Language d'interaction et ergonomie cognitive. *Le Monde informatique*, 212, 36-38.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Favretto, G., & Fiorentini, F. (2006). *Ergonomia della formazione*. Roma: Carrocci.
- Fele, G. (2002). *Etnometodologia: introduzione allo studio delle attività ordinarie*. Roma: Carocci.
- Fele, G., & Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il mulino.
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 617-634.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-181.
- Ferlazzo, F. (2005). *Metodi in ergonomia cognitiva*. Roma: Carocci.
- Fiorelli, C. (2009). *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*. Milano: Unicopli.
- Frontline. (2013). *No child left behind Articles*. Disponibile in: <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/schools/nochild>.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Gemma, C. (2014). (a cura di) *La forza dell'educare e la voce della scrittura*. Roma: Armando Editore.

- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden city: Doubleday.
(Trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino, 1969).
- Hammersley, M. (Ed.). (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Hargreaves, D. H. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: A rejoinder to Martyn Hammersley. *British educational research journal*, 23(4), 405-419.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British journal of educational studies*, 47(2), 122-144.
- Hargreaves, D. H. (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (A cura di), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3-17). London: Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?*. (Trad. it. I. Salvadori (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 22-40. Disponibile in: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13254>.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Occupabilità: sviluppo di un quadro per l'analisi delle politiche*. Londra: DfEE.
- Holland, R. (2004). Critics are many, but law has solid public support. *School Reform News*, 1, March.

- Husserl, E. (1999). *Logica, psicologia e fenomenologia: gli oggetti intenzionali e altri scritti*. (Trad. it. di S. Besoli & V. De Palma. Genova: Il Melangolo).
- Husserl, E. (2007). *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica*. (Trad. it. V. Di Costa & Soveria Mannelli. CZ: Rubbettino).
- Ianes, D. & Canevaro, A. (A cura di). (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Jedlowski, P. (2005). *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana tra esperienza e routine*. Bologna: Il Mulino.
- Jennings, J., & Rentner, D. S. (2006). Ten big effects of the «No child left behind Act» on public schools. *Phi Delta Kappan*, 88(2), 110-113.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail* (pp. 205-221). Paris: Dunod.
- Jobert, G. (2001). Travailler, est-ce penser? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action. In F. Hubault (Ed.), *Comprendre que travailler, c'est penser en enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Séminaire Paris I, Toulouse: Octarès.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & Formation*, 36(1), 43-67.
- Kuhn, T. S. (1979). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Laneve, C. (1993). *Per una teoria della didattica: modelli e linee di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (1998). *Elementi di didattica generale*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.

- Laneve, C. (2008). L'insegnante come soggetto epistemico. Un contributo alla epistemologia della pratica educativa. In G. Zanniello (A cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare* (pp. 83-93). Roma: Armando Editore.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Edizioni Erickson.
- Laneve, C. (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C., & Gemma, C. (2013). *Raccontare dalla cattedra e dal banco. Un contributo alla formazione e all'analisi dell'insegnamento*. Milano-Udine: Mimesis.
- Laneve, C., & Pascolini, F. (2014). *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui supervisori del tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefebvre, H. (1958). *Critique de la vie quotidienne*. Paris: L'Arche Editeur. (Trad. it. *Critica della vita quotidiana*. Bari: Dedalo, 1977).
- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of educational psychology*, 78(2), 75.
- Levine, J., & Moll, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psy-chanalyse*. Paris: ESF.
- Lindsay, G. (2007). Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.

- Marcel, J. F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. USA: Ascd.
- Massa, R. (1997). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Alexander, P. A. (Eds.). (2010). *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Taylor & Francis.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Research in Education. Evidence-based Inquiry*. New York: Prentice Hall.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, D. (2007). Critical service-learning as social justice education: A case study of the citizen scholars program. *Equity & Excellence in Education*, 40 (2), 101-112.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Mitchell, D. (2016) *Inclusive education is a multi-faceted concept*. Nell'ambito della I Summer School della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), La ricerca in pedagogia e didattica speciale, organizzata presso l'Università di Bolzano, sede di Bressanone. 31 Agosto – 2 Settembre. Disponibile in: http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/Programma_01_Summer_School_SIPeS2016-1.pdf. [Visionato in data 16 Gennaio 2017].
- Mitchell, D. (2016). *What Really Works in Inclusive Education at the Classroom Level?* Nell'ambito della I Summer School della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), La ricerca in pedagogia e didattica speciale, organizzata presso l'Università di Bolzano, sede di Bressanone. 31 Agosto – 2 Settembre. Disponibile

in: http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/Programma_01_Summer_School_SIPeS2016-1.pdf.
[Visionato in data 16 Gennaio 2017].

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editori.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (A cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano: Bruno Mondadori.

Mottana, P. (2007). *Caro insegnante. Amichevoli suggestioni per godere (l) a scuola*. Franco Angeli.

Mottana, P., & Franza, A. M. (1997). *Dissolvenze: le immagini della formazione*. Bologna: Clueb.

Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Bruno Mondadori.

Nirchi, S. (2013). L'analisi della pratica didattica: procedura importante nella definizione dell'identità professionale dell'insegnante. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, V (4), pp.31-36.

Norman, D. A. (1991). Cognitive artifacts. *Designing interaction: Psychology at the human-computer interface*, 1, 17-38.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.

- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation-pour les professions de l'éducation*, 36, 195-212.
- Parents for Choice in Education. (2013). *25 years later a nation at risk*. Disponibile in: http://www.choiceineducation.org/index.php?option=com_content&view=article&id=585&Itemid=186. [Visionato in data 25 Maggio 2015]
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2013). Pratica. In G. Bertagna & P. Triani (A cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 297-308). Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2013). Riflessività. In G. Bertagna & P. Triani (A cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 381-393). Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2003). L'analyse de pratiques en questions. *Cahiers pédagogiques*, 416, 12-15.
- Popper, K. R. (1972). *Congetture e confutazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Quarta, S. (2006). *Ma quando suona? Etnografia delle relazioni fra i banchi di scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3), 147-152.
- Reeves, T. C. (2011). Can educational research be both rigorous and relevant. *Educational Designer*, 1(4), 1-24.
- Ribolzi, L. (1993). *Sociologia e processi formativi*. Brescia: La scuola.

- Riva, M. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Riva, M. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rogoff, B. E., & Lave, J. E. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensional, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28(1), 63-88.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès Editions.
- Saunders, L. (2007). *Educational research and policy-making. Exploring the border country between research and policy*. New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. (Trad. it. Milano: FrancoAngeli).
- Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien, Springer-Verlang. (Trad. it. *La Fenomenologia del mondo sociale*. Bologna: Il Mulino, 1974)

- Schütz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world (Vol. 1)*. Evanston: Northwestern University Press.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance au travail. Pour une approche ergologique*. Paris: PUF.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique*. Toulouse: Octarès.
- Selleri, P., & Santarcangelo, B. (2001). L'analisi delle routine conversazionali ed organizzative come strumento di osservazione del clima di classe. *Rassegna di psicologia*, 18, 77-97.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational researcher*, 31(7), 15-21.
- Slavin, R. E. (2004). Education research can and must address “what works” questions. *Educational researcher*, 33(1), 27-28.
- Smith, E. (2013). «No child left behind» gets left behind. *The Wall Street Journal (U.S. edition)*, 29 Avril. Disponibile in: <http://online.wsj.com/article/SB10001424127887324493704578431252983668668.html>. [Visionato in data 25 Maggio 2015]
- Sorzio, P. (2002). *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*. Padova: Cleup.
- Sykes, G., Schneider, B., & Plank, D. N. (Eds.). (2012). *Handbook of education policy research*. New York: Routledge.
- Tacconi, G. (2009). Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano, *Rassegna CNOS*, 25(2), 101-132.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro: analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.

- The Wing Institute. (2012). *What is evidence based education?* Disponibile in: <http://winginstitute.org/Evidence-Based-Education/What-Is-Evidence-Based-Education/> [Visionato il 16 Giugno 2016].
- Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?. *Revue française de pédagogie*, vol 1., 23-33.
- Tooley, J., & Darby, D., (1998). *Educational research: A critique: A survey of published educational research*. London: Ofsted - Office for Standards in Education.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Parigi: Esf.
- Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re*, 13(2), 41.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'evidence based education*. Roma: Carocci Faber.
- Vivanet, G. (2017). Per una didattica informata da evidenze. *SCUOL@ EUROPA*, 9(23), 4-5.
- Whitehurst, G. J. (2003). The Institute of education sciences: New Wine, New Bottles. Paper delivered at the *Annual Conference of the American Educational Research Association*, Los Angeles.
- WHO – World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. Geneva: WHO Press.
- Woll, S. (2002). Everyday thinking. *Memory, reasoning and judgement in the real world*. Mahwah, NJ: LEA.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zeitler, A., & Leblanc, S. (2005). L'analyse de pratique: une transformation du travail des formateurs? *Education permanente*, 164 (3), 92-104.
- Zucker, S. (2004). *Scientifically based research: NCLB and assessment*. Harcourt Policy Report. Pearson Education. Harcourt Assessment, Inc. Retrieved January, 9(2), 1.

CAPITOLO VI - Strumenti per valutare l'inclusione

Introduzione

Come si è visto nei precedenti capitoli, la logica inclusiva ha come obiettivo la creazione di una “nuova cultura”, aperta e democratica, in grado di valorizzare le peculiarità e le differenze, concepite come ricchezza da condividere. L’assenza di una definizione univoca del concetto di inclusione rende l’applicazione e, di conseguenza, la sua misurazione molto complessa: una delle maggiori criticità è la mancanza di una valutazione della qualità dei processi inclusivi che si realizzano. Per poter rilevare e certificare l’effettivo sviluppo, all’interno di una comunità educativa, di un processo inclusivo è necessario individuare strumenti comuni e condivisi che permettano la rilevazione, il monitoraggio e dunque anche la produzione, la cooperazione e la rielaborazione. A tal proposito Dovigo sottolinea la necessità di valutare i processi inclusivi che si realizzano a scuola, perché soltanto in questo modo si possono individuarne le criticità e quindi pensare a possibili azioni di miglioramento da mettere in atto, in quanto «la possibilità di valutare mediante strumenti adeguati le trasformazioni della scuola in senso inclusivo rappresenta una condizione fondamentale per qualunque progetto che miri a ottenere dei cambiamenti in tal senso» (2008, p. 36).

Molti autori (Anastasiou, Kauffman & Di Nuovo, 2015; Canevaro, 2007; 2009; Canevaro, A., De Anna, 2010; Dovigo, 2008; 2016; Ghedin, 2009; Ianes, 2008; 2015; Vianello & Di Nuovo, 2015) illustrano le criticità dei sistemi di inclusione scolastica, sottolineandone la necessità che nella scuola si attuino procedure di valutazione di efficienza ed efficacia dei processi inclusivi, permettendo un monitoraggio continuo del sistema scuola su questo aspetto strategico dell’istruzione.

A livello nazionale ed internazionale sono stati promossi vari modelli esplorativi e di indagine volti ad analizzare l’implementazione del concetto di inclusione e della sua applicazione nei contesti scolastici.

In questo capitolo si offrirà, dopo una breve presentazione di alcuni dei principali strumenti utilizzati negli ultimi anni per valutare la qualità dell’inclusione scolastica, al fine di sottolineare l’importanza che essa assume per la realizzazione della scuola inclusiva, un riferimento immediato degli studi da cui ha tratto origine la costruzione degli strumenti successivamente descritti ed utilizzati nel piano della ricerca esplorativa.

L'analisi compiuta pone a confronto i diversi strumenti, tracciandone una disamina storica ed un'analisi applicativa, al fine di fornire indicazioni che potrebbero risultare utili agli insegnanti per la progettazione didattica e la valutazione.

1. La scuola inclusiva: un processo verso la crescita

L'inclusione implica sempre un camminare "verso", la tensione al miglioramento, perché non esiste di per sé una scuola inclusiva, ma essa va costruita passo dopo passo da parte di tutto il personale scolastico, ed è necessario che ogni istituzione scolastica intraprenda un suo personale percorso di sviluppo a seconda dei punti di forza e di debolezza specifici rilevati. Ogni scuola avrà infatti dalle tempistiche proprie, ed il processo di miglioramento è per sua natura ricorsivo. Come afferma Dovigo: «il processo dell'inclusione è un percorso per definizione senza fine. E tuttavia, per quanto lontana essa appaia, definire una meta verso cui dirigersi – la piena partecipazione di tutti e la crescita illimitata degli apprendimenti – permette di orientarsi, di stabilire un punto di riferimento per la progettazione e l'azione» (2008, p.37).

Il primo passo da compiere al fine di realizzare la scuola inclusiva è quello di condurre un'analisi sistemica da parte di ogni istituzione scolastica e dei suoi agenti, al fine di attuare una disamina della propria situazione di partenza, dei propri processi educativi e della propria azione didattica. Nonostante le prescrizioni normative⁸³ ed alcune positive esperienze di monitoraggio della qualità dell'inclusione, tale modalità non è ancora stata messa a sistema, e rimane circoscritta ad alcune virtuose realtà scolastiche. Le scuole devono creare contesti inclusivi nei quali tutti gli alunni abbiano la possibilità di una piena partecipazione, nell'ottica dell'International Classification of Functioning (ICF); ciò

⁸³ Tra le quali si annoverano la D.M. del 27.12.2012 individua esplicitamente tra i compiti del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del livello di inclusività della scuola; la Circolare Ministeriale n.8 del 6 Marzo 2013, che è stata definita la normativa relativa ai Bisogni Educativi Speciali (BES) perchè per prima si è occupata in maniera sistematica del tema della valutazione della qualità dell'inclusione scolastica. A questo proposito, la C.M. n. 8/2013 richiede l'elaborazione da parte di ogni istituzione scolastica del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) che prevede una rilevazione sui punti di forza/debolezza degli interventi di inclusione scolastica attuati dal singolo istituto. La nota MIUR prot. n. 1551/2013 indica che: "Il PAI non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei 'risultati' educativi, per creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola 'per tutti e per ciascuno'. Inoltre, identifica nell'Index per l'Inclusione e nel kit Quadis gli strumenti per la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività delle scuole di ogni ordine e grado, soprattutto con il fine di accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi.

significa aumentare i facilitatori e ridurre gli ostacoli, cosa che è possibile soltanto a partire da un monitoraggio dei processi inclusivi che si realizzano. Una buona scuola inclusiva, come più volte e a più voci sottolineato nei capitoli precedenti, è infatti una buona scuola per tutti quelli che la abitano, nella quale tutti gli alunni senza distinzioni e categorizzazioni possono imparare, coniugando educazione ed istruzione (Ianes, 2015; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013). Attualmente non è garantito uno standard minimo di qualità per quanto riguarda i processi inclusivi; tuttavia siamo convinti che una dimensione così importante di un sistema scolastico, poiché influisce in modo perentorio sulla vita dei suoi membri, non possa essere lasciata a fattori totalmente aleatori.

La giusta strada sarebbe dunque quella di individuare degli indicatori chiave che permettano di sapere, attraverso la loro presenza/assenza, se gli elementi essenziali per una scuola inclusiva sono presenti e in che misura (Canevaro, 1999).

Come afferma Ianes (2008) sarebbe auspicabile e necessaria «la definizione e il rispetto di Livelli Essenziali di Qualità dell'integrazione/inclusione: una soglia minima esigibile di Qualità, sotto la quale non si può andare in alcun caso. Una sorta di definizione di requisiti minimi, di standard concordati e socialmente accettati dalle parti: Scuola, Sanità, Famiglie, Enti Locali. [...] La definizione di Livelli Essenziali di Qualità potrebbe orientare più decisamente le varie azioni che la scuola fa verso l'automiglioramento e la sua progettualità nella direzione delle dimensioni che più costruiscano un'idea di Qualità condivisa» (p. 89).

In questa direzione si è spinta la ricerca didattico-pedagogica che ha visto fiorire differenti momenti di sviluppo in relazione agli studi condotti e all'evoluzione dei tempi, possiamo così distinguere cronologicamente e per contenuti gli strumenti prodotti in tre momenti:

- la prima, identificabile con la fase embrionale dei primi indicatori per la valutazione dell'integrazione sviluppatasi tra gli anni '90 e i primi anni del nuovo millennio;
- la seconda, grazie all'evoluzione terminologica e concettuale, che vede il passaggio dall'integrazione all'inclusione, da un lato e alla mutazione dei tempi e dei processi inclusivi dall'altro, è assimilabile alla fase di creazione dell'Index for Inclusion, il quale costituisce la soglia di demarcazione tra gli altri momenti;

- la terza, successiva agli studi sviluppatasi a partire dalle ricerche condotte nel contesto anglosassone nel primo decennio degli anni duemila. Essa vede la nascita di nuovi strumenti e modelli che hanno avuto avvio dall'ampia diffusione dell'Index for Inclusion, producendo studi successivi e nuove riflessioni sui contesti educativi.

2. Valutazione della qualità dell'integrazione: primi studi

Gli anni '90 inaugurano un filone di studi inedito quello rivolto, non solo alla definizione del concetto di integrazione ma alla valutazione della qualità dell'integrazione, per superare le prospettive ed andare verso lo sviluppo ed il miglioramento, attraverso l'analisi dei contesti e quindi individuando all'interno delle istituzioni scolastiche quali barriere all'apprendimento e alla partecipazione fossero presenti e in che termini.

2.1. Gli Indicatori della Qualità dell'Integrazione

Il primo in Italia ad occuparsi del tema della valutazione della qualità dell'integrazione scolastica è stato Canevaro, sebbene per scelte terminologiche e concettuali è evidente che il materiale prodotto nel 1999 sia ormai datato e obsoleto, la sua scelta risultava lungimirante ed oggi può ancora considerarsi l'apripista di una nuova visione verso lo sviluppo e la valorizzazione di una scuola di qualità. Utilizzando una similitudine molto efficace Canevaro (1999) assimila l'indicatore al rilevatore del livello carburante «che ci permette di sapere se abbiamo sufficiente benzina [...] oscillante tra il segno di pieno e di vuoto del serbatoio della benzina».

Gli Indicatori della qualità dell'integrazione individuati da Canevaro (1999) sono:

1. dove sono gli handicappati? (la figura ambigua dell'insegnante di sostegno, gli spazi segreganti e le articolazioni integranti);
2. chi sono gli handicappati?
3. perché gli handicappati nella struttura scolastica? (le finalità della socializzazione e dell'apprendimento/una pluralità di strategie di apprendimento e una "didattica plurale"/disponibilità di materiali e infrastrutture/la strutturazione architettonica degli spazi);
4. come vivono gli handicappati l'esperienza scolastica?
5. con quali diritti, con quali doveri;

6. quanto costa l'integrazione: costi previsti e incerti.

Gli elementi richiamati da Andrea Canevaro rappresentano per i tempi, la realtà della scuola e degli spunti intorno ai quali articolare ulteriori riflessioni e confronti. Egli sottolinea come è sul raccordo con la programmazione di classe che si gioca la reale possibilità di rendere significativa l'educazione per gli alunni con disabilità.

Negli stessi anni si sviluppa la ricerca di Gherardini e Nocera (2000), sebbene essa si focalizzasse in modo particolare degli alunni con sindrome di down, è stata tra le prime in Italia ad occuparsi dell'elaborazione di indicatori per valutare la qualità dell'integrazione scolastica. La ricerca costituisce sicuramente una fonte di ispirazione per gli studi successivi ampliandosi anche ad altre categorie di bisogni educativi. Essa ha condotto alla produzione di un questionario rivolto agli operatori della scuola, dirigenti scolastici e insegnanti, i cui descrittori per i due autori sono organizzati in tre categorie:

1. gli indicatori di struttura: risorse umane, risorse strutturali, risorse finanziarie;
2. gli indicatori di processo: diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, convocazione del Gruppo di Lavoro per l'inclusione e verifiche, programmazione educativa e didattica, continuità progettuale scolastica, organizzazione didattica;
3. i descrittori di risultato: competenze di base, competenze professionali, rappresentazione mentale e atteggiamenti, collaborazione, sistema educativo (a livello di singola istituzione), sistema sociale.

Un'azione educativa di qualità per la promozione di tutti gli studenti necessita di elementi costanti che permettano di valutare l'operato e l'azione, a tal proposito D'Alonzo (2003, p. 68) mette a punto le Direttive per realizzare un'azione educativa-didattica di qualità, individuandole nelle seguenti (2003, p. 68):

- «soddisfazione del bisogno di successo: occorre proporre un'attività educativo-didattica alla portata delle capacità dell'allievo;
- generalizzazione della differenziazione: l'individualizzazione del percorso formativo deve essere una metodologia che si applica a tutti gli allievi della classe, non esclusivamente al soggetto disabile;
- impegno relazionale-affettivo: il rapporto fra educatore ed educando disabile deve essere intenso e basato su un'attenzione alla persona colma di accettazione e di rispetto».

Le ricerche condotte si sono protratte nella delineazione di indicatori sempre più

tangibili, a tal proposito Cottini (2004, p. 280) reputa che la qualità dell'integrazione scolastica sia data da alcuni indicatori, che egli identifica nei seguenti:

- i progressi specifici sugli obiettivi definiti dal PEI;
- le modalità utilizzate per valutare questi progressi;
- la generalizzazione degli apprendimenti acquisiti;
- le connessioni fra la programmazione individualizzata e quella della classe;
- il tempo che l'allievo trascorre all'interno della classe;
- il coinvolgimento dei compagni nell'integrazione.

Nella stessa direzione si declinano gli indicatori individuati da Kummer Wiss (2004) che partendo da una serie di studi di casi ricavò i seguenti indicatori per l'analisi e il monitoraggio dell'azione educativa:

- strutture flessibili;
- collaborazione fra personale insegnante e insegnanti specializzati;
- differenziazione e individualizzazione;
- attribuzione di importanza al lavoro relativo alle competenze sociali e personali;
- organizzazione accurata delle transizioni.

I fattori essenziali che consentono la Qualità dell'integrazione scolastica secondo il modello delle "buone prassi", individuati da Ianes (2008, p. 94) sono:

- strutturazione ordinaria delle risorse dell'organizzazione (materiali e non);
- continuità, stabilità e uso flessibile e intelligente delle risorse umane;
- cultura inclusiva;
- corresponsabilizzazione totale di tutti gli attori della comunità scolastica;
- documentazione, verifiche e valutazioni continue;
- formazione continua di tutti gli attori della comunità scolastica come diritto-dovere;
- coinvolgimento delle famiglie;
- collaborazione della scuola con i servizi e la comunità;
- prassi di customer satisfaction;
- processi integrati rivolti all'apprendimento;
- processi integrati rivolti alla socialità;
- processi integrati rivolti all'identità e al progetto di vita.

Ianes (2008) inoltre sottolinea come la creazione di livelli soglia di Qualità dell'integrazione/inclusione, costituisca un elemento essenziale per la riflessione e

l'orientamento nelle azioni che la scuola compie per i suoi alunni ma anche per la sua progettualità per la costruzione di dimensioni qualitative e per l'automiglioramento.

Gli Indicatori della Qualità dell'Integrazione (Canevaro, 1999; Cottini, 2004; D'Alonzo, 2003; Gherardini e Nocera, 2000; Ianes, 2008) sviluppatisi a cavallo tra la fine del ventesimo e l'inizio del ventunesimo secolo, hanno avuto il grande merito di dare avvio e di spronare la ricerca educativa verso l'osservazione e l'analisi del fenomeno integrativo, che in quel momento si stava affermando. Tuttavia essi hanno avuto anche il limite, essendo in una fase ancora embrionale, di non fornire indicazioni standard di misurazione per quel frangente storico; oggi troverebbero inoltre il grande ostacolo di studiare un fenomeno non più attualmente perseguito ossia quello dell'integrazione a discapito del più contemporaneo evento inclusivo.

2.2. Il Quadis-kit

Il progetto Quadis nasce negli anni 2000 e il prodotto di esso è stato elaborato e implementato durante una decina di anni di lavoro attraverso la collaborazione di un gruppo di docenti, dirigenti e ricercatori con l'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia. Nato per dare un contributo al dibattito sull'opportunità di valutare la qualità dell'integrazione nella scuola italiana dopo più di quarant'anni dall'ingresso degli alunni con disabilità nella scuola di tutti, prevede un processo di autovalutazione sul funzionamento complessivo della scuola, con attenzione sia al curricolo esplicito che a quello implicito.

Il Quadis-kit è uno strumento di autoanalisi e autovalutazione rivolto alla singola istituzione scolastica attraverso una serie di strumenti quantitativi e qualitativi centrati su un oggetto, la qualità dell'integrazione delle alunne e degli alunni con disabilità, ritenuto strategico per valutare l'offerta formativa complessiva di una scuola. Lo scopo degli strumenti che compongono il kit è quello di individuare nei processi di integrazione in atto i punti di forza da valorizzare e gli elementi critici, da migliorare.

Il kit è composto dai seguenti strumenti:

- per il dichiarato: analisi documentale, intervista Dirigente Scolastico, intervista Direttore Servizi Generali Amministrativi, intervista funzione strumentale;
- per la percezione degli utenti: intervista studenti con disabilità, focus group studenti, questionario alunni primo ciclo primaria, questionario alunni primo ciclo

secondaria di I grado, sondaggio atteggiamenti studenti, questionario Genitori, questionario Genitori alunni con disabilità;

- per la percezione degli operatori: focus group docenti, questionario assistenti/educatori, questionario collaboratori scolastici, sondaggio atteggiamenti docenti, questionario docenti curricolari, questionario docenti di sostegno, questionario Personale di Segreteria.

La qualità dell'integrazione degli alunni con disabilità è valutata in base a tre ambiti valutativi, che si ritiene diano un'immagine esaustiva della realtà presa in esame, attraverso le opportune domande, per definire i parametri entro cui si è mossa la ricerca:

- ambito didattico-educativo: *come la scuola sviluppa le potenzialità e tiene sotto controllo il processo di apprendimento di tutti gli alunni?*
- ambito organizzativo: *come la scuola si organizza per indirizzare, gestire e supportare il processo di integrazione e di inclusione?*
- ambito culturale-professionale: *come la scuola pratica la cultura dell'integrazione e dell'inclusione sia al suo interno che nel contesto territoriale?*

Per articolare, specificare e assegnare valore agli oggetti della valutazione, sono stati inoltre individuati dei criteri declinandoli in relazione all'oggetto d'indagine, essi sono: l'efficacia, la rilevanza, l'efficienza, la funzionalità, la significatività e l'equità.

Il Quadis-kit sebbene nasca in un contesto attuale, porta con sé dei limiti evidenti generati dal suo utilizzo legato solamente all'ambito della disabilità certificata, non allargando il suo raggio di azione né verso le altre categorie di BES né, come si auspica grazie agli studi contemporanei, all'intera popolazione scolastica.

3. Valutazione della qualità dell'inclusione: la nascita dell'Index

Nel primo decennio degli anni duemila cresce allo stesso tempo la consapevolezza sul fatto che da una parte la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola siano un elemento essenziale per accrescere la consapevolezza della comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi; dall'altra come da tali azioni dipendano e si possano desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale. Sulla scia di questa rinnovata consapevolezza cominciano a svilupparsi azioni di ricerca e strumenti di autovalutazione e automiglioramento delle istituzioni scolastiche in

prospettiva inclusiva.

3.1. Index for Inclusion

Uno degli strumenti più innovativi e uno dei più noti che indaga e valuta l'inclusione è l'Index for Inclusion, elaborato in contesto anglosassone dal Centre for Studies on Inclusive Education di Booth e Ainscow.

La prima edizione è stata fornita dall'amministrazione pubblica a tutte le scuole primarie, secondarie, speciali e ai LEA5 (Local Education Authorities) della Gran Bretagna. Nel 2002 è stata pubblicata una seconda edizione molto simile alla prima, ma con un linguaggio più semplice e alcune modifiche agli indicatori, apportate a seguito dei commenti ricevuti da precedenti analisi. Negli anni successivi (2004-2006) sono state sviluppate anche versioni specifiche per la scuola dell'infanzia e i nidi; in seguito adattato per essere usato in molti altri paesi, è stato tradotto in oltre trenta lingue: disponibile in lingua italiana nel 2008.

Una terza edizione dello strumento denominata il Nuovo Index per l'Inclusione, infine, si ha nel 2011 e si offre in una veste completamente rinnovata rispetto alla precedente edizione (l'edizione italiana è a cura di Dovigo 2014).

L'Index per l'inclusione si compone di una «raccolta strutturata di indicatori dell'inclusione e dalla descrizione di una metodologia di autovalutazione e automiglioramento che fa uso di quegli indicatori per individuare i punti di forza e le criticità di una realtà scolastica e per progettare azioni di sviluppo che possono migliorarla» (Demo, 2013, p.195). Tale strumento migliora l'ambiente scolastico sulla base di valori inclusivi, evitando il rischio di identificare la persona in difficoltà sulla base di stereotipi o di prototipi privi di contesto ed è divenuto uno strumento per la progettazione inclusiva nelle scuole. L'Index supporta le scuole nel loro cammino verso l'inclusione, che non può essere mai completamente raggiunta ma rappresenta sempre un percorso work in progress, al fine di consentire «la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti» (Dovigo & Ianes, 2008, p. 110).

L'Index (Booth & Ainscow, 2002) esprime una critica al modello biomedico ed individuale della disabilità, andando oltre la nozione di Bisogni Educativi Speciali e il rischio di categorizzare gli alunni ad esso connesso. Lo strumento adotta, invece, un modello sociale della disabilità, e propone l'utilizzo del concetto di “ostacoli

all'apprendimento e alla partecipazione" al posto di quello di BES, focalizzando l'attenzione sull'interazione tra alunno e contesto piuttosto che sul funzionamento individuale. Per l'Index infatti "l'inclusione non riguarda solo gli alunni disabili, ma investe ogni forma di esclusione che può avere origine da differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali" (Booth & Ainscow, 2002, p. 20).

L'Index invita a intraprendere un percorso di sviluppo in grado di valorizzare le differenze, evitando di uniformarle o chiuderle precocemente in codici linguistici o sigle che rischiano di diventare autoreferenziali e di sviluppare una professionalità in grado di osservare, conoscere e comprendere pienamente la complessità degli alunni e dei loro bisogni.

L'Index è un insieme di materiali che permette di autovalutare tutti gli aspetti di una scuola e «comprende sia le attività negli spazi interni ed esterni alla scuola, sia le relazioni con il contesto e le comunità con cui essa interagisce» (Booth e Ainscow, 2011, p.35): mette in discussione l'ambiente e il contesto, rimuovendo ogni ostacolo all'inclusione di tutti, e sollecitando il personale, le famiglie e gli alunni a contribuire allo sviluppo e alla realizzazione pratica di un progetto di sviluppo che possa accrescere la partecipazione di tutti e sostenendo le scuole nel diventare più ricettive rispetto alla diversità di provenienze, abilità degli alunni, interessi, esperienze e conoscenze. Esso rappresenta una proposta originale per il cambiamento della scuola in una direzione inclusiva: le scuole sono costantemente in cambiamento per l'eterogeneità del contesto. L'Index per l'inclusione è uno strumento che raccoglie materiali e metodologie che consentono ad alunni, insegnanti, genitori e dirigenti di valutare l'inclusione nella propria comunità scolastica e di progettare azioni che la rendano sempre più un ambiente maggiormente inclusivo.

L'inclusione, nell'ottica dell'Index è vista come un processo continuo a cui contribuisce la totalità delle persone presenti nel mondo della scuola, un continuo miglioramento di un contesto per rispondere ai bisogni dei soggetti che ne fanno parte: «è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti [...] una scuola inclusiva è una scuola in movimento» (Booth e Ainscow, 2002, p.110).

L'Index è un modo per migliorare l'ambiente scolastico sulla base dei valori inclusivi. Il quadro dei valori inclusivi può essere suddiviso in base ai seguenti elementi:

- strutture: uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, sostenibilità;
- relazioni: rispetto per la diversità, non violenza, fiducia, empatia, onestà e coraggio;

- spirito: gioia, amore, speranza/ottimismo, bellezza.

Lavorare con l'Index non significa semplicemente fare posto alle differenze in nome di un astratto principio di tolleranza delle diversità, ma metterle al centro dell'azione educativa «in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze di cultura, abilità, genere, sensibilità che attraversano il contesto scolastico» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p.104).

Da un lato si agisce sulla persona con Bisogni Educativi affinché possa trovare spazi maggiori di visibilità, dall'altro si agisce sull'ambiente per rimuovere tutti quegli ostacoli che non lo rendono accessibile a chi è in difficoltà. Si ipotizza che attraverso una valida formazione degli insegnanti compiuta con l'utilizzo del l'Index per l'inclusione sia possibile promuovere una riflessione efficace su quali competenze il docente debba possedere per favorire e ampliare l'inclusione scolastica dei suoi alunni, finalizzata a favorire negli insegnanti un autentico sviluppo di pratiche di didattica inclusiva. Esso propone un percorso di progettazione della realtà scolastica secondo un'ottica partecipativa, attraverso il coinvolgimento di alunni, insegnanti, genitori, dirigenti, amministratori e membri della comunità locale: la promozione dell'inclusione, infatti, implica un'autovalutazione cooperativa che fa riferimento all'insieme di esperienze di tutti coloro i quali sono coinvolti nell'attività scolastica.

L'Index for Inclusion rappresenta sicuramente nell'ambito degli strumenti di valutazione dell'inclusione scolastica una pietra miliare, grazie alla sua diffusione capillare ed alla flessibilità adattativa che lo strumento possiede; ciò non di meno anch'esso presenta dei limiti legati al mancata standardizzazione dei risultati che ne impediscono una lettura immediata ed oggettiva.

3.1.1. Le dimensioni dell'Index

L'Index sollecita lo sviluppo inclusivo dall'interno poiché muove dalle conoscenze, dall'esperienza e dalle rappresentazioni dei suoi attori e analizza la scuola non solo rispetto alle politiche e alle pratiche, ma anche rispetto alle culture costituite dai valori e dalle convenzioni che la ispirano. L'Index for inclusion si presenta «secondo determinate dimensioni a loro volta articolate in sezioni che permettono di organizzare e strutturare l'approccio alla valutazione e allo sviluppo della scuola. Ogni sezione è articolata in

diversi indicatori i quali costituiscono il vero livello operativo, a differenza sia delle dimensioni che delle sezioni che fanno riferimento a un piano più teorico. Ogni indicatore è ulteriormente chiarito da una serie di domande che aiutano a definire il significato permettendo di riflettere e approfondire l'analisi sul proprio stato attuale, fornendo idee aggiuntive per la costruzione di attività e prestandosi ad essere utilizzate come parametri per valutare i progressi realizzati» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p.107).

Le dimensioni primarie per la realizzazione di una società inclusiva sono l'accettazione della diversità, il rispetto di sé e degli altri, attraverso l'Index è possibile coltivare tali dimensioni attraverso lo sviluppo di politiche, pratiche e culture inclusive. Per questo tale strumento prevede tre dimensioni (Figura n. 4) che si rifanno a:

- Le "Politiche" intese nel senso di *policies*, ossia come progettazione di interventi organizzativi, riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento;
- Le "Pratiche" fanno riferimento ai contenuti e ai modi in cui si insegna e si apprende (Booth e Ainscow, 2011);
- Le "Culture" rispecchiano le relazioni e sono profondamente radicate nei valori e nelle convinzioni; è necessario parlarne al plurale se si vuole favorire l'inclusione nella scuola di tutti coloro che hanno diritto di parola. L'analisi del contesto attraverso i materiali dell'Index esplora le possibilità per lo sviluppo seguendo tre dimensioni interconnesse.



Figura 4: Le dimensioni per lo sviluppo della scuola

Fonte: Booth & Ainscow (2002), in Dovigo, F., & Ianes, D. (2008), L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, p. 117.

L'Index sollecita tutti i membri della comunità scolastica a partecipare alla realizzazione di processi inclusivi nelle scuole, consentendo un'autovalutazione del livello di inclusione nel proprio istituto attraverso la proposta di alcuni indicatori, che si sviluppano attorno a tre dimensioni:

- Dimensione A: CREARE CULTURE INCLUSIVE. Questa dimensione tende alla creazione di una comunità sicura, tollerante, cooperativa e accogliente, in cui ognuno viene valorizzato. In questa prospettiva «i valori inclusivi condivisi sono sviluppati e comunicati a tutto il personale, agli alunni e alle loro famiglie, agli amministratori, alle comunità circostanti e a tutti coloro che lavorano entro e con la scuola» (Booth e Ainscow, 2011, p.83): sono i valori delle culture inclusive che guidano le decisioni rispetto alle politiche e alle pratiche quotidiane, così che lo sviluppo sia coerente e continuo.
- Dimensione B: CREARE POLITICHE INCLUSIVE. Questa dimensione assicura che tutta la progettazione scolastica sia inclusiva e coinvolgente per tutti. «Le politiche favoriscono la partecipazione degli alunni e del personale sin dal momento in cui fanno il loro ingresso nella scuola. Incoraggiano l'organizzazione a entrare in contatto con tutti i minori che si trovano nel suo territorio e a minimizzare le pressioni verso l'esclusione. Le politiche relative al sostegno riguardano il complesso delle attività che aumentano le capacità di un contesto di rispondere alla diversità di coloro che lo frequentano, in modo da valorizzare ugualmente ciascuno» (Booth e Ainscow, 2011, p.83).
- Dimensione C: SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE. Questa terza dimensione riguarda lo sviluppo di ciò che si insegna e si apprende, come viene insegnato e infine appreso, così che esso rispecchi i valori e le politiche inclusive. Gli alunni sono incoraggiati ad essere coinvolti in ogni passaggio della loro crescita e le attività vengono progettate per rispondere alle specifiche diversità di ognuno. Le tre dimensioni sono tutte necessarie per il potenziamento dell'inclusione a scuola, e in ogni progetto di sviluppo della scuola bisogna dare attenzione a ciascuna di esse. «Benché ciascuna rappresenti un'importante area focale per lo sviluppo, le tre dimensioni sono in parte anche sovrapposte: è solo partendo dall'evidenza della pratica che si può rintracciare l'influenza delle politiche e delle culture» (Booth e Ainscow, 2011, pp. 82-83).

Ciascuna dimensione è poi suddivisa in due sezioni per focalizzare ulteriormente l'attenzione su ciò che occorre fare per accrescere l'apprendimento e la partecipazione: dimensioni e sezioni contribuiscono a formare un quadro per la progettazione.

- Dimensione A: Creare culture inclusive
 - Sezione A.1 Costruire comunità
 - Sezione A.2 Affermare valori inclusivi
- Dimensione B: Creare politiche inclusive
 - Sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti
 - Sezione B.2 Organizzare il sostegno alla diversità
- Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive
 - Sezione C.1 Costruire curricula per tutti
 - Sezione C.2 Coordinare l'apprendimento

Ogni sezione, a sua volta, è declinata in diversi indicatori (è possibile che ogni sezione contenga fino a 14 indicatori): il loro scopo è individuare un obiettivo importante e possibile per una scuola che intenda svilupparsi in senso inclusivo, aiutando a identificare le aree in cui intervenire (Tabella n. 4).

Indicatori dell'inclusione (Booth & Ainscow, 2011)	
Dimensione A. Creare culture inclusive	
<i>A1. Costruire comunità</i>	<i>A2. Affermare valori inclusivi</i>
1. Ciascuno è benvenuto. 2. Il personale coopera. 3. Gli alunni si aiutano l'un l'altro. 4. Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente. 5. Il personale e le famiglie collaborano. 6. Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente. 7. La scuola è un modello di cittadinanza democratica. 8. La scuola stimola a capire quali sono le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo. 9. Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere. 10. La scuola è le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco. 11. Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni	1. La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi. 2. La scuola promuove il rispetto dei diritti umani. 3. La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta. 4. L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti. 5. Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno. 6. Gli alunni sono valorizzati in modo uguale. 7. La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione. 8. La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie. 9. La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi. 10. La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti.
Dimensione B. Creare politiche inclusive	
<i>B1. Sviluppare la scuola per tutti</i>	<i>B2. Organizzare il sostegno alla diversità</i>

1. La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato. 2. La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership. 3. La selezione e la carriera del personale sono trasparenti. 4. Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate. 5. I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola. 6. La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale. 7. Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio. 8. Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni. 9. Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti. 10. La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le personali. 11. Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti. 12. La scuola riduce le sue emissioni di CO2 e l'utilizzo di acqua. 13. La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti.	1. Tutte le forme di sostegno sono coordinate. 2. Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni. 3. Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola. 4. La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali. 5. La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive. 6. Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum. 7. Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile. 8. Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti. 9. Il bullismo viene contrastato.
Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive	
<i>C1. Costruire curricoli per tutti</i>	<i>C2. Coordinare l'apprendimento</i>
1. Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo. 2. Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua. 3. Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo. 4. Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale. 5. Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale. 6. Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni. 7. Gli alunni studiano la terra, il sistema solare e l'universo. 8. Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre. 9. Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche. 10. Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione. 11. Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.	1. Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni. 2. Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni. 3. Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica. 4. Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento. 5. Gli alunni apprendono in modo cooperativo. 6. Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone. 7. La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni. 8. La disciplina è basata sul rispetto reciproco. 9. Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare. 10. Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento. 11. Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni. 12. Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno. 13. Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti

12. Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi.	gli alunni.
13. Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia.	14. Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate.

Tabella 4: Gli indicatori dell'inclusione (Booth & Ainscow, 2011)

Fonte: in Dovigo, F. (2014), Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Roma: Carocci. pp. 39-43.

Come si vede dalla scheda appena presentata, ogni indicatore è declinato in affermazioni che consentono una dettagliata analisi attraverso cui individuare e affrontare le questioni critiche e aiutano a definirne il significato dell'inclusione, in modo da sollecitare la scuola a esplorarlo in maniera dettagliata e «rendono più precisa l'indagine sulla situazione attuale della scuola, forniscono idee aggiuntive per le attività di sviluppo e servono come criterio per la valutazione dei progressi fatti» (Booth e Ainscow, 2011, p.86).

Alla fine di ogni insieme di domande è possibile che ogni scuola aggiunga e/o integri domande corrispondenti alla propria realtà in modo da analizzare con accuratezza e precisione le varie situazioni. Alcune sezioni sono adattate per raccogliere le percezioni e le rappresentazioni delle famiglie e degli studenti. Anche tali sezioni possono essere integrate e/o sviluppate in base al contesto scolastico.

3.1.2. Le fasi dell'Index

Utilizzare l'Index significa fare propri gli strumenti che lo compongono, ossia significa far interagire l'Index con la cultura scolastica, intesa come il frutto delle rappresentazioni sociali e delle pratiche messe in atto da tutti gli attori (Dirigente, docenti, personale non docente, alunni, famiglie, ecc.). Nelle scuole, l'uso dell'Index presuppone la condivisione di impegno nel porre in pratica i valori dell'inclusione attraverso un progetto di sviluppo inclusivo della scuola: si tratta di un processo di cooperazione. Il percorso messo in atto con l'Index può essere raffigurato come «un ciclo di sviluppo della scuola, anche se ciò può far sembrare il processo più sistematico di quanto in generale non avvenga in una scuola reale» (Booth e Ainscow, 2011, p.91).

Nella pratica le fasi si sovrappongono e non rappresentano periodi di tempo nettamente distinti e «nelle organizzazioni scolastiche che si sviluppano con continuità, le attività relative possono avvenire in modo simultaneo» (Booth e Ainscow, 2011, p.91). Il percorso

previsto dall'Index si compone di 5 fasi (Figura n. 5), ognuna delle quali può essere suddivisa in un insieme diversificato di obiettivi che danno vita ad attività specifiche al loro interno.

Sostanzialmente offre un «percorso che sostiene l'autoanalisi, l'autovalutazione e il miglioramento delle scuole e si fonda sulle rappresentazioni del gruppo docente, del consiglio d'istituto, dei dirigenti, degli alunni, delle famiglie, nonché della comunità presenti sul territorio: il percorso implica un esame dettagliato di come possano essere superati gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di ogni alunno» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p. 106).

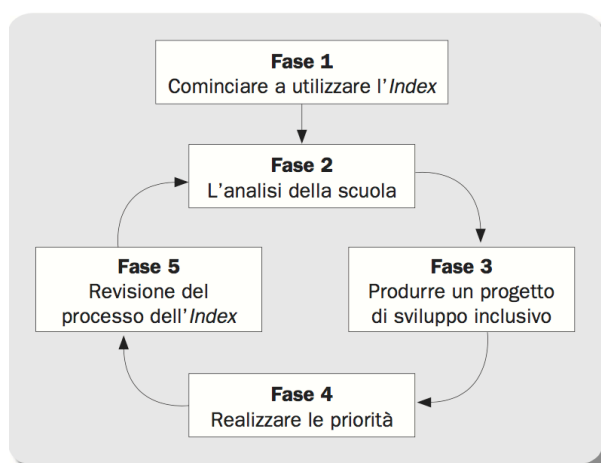


Figura 5: Le fasi e il processo di sviluppo dell'Index for inclusion
Fonte: Booth & Ainscow (2002), in Dovigo, F., & Ianes, D. (2008), L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, p. 120.

Il processo di sviluppo con l'Index presuppone un lavoro ricorsivo articolato in cinque fasi (Dovigo & Ianes, 2008, p. 120):

- Fase 1: Cominciare a utilizzare l'Index. La prima fase riguarda la progettazione di gruppo rispetto al lavoro con l'Index e rappresenta una fase importante perché consente di riflettere sulle strategie di azione e garantire la sostenibilità degli sforzi in direzione dello sviluppo. Questa fase può non coincidere con un immediato avvio del ciclo di sviluppo della scuola. Essa è suddivisa in specifici obiettivi:
 - Iniziare dove e come si può: non è necessario che siano gli insegnanti a iniziare questo processo, ma possono anche essere le famiglie, gli amministratori, gli alunni rappresentanti degli studenti. «La cosa importante è

iniziare il percorso in quanto è già un passo effettivo verso l'inclusione» (Booth & Ainscow, 2011, pp.94-95).

- Sviluppare il proprio gruppo di progetto: costituire un gruppo di lavoro che opera in modo parallelo alle ordinarie attività di progettazione significa prevedere del lavoro aggiuntivo per il personale e questo può provocare preoccupazione sulla sostenibilità dei cambiamenti introdotti. Talvolta il lavoro con l'Index viene proposto dai membri di un gruppo che già è impegnato in progetti di sviluppo della scuola: può rendersi necessario allargare questo gruppo e includervi insegnanti e personale non docente, famiglie, amministratori, e studenti di vari ordini di scuola. I materiali dell'Index devono essere accessibili a tutti i membri del gruppo.

- Trovare sostegno: avere il sostegno di qualcuno più esperto al momento di organizzare il lavoro con l'Index è fondamentale, un supporto dall'esterno può aiutare nella valutazione del modo migliore per attivare il processo. «L'esperto può facilitare l'accesso ai materiali e dissipare le paure legate all'impegnarsi in compiti di ampie dimensioni» (Booth & Ainscow, 2011, p.95). Chi è chiamato dall'esterno dovrà impegnarsi a supportare il lavoro e incoraggiare il personale, i minori, le famiglie.

- Lavorare in modo inclusivo: «il gruppo di progetto deve essere un modello per le pratiche inclusive all'interno della scuola, operando in maniera collaborativa, assicurando che ognuno venga ascoltato attentamente senza distinzione di genere...e che nessuno domini l'interazione» (Booth & Ainscow, 2011, p.96); le differenze di pensiero devono essere accolte positivamente come risorsa che incrementa la riflessione. I membri del gruppo devono fidarsi l'un l'altro ed essere liberi di parlare confidenzialmente.

- Collocare se stessi nel quadro: esplorare i valori e le convinzioni personali, le esperienze relative agli ostacoli, all'apprendimento e alla partecipazione. Maggiore sarà il senso di fiducia tanto più i membri del gruppo si sentiranno liberi di esplorare i propri pregiudizi.

- Documentare il percorso: offre la base per una riflessione condivisa. Azione imprescindibile qualora si vogliano conoscere i progressi fatti durante il percorso.

- Utilizzare gli indicatori e le domande: il gruppo di coordinamento deve avere familiarità con gli indicatori e le domande e durante il primo incontro di lavoro può essere utile offrire un'anticipazione degli indicatori e delle domande.
 - Partecipare al dialogo sui valori: il gruppo può continuare la discussione sui valori, nata dall'esplorazione precedente degli indicatori e delle domande.
 - Sviluppare un linguaggio comune: inclusione ostacoli risorse e sostegno alla diversità: mettere a confronto i propri punti di vista rispetto a concetti dell'Index prima di presentarli agli altri.
 - Analizzare il cambiamento dello sviluppo nella scuola: l'Index può fornire un'opportunità per analizzare il modo in cui lo sviluppo avviene nella scuola. Ci sono differenze nell'approccio alla fase di progettazione: «alcune coinvolgono un ampio gruppo di persone in un lavoro comune relativamente sistematico, altri producono un documento scritto che viene preparato da un gruppo ridotto di persone» (Booth & Ainscow, 2011, p.102-103). Il gruppo di lavoro può inoltre stilare un elenco e cercare di valutare quanto le attività favoriscano o scoraggino lo sviluppo.
 - Tenere conto dell'integrazione degli interventi: le scuole sono spesso impegnate in diverse attività e a volte le iniziative ministeriali etichettano attività che oscurano quelle già esistenti nella scuola.
 - Esplorare il quadro progettuale: utile per annotare le priorità che il gruppo ha individuato rispetto allo sviluppo. «Se si vuole che le attività da mettere in pratica vengano sostenute in modo efficace, è opportuno riflettere su come dovrebbero avere luogo in accordo con ogni dimensione e sezione dell'Index» (Booth e Ainscow, 2011, p.104).
 - Affrontare gli ostacoli legati all'uso dell'Index: il gruppo può essersi fatto un'idea del modo migliore di presentare a scuola l'Index alle altre persone e del tipo di problemi che si potrebbero incontrare: questo potrebbe portare un confronto rispetto a tali idee, ai possibili ostacoli e alle strategie per superarli.
- Fase 2: Analisi della scuola. In questa fase alunni, genitori e insegnanti esprimono il loro punto di vista su ciò che nella scuola funziona o su ciò che necessita di un intervento. «Il risultato di questa fase è un quadro complessivo di punti di forza e

criticità della scuola in fatto di inclusione» (Ianes & Cramerotti, 2013, p. 198). Ciò permette di ricostruire al meglio il percepito sulla scuola poiché si può attingere alla percezione di tutti coloro che hanno partecipato. La seconda fase è scandita da:

- Fare opera di sensibilizzazione: durante un incontro appositamente organizzato per l'aggiornamento del personale, uno dei membri del gruppo di progetto deve dare informazioni sull'Index all'intera comunità scolastica: si possono invitare persone dell'ufficio scolastico o colleghi da altre scuole che hanno già lavorato con l'Index.
- Esplorare le idee del personale e degli amministratori: il coinvolgimento rispetto al lavoro programmato può essere gestito attraverso sottogruppi tra loro collegati. Possono essere previste riunioni: «è bene anche individuare altre possibili vie per contribuire alla raccolta di informazioni in modo da dare voce a coloro che non possono prendere parte agli incontri o non amano parlare di fronte a un pubblico ampio» (Booth & Ainscow, 2011, p.106).
- Una giornata per la sensibilizzazione del personale: in cui il personale e gli amministratori possono lavorare insieme rappresenta una buona opportunità per iniziare a raccogliere informazioni con lo scopo di mettere a confronto le priorità per lo sviluppo della scuola, che devono essere coordinate dal gruppo di progetto.
- Aree provvisorie di sviluppo: generalmente, usati gli indicatori e le domande, le persone sono in grado di identificare delle aree rispetto a cui ritengono dovrebbero avvenire dei cambiamenti della scuola.
- Progettare i passi successivi: alla fine della giornata di sensibilizzazione del personale «chi ha guidato il gruppo di progetto potrebbe iniziare a descrivere che cosa avverrà grazie alle informazioni ottenute e ai punti di vista che sono stati espressi. Il gruppo di coordinamento deve completare la raccolta e la sistematizzazione delle informazioni da parte del personale e degli amministratori» (Booth & Ainscow, 2011, p.108).
- Esplorare le idee degli alunni: «ascoltare attentamente ciò che gli alunni dicono può rappresentare una guida potente per comprendere i loro interessi» (Booth & Ainscow, 2011, p.108): tutti gli alunni della scuola dovrebbero avere l'opportunità di contribuire alla raccolta di informazioni sulla scuola.

Consultare bambini e ragazzi può mettere in luce sia degli ostacoli all'apprendimento, sia delle risorse per il loro superamento che non sono state prese in considerazione. I questionari possono essere utili nel raccogliere informazioni dagli alunni, e per favorire il dialogo. Oltre a usare i questionari ci sono molti altri modi in cui gli insegnanti possono coinvolgere gli alunni nell'esprimere le loro preferenze: «il punto di vista può essere colto scattando delle fotografie, durante passeggiate [...] realizzando mappe e disegni [...] ascoltando i loro commenti a storie o film» (Booth & Ainscow, 2011, p.108).

- Esplorare le idee delle famiglie e dei membri della comunità locale: attraverso lo sguardo di persone profondamente interessate all'educazione dei minori si possono evidenziare prospettive nuove e diverse rispetto alla scuola. Se la presenza alle riunioni scolastiche in precedenza è stata scarsa il personale deve prendere in considerazione tanti e diversi modi per incrementare il coinvolgimento dei genitori.

- Negoziare le priorità per lo sviluppo: il gruppo di coordinamento ha bisogno di analizzare le priorità per lo sviluppo indicate da tutti coloro che sono stati consultati, da qui si potrà incominciare a strutturare un progetto. «Questa attività può richiedere un lavoro considerevole [...] le competenze di un “amico critico” o di una persona esterna possono essere utilizzate per facilitare questo compito» (Booth & Ainscow, 2011, p.111).

- Raccogliere ulteriori informazioni: prima che le priorità possano essere finalizzate, può risultare necessario ottenere ulteriori informazioni e identificate delle questioni che possono essere chiarite raccogliendo informazioni aggiuntive.

- Stilare le priorità: il gruppo di coordinamento deve assicurarsi che le opinioni dei gruppi che hanno meno potere non vadano perse, in particolare quelli degli alunni e delle famiglie.

- Integrare le consultazioni nella vita di tutti i giorni: coinvolgere tutti nella progettazione. Il gruppo di coordinamento può passare in rassegna le realtà esistenti per ascoltare il parere di tutti, ottenendo ulteriormente idee che possono essere sviluppate e che possono essere condivise con altre scuole. «Gli alunni hanno la possibilità di approfondire le strategie per aumentare la

partecipazione come parte del proprio lavoro di lingua o di educazione alla cittadinanza. Si può dedicare una stanza alle attività con i genitori e una volta al mese l'atrio può diventare un forum democratico» (Booth & Ainscow, 2011, p.113).

- Fase 3: Produrre un progetto di sviluppo inclusivo. In questa terza fase prende avvio il processo di automiglioramento: il Collegio docenti «progetta priorità e strategie di cambiamento tenendo conto dei risultati dell'autovalutazione» (Ianes & Cramerotti, 2013, p.198). Gli obiettivi caratteristici di questa fase si suddividono in:
 - Rivedere le priorità: analizzare quali sono le implicazioni delle priorità individuate in una dimensione e in una determinata direzione dell'Index rispetto al lavoro con le altre. Il gruppo deve valutare se le priorità che rappresentano ciascuna di queste aree sono state identificate o meno. È possibile analizzare qual è l'ampiezza delle risorse che è necessario mobilitare per realizzare le priorità individuate: nel momento in cui membri del gruppo di progetto hanno sviluppato le loro proposte possono negoziare con gli altri membri del personale e con gli amministratori in modo da raggiungere il consenso.
 - Collocare le priorità nel piano di sviluppo: il gruppo di progetto ha bisogno di rivedere le priorità già presenti all'interno del POF per aumentare le possibilità che le nuove azioni intraprese nella scuola possano essere sostenute. Per ogni nuova priorità è necessario che il gruppo consideri gli aspetti relativi alle tempistiche, alle risorse, all'attribuzione di responsabilità e alle implicazioni per lo sviluppo professionale.
- Fase 4: Realizzare le priorità. In questa fase le strategie di cambiamento progettate vengono messe in pratica, realizzate e documentate:
 - Mettere in azione le priorità: l'azione come risultato dei dialoghi che si sono svolti nel corso dell'analisi della scuola può aver avuto inizio già mentre le persone stavano riflettendo sulle questioni sollevate. «Non è necessario che venga avviato un progetto scolastico per cominciare ad approfondire il proprio quadro di valori e le sue implicazioni» (Booth & Ainscow, 2011, p.115): una documentazione del lavoro fatto con l'Index aiuta a cogliere

l'impatto di questa attività.

- Sostenere lo sviluppo: impegno da parte di tutto il personale a sostenere le priorità e a superare le resistenze laddove esse sfidino valori e convinzioni radicate. Qualcuno tra il personale, alunni e famiglia potrebbe non essere d'accordo su un determinato sviluppo e il gruppo di progetto deve offrire la possibilità di favorire il dialogo rispetto a tali differenze e perfezionare il progetto.

- Fase 5: Revisione del processo dell'Index. La fase conclusiva del ciclo dell'Index prevede la revisione dello sviluppo del progetto attraverso la valutazione dell'efficacia delle strategie progettate e la qualità del lavoro; il suo espletamento si attua attraverso:

- Rivedere i progressi ottenuti e festeggiarli: il membro del gruppo di progetto che ha la responsabilità generale deve assicurarsi che i progressi siano verificati, documentati e che vengano apportate le opportune modifiche al piano di sviluppo. Quando è necessario «il gruppo di progetto dovrebbe operare una riflessione sui cambiamenti intercorsi alla luce dei criteri identificati per la valutazione del successo delle iniziative, e sulla loro eventuale modifica [...] poi pensare a come portare avanti il lavoro l'anno seguente» (Booth & Ainscow, 2011, p.118). È importante che tutti siano tenuti al corrente dei progressi ottenuti nel gruppo (attraverso assemblee, incontri, opuscoli, bacheche, siti web). Infine il gruppo può coinvolgere tutti coloro che hanno preso parte al progetto festeggiando i risultati ottenuto nel corso dell'anno: il personale, le famiglie, gli studenti possono raccontare la loro esperienza riguardo al progetto. Si può delegare per esempio un gruppo misto che prepara un poster illustrativo dei risultati raggiunti.

- Riflettere sul lavoro fatto: il gruppo di progetto dovrebbe riflettere su come l'Index è stato utilizzato e decidere quali sono quei materiali che possono essere maggiormente utili nel sostenere, in futuro, lo sviluppo della scuola. Il gruppo valuterà in che misura l'Index ha aiutato la scuola ad assumere un impegno più deciso rispetto alla modalità di lavoro inclusiva. «Può essere rivista anche la composizione del gruppo stesso e il suo rapporto con le altre strutture che si occupano dei progetti della scuola, in particolare valutando

quanto si è dimostrato preparato rispetto ai compiti che si era posto, il modo in cui ha consultato gli altri gruppi, il coinvolgimento che è riuscito a ottenere nel condividere con altri la responsabilità di approfondire alcuni temi e il modo in cui le priorità sono state realizzate» (Booth & Ainscow, 2011, p.119). L'efficacia dell'autovalutazione dipende dal desiderio di tutti i membri del gruppo di mettersi alla prova e cogliere nuove sfide;

- Progettare i prossimi passi: durante questa fase finale, che può coincidere con la fine di un anno di lavoro con l'Index, il gruppo di progetto può rivedere il modo in cui l'attività è stata coordinata. Questo stadio può «agganciarsi a una nuova autovalutazione per rilanciare l'inizio di un nuovo ciclo dell'Index nella prospettiva di un miglioramento potenzialmente infinito» (Ianes & Cramerotti, 2013, p.199). La valutazione dei progressi compiuti, realizzata mediante indicatori e domande, può condurre a un'ulteriore analisi della scuola e in tal modo la fase 5 si collega alla fase 2 e alla continuazione del ciclo relativo progetto di sviluppo.

L'Index si basa sulla somministrazione di questionari ai tre protagonisti della comunità scolastica: genitori, alunni e insegnanti. Tale strumento non si limita a identificare gli aspetti dello status quo dell'istituzione scolastica per quanto riguarda l'inclusione, ma conduce le scuole ad elaborare un progetto di miglioramento: «l'utilizzo del sistema degli indicatori da parte dell'Index consente di passare dal piano della pianificazione, intesa come rappresentazione astratta, a quello del progetto visto invece come un processo non solo di descrizione ma anche di modifica e intervento. Scopo dell'Index infatti non è semplicemente produrre una descrizione, per quanto precisa ed esaustiva, ma è anche realizzare un effettivo cambiamento che investa gli aspetti culturali, organizzativi e pedagogici implicati dal processo di trasformazione inclusiva» (Booth & Ainscow, 2002, p. 28). Va messo in evidenza che la storia dell'inclusione scolastica in Italia e in Gran Bretagna⁸⁴ è radicalmente diversa, quindi l'utilizzo dell'Index nel nostro Paese presuppone

⁸⁴ Come abbiamo già visto nel Capitolo II - Iniziative e normative del processo di inclusione nel panorama internazionale, se da un lato in Italia la presenza di una legislazione molto avanzata in materia fin dagli anni Settanta ha consentito a tutti gli alunni con disabilità l'accesso a scuola, dall'altro il concetto di Bisogni Educativi Speciali è stato introdotto tardivamente con la D.M. "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" del 2012; nel Regno Unito, di contro, la presenza di scuole speciali è proseguito per tutto il ventesimo secolo mentre il concetto di Special

un lavoro di adattamento.

Nell'Index «l'inclusione si riferisce all'educazione di tutti i bambini e ragazzi, con Bisogni Educativi Speciali e con apprendimento normale. L'Index offre un percorso che sostiene l'autoanalisi e il miglioramento delle scuole, e si fonda sulle rappresentazioni del gruppo docente, del Consiglio di istituto, dei dirigenti, degli alunni e delle famiglie, nonché delle comunità presenti sul territorio. Il percorso implica un esame dettagliato di come possano essere superati gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di ogni alunno» (Booth & Ainscow, 2002, p. 107).

4. Valutazione della qualità dell'inclusione: strumenti dopo l'Index

La ricerca di Booth e Ainscow da un lato ha avuto il merito di mettere a disposizione di insegnanti, dirigenti scolastici e tutto il personale educativo una metodologia e una serie di strumenti organizzati in un panorama comprensivo e particolareggiato del tema dell'inclusione, dall'altro, ha offerto indicazioni rivolte al futuro, suggerendo analoghi e ulteriori studi che sollecitino lo sviluppo di una cultura inclusiva e che hanno condotto effettivamente alla creazione di molteplici strumenti per la rilevazione ed il monitoraggio.

4.1. CTI- Repertoire

L'accessibilità alla scuola da parte di tutti i bambini come opportunità per l'apprendimento presuppone la necessità di sostenere il processo di inclusione. Il Commitment Toward Inclusion Repertoire (CTI-Repertoire) è presentato come uno strumento multifunzionale per guidare e migliorare l'impegno individuale e sociale verso l'inclusione, concentrandosi sugli aspetti assiologici e procedurali. Esso rappresenta uno strumento interessante che partendo da un modello di inclusione basato sul framework bio-psico-sociale del funzionamento umano (OMS, 2001) e sul *Capability Approach*⁸⁵ di Sen

Educational Needs, introdotto dal Rapporto Warnock nel 1978, è stato recepito precocemente a partire agli inizi degli anni 2000.

⁸⁵ Azioni utili all'inclusione favorevole e fiorente sono, secondo la prospettiva del *Capability Approach*, tutti quei fattori di conversione introdotti nel contesto in grado di trasformare le abilità e prerogative di ognuno in reali *functionings*. Paradossalmente, infatti, un'azione inclusiva potrebbe tradursi in una situazione sfavorevole e passiva (Sen, 1987; 1999) se non conduce ad assumersi la responsabilità di riconoscere, sostenere ed ampliare l'insieme personale e sociale delle capacità necessarie per vivere una vita apprezzabile. Sen assimila l'esclusione alla privazione delle capacità che conduce ad una vita di povertà, vale a dire una vita priva di opportunità per prosperare e quindi soggetta all'esclusione. Parlando di "esclusione attiva e passiva", Sen evidenzia l'elemento volontario che caratterizza le implicazioni sociali di questo rapporto e le

(2000; 2002; 2005) verso lo sviluppo si pone come espediente intermedio, passando da un livello descrittivo di analisi (proprio degli indicatori ed indici), ad un livello prescrittivo di agenda (proprio di un repertorio), per offrire uno strumento proattivo (Santi & Ghedin, 2014).

Lo strumento messo a punto dagli studi di Santi e Ghedin è concepito come guida prescrittiva ed è allo stesso tempo uno strumento di valutazione per attuare l'impegno individuale e sociale verso l'inclusione e per consentire buone pratiche comprensive. Il CTI-Repertoire pur mantenendo le prerogative proprie dell'Index, rappresenta una valida alternativa all'indicizzazione, in grado di integrare i processi di revisione delle azioni inclusive realizzate (Santi & Ghedin, 2012) con elementi di analisi e riflessività.

Lo strumento nasce con lo scopo di sostenere le scuole ad identificare le caratteristiche proprie dei diversi contesti inclusivi, a riconoscerne gli impegni che contribuiscono a tale trasformazione e ad individuare le responsabilità che agiscono nel cambiamento (Santi & Ghedin, 2012), trasformando un approccio per l'inclusione di tipo top-down ad uno di tipo bottom-up, attraverso la proposta di azioni concrete volte a creare comunità inclusive autentiche. Il CTI-Repertoire si basa sulla revisione, l'adattamento e l'ampliamento dei due Index esistenti proposti da Booth e Ainscow (2002, 2006) come una risorsa per sostenere lo sviluppo inclusivo delle scuole e delle comunità di cura. Dal punto di vista materiale, esso si compone di una struttura a tre dimensioni come l'Index for inclusion:

- Creare culture inclusive: ovvero la creazione di una comunità sicura, accogliente, cooperativa e stimolante, il cui punto di partenza diventa la valorizzazione di ciascuno;
- Produrre politiche inclusive: ovvero alla raccolta di tutte quelle azioni volte ad incoraggiare la partecipazione di tutti i membri di una comunità verso la promozione dell'educazione inclusiva a tutti i livelli, minimizzandone l'esclusione;
- Sviluppare pratiche inclusive: attraverso la proposta di pratiche educative che

sue conseguenze per lo sviluppo (Sen, 2000; 2006). Inoltre, Sen afferma anche che l'esclusione significa anche "inclusione sfavorevole", che non produrrà futuri sviluppi, in termini di libertà, equità e giustizia. Pertanto, l'inclusione favorevole può essere intesa come garanzia di libertà, uguaglianza e giustizia, non in modo "assoluto", ma nella partecipazione volontaria in reali opportunità per le decisioni quotidiane mescolate con le caratteristiche e le aspirazioni individuali, dando così sviluppo. Il processo di inclusione emergerà accanto alle "capacità" degli individui e delle comunità che si trovano di fronte a vincoli e il suo successo può essere riconosciuto nell'implementazione del fiorente individuale e collettivo (Biggeri & Bellanca, 2011; Ghedin, 2009).

riflettano su valori culturali inclusivi e su politiche attuate dalla scuola a sostegno dell'inclusione.

A partire da questa struttura, il CTI-Repertoire operazionalizza le azioni verso l'inclusione, sviluppandole in termini di "impegno" individuale e sociale attorno alle tre principali dimensioni individuate. Gli impegni sono poi tradotti in opportunità offerte all'espressione dei "funzionamenti" specifici e personalizzati e corrisponde ad un set di opportunità, attraverso i quali ogni singola organizzazione realizza di fatto il proprio processo di inclusione. I set di opportunità sono presentati nel Repertorio sotto forma di possibili domande che guidano il processo di promozione e revisione. Caratteristica fondamentale del Repertorio è quella di collegare gli impegni verso l'inclusione con il concetto di funzionamento, nel senso che questo strumento permette alle scuole di valutare il grado e la natura del loro coinvolgimento responsabile espresso in pratiche, progetti e missioni deliberatamente scelti ed esplicitati per perseguire l'educazione inclusiva in modo riconoscibile nelle attività educative quotidiane. Gli impegni suggeriti riguardano dunque "dichiarazioni di aspirazioni" che la scuola utilizza come proprie "agency priorities", assunte e sostenute verso la promozione e la realizzazione di un'educazione inclusiva.

Il Repertorio può essere utilizzato dalle scuole per:

- «individuare le azioni culturali, politiche, didattiche di educazione inclusiva in cui le organizzazioni e i loro membri si impegnano e che possono essere esternalizzate, osservate, implementate e valutate nelle conseguenze e nei cambiamenti emergenti;
- costruire un set principale di funzionalità (functionings) su misura per ogni scuola e studente, che possa essere tradotto in opportunità educative (capabilities) per tutti i membri della comunità, con l'aspirazione di promuovere il ben-essere (well-being) e il ben-diventare (well-becoming) entro culture, pratiche e politiche per lo sviluppo umano inclusivo;
- valutare quantità, intensità e qualità dell'impegno profuso dalle organizzazioni e dai loro membri verso l'inclusione;
- fornire un accreditamento qualitativo delle scuole in merito all'impegno assunto nella dimensione inclusiva delle attività e dell'organizzazione e una mappatura dell'agency inclusiva nel territorio, evidenziando tipologie e modi dell'impegno;
- creare repository di buone pratiche ad uso delle comunità e del personale per l'aggiornamento, la sperimentazione e l'autoformazione continua» (Santi &

Ghedin, 2012, p. 104).

Il Repertorio contrasta un approccio demagogico all'inclusione, aiutando non solo ad identificare le caratteristiche proprie dei diversi contesti inclusivi, ma a riconoscere gli impegni che contribuiscono alla trasformazione inclusiva dei contesti e a individuare le responsabilità che agiscono nel cambiamento. Il CTI Repertoire può essere utilizzato per monitorare, revisionare, implementare e valutare la prassi inclusiva attuata nell'ambito delle diverse comunità – in particolare nelle realtà scolastiche – per promuovere il riconoscimento degli impegni personali e sociali verso quella che viene definita “un'inclusione situata”. Esso offre un supporto pragmatico per l'attività quotidiana delle organizzazioni, e va oltre il limite di “astrattezza”, così spesso sottolineato in letteratura. Il concetto centrale ed innovativo del Repertorio è quello di voler essere oltre ad uno strumento di impegno per l'inclusione, un repository di buone pratiche da implementare attraverso la futura creazione di una piattaforma online.

Il CTI- Repertoire ha avuto il merito di essere uno strumento di riflessione attraverso la creazione e la messa in luce degli elementi che hanno permesso lo sviluppo del fenomeno inclusivo in un determinato contesto. Il suo limite rimane legato alla mancanza di una misurazione degli standard dell'inclusione, nonché attualmente della mancata creazione di una piattaforma divulgativa che ne permetta una condivisione più capillare sul territorio.

5. Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi

Dell'Index for Inclusion prende avvio anche la costruzione e lo sviluppo di un altro strumento di esplorazione della qualità inclusiva della scuola denominato “Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi” e redatto all'interno del progetto europeo di ricerca “Evidence Based Education: European Strategic Model for School Inclusion” da un gruppo di ricerca che vede la partecipazione delle università italiane di Perugia (Coordinatore) e Udine, insieme alla Open University of the Netherlands (NL), l'Università Autonoma di Barcellona (ES), l'Università di Zagabria (HR) e l'Università di Lubiana (SI) (Cottini *et al.*, 2016).

La scala si presenta come uno strumento quali-quantitativo volto alla valutazione e all'autovalutazione, «utile a consentire da un lato, la realizzazione di specifiche forme di misurazione e, dall'altro, la promozione di processi di riflessione sugli indicatori di qualità dell'educazione inclusiva, per contribuire alla progettazione e alla regolazione in itinere

del progetto educativo della scuola e della classe» (Cottini et al., 2016) per agevolare la “full inclusion”. Lo strumento infatti vuole enfatizzare il fatto che la didattica inclusiva non è semplicemente un insieme di contenuti specifici, ma si caratterizza per un orientamento organizzativo e metodologico, uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana: non rappresenta uno spazio a se stante del curriculum rivolto ai temi della didattica inclusiva, ma si propone di gestire tutti i momenti disciplinari, sia l’organizzazione sia la prassi, opportunamente adattati, con un approccio che faciliti la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo (Cottini *et al.*, 2016; Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Secondo gli autori promuovere processi di riflessione sugli indicatori di qualità dell’educazione inclusiva, risulta fondamentale per contribuire alla progettazione e alla regolazione in itinere del progetto educativo della scuola e della classe; per favorire ciò è necessario far riferimento a strumenti valutativi e autovalutativi specifici, la Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi persegue tali finalità.

Lo strumento si presenta composta da due sotto-scale di autovalutazione, ognuna composta da 20 item e da una sotto-scala di 15 indicatori di valutazione oggettiva:

- la prima dimensione, l’organizzazione inclusiva, rispetto all’Index contiene al suo interno le dimensioni relative alle culture e alle politiche inclusive;
- la seconda, che fa riferimento alla didattica inclusiva, è conforme alla dimensione dell’Index riguardante le pratiche inclusive.

Gli indicatori, in riferimento ai temi centrali, relativi ai processi inclusivi sono i seguenti:

- la formazione di tutto il personale scolastico sui temi dell’inclusione;
- i processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative espresse attraverso strumenti come POF, PEI e PDF;
- l’utilizzo adeguato del personale educativo e delle altre risorse;
- l’organizzazione della classe e dell’attività didattica;
- l’abbandono scolastico e i ritardi nella progressione;
- l’attenzione per tutte le differenze;
- il coinvolgimento delle famiglie e delle agenzie del territorio nel progetto educativo della scuola.

La scala rappresenta lo strumento-chiave attraverso il quale valutare, sia l’efficacia in

termini di raggiungimento di obiettivi formativi e di apprendimento degli allievi (seconda dimensione) sia l'incidenza di programmi di educazione sulla qualità dei processi inclusivi (prima dimensione). La Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi potrebbe rappresentare un buon compromesso tra l'analisi qualitativa e quella quantitativa del fenomeno studiato, ma lo strumento attualmente risulta essere solo parzialmente validato e solido (Morganti & Signorelli, 2017) che ne invalidano la certificazione dei risultati misurati.

Considerazioni conclusive

Sono passati quasi quarant'anni dall'emanazione della L. n. 517/1977 che ha permesso alla scuola italiana di essere aperta anche agli alunni con disabilità e, a fronte di una legislazione lungimirante ed ancora oggi all'avanguardia a livello mondiale, permangono molte criticità.

In Italia non è presente una qualità dell'integrazione e dell'inclusione scolastica omogeneamente diffusa, ma piuttosto essa si caratterizza per essere a “macchia di leopardo”: vi sono scuole nelle quali si realizza un'inclusione di qualità, con la presenza di gruppi di lavoro sull'inclusione interistituzionali, accanto ad esperienze magari nella medesima area geografica nelle quali non si presta la dovuta attenzione ai processi inclusivi. Infatti, una scuola che “funziona” per gli alunni con bisogni educativi speciali è una scuola nella quale viene promosso il ben-essere e il ben-stare di tutti i suoi membri (Ghedin, 2009).

È necessario ripensare l'inclusione in una visione più matura, per superare le attuali prospettive, fondandosi sull'analisi dei contesti, quindi individuando all'interno delle istituzioni scolastiche barriere e potenzialità all'apprendimento e alla partecipazione come elemento chiave per la conoscenza e lo sviluppo. La valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è una valutazione di processo, che serve ad orientare e ri-orientare le istituzioni scolastiche in senso inclusivo, individuando i punti di forza e le criticità emergenti. Valutare è inteso nel senso etimologico del termine “dare valore” all'inclusione, promuovendo all'interno della scuola azioni inclusive (Booth & Ainscow, 2011).

La rassegna degli strumenti per la valutazione dell'inclusione fin qui illustrata è stata prodotta al fine di sottolineare l'importanza che essa assume per la realizzazione della scuola inclusiva. L'analisi compiuta pone a confronto i diversi strumenti, tracciandone una

disamina storica al fine di illustrare quanto è stato prodotto e quali sono stati gli elementi su cui si è fondata la ricerca esplorativa e la costruzione degli strumenti in essa utilizzati che in seguito verranno descritti.

Bibliografia

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon. UK: Routledge.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443.
- Biggeri, M., & Bellanca, N. (A cura di). (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), United Kingdom, England: Bristol.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Bristol.
- Canevaro, A. (1999). *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes & M. Tortello, M. (A cura di). *La Qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali* (pp.54-67). Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Chieregatti, A. (1999). *La relazione d'aiuto*, Roma: Carocci.
- Canevaro, A., & De Anna, L. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 4, 203-216.

- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2), 65-87.
- D'Alonzo, L. (2003). *Pedagogia speciale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Demo, H. (2013). L'Index per l'inclusione: rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento. In D. Ianes, & S. Cramerotti (A cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali* (pp. 194-219). Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In F. Dovigo & D. Ianes (A cura di), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Dovigo, F. (2016). Introduzione. In Dovigo, F., Favella, C., Pietrocarlo, A., Rocco, V., & Zappella, E. (2016). *None excluded. Transforming schools and learning to develop inclusive education/Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva*. (Atti del Convegno). Bergamo: Università di Bergamo.
- Dovigo, F., & Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.

- Gherardini, P., Nocera, S., & AIPD (2000). *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2008). L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità. In F. Dovigo & D. Ianes (A cura di), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 43-106). Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Nuova edizione*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (A cura di). (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Kummer Wyss, A. (2004). Integration auf der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Integration–Anspruch und Wirklichkeit*. Luzern, 241-262.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D.T. (2014). *Universal Design for Learning: theory and practice*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale italiano della ricerca educativa*, V – numero speciale – 2012, 99-111.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2014). Commitment Towards Inclusion Repertoire: A Tool For Flourishing Communities. *Interacções*, 10(33).
- Sen, A. K. (1987). The Standard of Living, Tanner Lectures. In G. Hawthorn (Eds.), *The Standard of Living* (pp.11). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sen, A. K. (1999). *Commodities and Capabilities*. New Delhi, India: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Sen, A. K. (2000). Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny. *Social Development Paper (No. 1)*. Manila, Philippines: Asian Development Bank.
- Sen, A. K. (2002). The right to One's Identity. *Frontline*, 19(1).
- Sen, A. K. (2005). What is like to be a human being?. Intervento al *Third Global Forum on Human Development, Cultural Identity, Democracy and Global Equity*. Parigi, 17-19 gennaio, 2005.
- Sen, A. K. (2005). Why exactly is Commitment important for rationality. *Economics and Philosophy*, 21(1), 5-14.
- Sen, A. K. (2006). The Ups and Downs of Identity. Relazione presentata nell'ambito degli *ASSA Meetings*, Boston, 6-8 gennaio, 2006.
- Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Ufficio XI Ambito Territoriale Brescia. Progetto QUADIS. Disponibile in: <http://www.quadis.it/jm/> [Visionato in data 15 Dicembre 2014].
- Vianello, R., & Di Nuovo, S. (A cura di). (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson.
- Warnock, C. (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London: D.E.

PARTE SECONDA
RICERCA EMPIRICA

CAPITOLO VII - Aspetti metodologici

Introduzione

L'attenzione della ricerca pedagogica e didattica si rivolge con sempre maggiore consapevolezza ai fattori chiave dei processi di inclusione: la formazione degli insegnanti, lo sviluppo ed il monitoraggio dei contesti educativi nonché la produzione e l'incremento di pratiche didattiche inclusive. Attraverso la ricerca si sono voluti mettere a fuoco tali fattori chiave con la redazione di appositi strumenti che ne permettessero il controllo e la valutazione. Nelle pagine seguenti si presenteranno la metodologia e gli elementi costitutivi della ricerca e verranno descritte le fasi e il piano della ricerca stessa che è stata realizzata presso le scuole coinvolte. Ci soffermeremo a descrivere il problema, le ipotesi, gli obiettivi, il campione, le fasi e i tempi previsti, gli strumenti e i risultati (questi ultimi due qui accennati ma che verranno meglio descritti nei capitoli successivi).

Nella presente ricerca, che ha come oggetto la qualità inclusiva della scuola, ci si è prefissati di osservarne il fenomeno nell'ambito di specifiche attività didattiche attraverso strumenti appositamente costruiti e validati. L'intento è stato quello di avviare, insieme ai docenti coinvolti, una riflessione su ciò che è necessario per riuscire nell'attivazione di una didattica realmente inclusiva, focalizzando l'attenzione sugli strumenti d'indagine e di monitoraggio, sulle competenze che l'insegnante deve possedere e sulle pratiche che può attivare per realizzarla. La ricerca è stata pensata per dar modo agli insegnanti in servizio e in formazione di riflettere sul proprio operato e sui diversi modi di agire per raggiungere quanto auspicato dalle normative, ossia la partecipazione e l'inclusione di tutti gli alunni alle attività della comunità scolastica. Il quadro che ne emerge vede l'inclusione non più connessa solo alla disabilità e ai bisogni educativi speciali ma, con uno sguardo più ampio, come un processo che pone al centro la persona e la diversità come elemento costitutivo da valorizzare e non da contenere e ridurre. Il suo raggio di azione si espande sino ad abbracciare ogni forma di esclusione ed isolamento, divenendo leitmotiv per la promozione di equità, uguaglianza e pari opportunità fondandosi e sviluppandosi nell'ambito dei diritti umani, civili e sociali.

1. Il significato della ricerca

L'acceso dibattito aperto ormai da diversi anni (OCSE, 2000) sulle tematiche legate al

processo inclusivo nella scuola a livello nazionale ed internazionale (UNESCO, 2009), rappresenta lo sfondo dal quale parte e si sviluppa il presente lavoro di ricerca.

La scuola e l'istruzione costituiscono un tassello fondamentale nei processi di formazione⁸⁶ inclusiva (Booth & Ainscow, 2002), poiché è nell'ambito educativo scolastico che si giocano le sfide del rispetto e del riconoscimento di tutti gli esseri umani.

Lo sviluppo di azioni didattiche e buone pratiche in un'ottica inclusiva (Ianes & Cramerotti, 2013) per garantire a tutti eque opportunità di apprendimento, si può avviare solo attraverso una piena conoscenza del contesto in cui si opera e un'analisi critica delle proprie competenze come docenti inclusivi (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013).

L'educazione inclusiva si configura come un'attività complessa da realizzare, monitorare e promuovere perché è caratterizzata da multidimensionalità esegetica, da pluralità di interpretazione e difficoltà di valutazione. Si è tentato di offrire attraverso la ricerca da un lato strumenti validi per il monitoraggio e la promozione delle attività inclusive, dall'altro di individuare le necessarie premesse formative dei futuri docenti e dei docenti in servizio che devono attivarsi per realizzare un agire inclusivo.

2. Problema della ricerca

È possibile monitorare e promuovere la qualità inclusiva della scuola?

Attraverso l'analisi delle pratiche inclusive è possibile costruire un Repository di "buone pratiche" che promuova nei docenti (in servizio e in formazione) la capacità di analisi del proprio agire inclusivo?

È possibile attraverso la costruzione di un Profilo Docente Inclusivo far riflettere i docenti sui valori che determinano un agire realmente inclusivo per realizzare nella scuola una comunità inclusiva che permetta a ciascuno di sentirsi accolto?

Questi sono i principali interrogativi da cui trae origine e attraverso cui si è sviluppato il percorso della ricerca. Assumendo le prospettive teoriche delineate nella prima parte, la ricerca ha voluto concentrare il proprio indirizzo d'azione verso l'individuazione delle risposte a tali quesiti, focalizzando la propria attenzione sulle trasformazioni in atto nella scuola italiana, cercando di analizzare e monitorare le scelte didattiche ed educative volte

⁸⁶ La formazione è finalizzata a favorire lo sviluppo di un approccio inclusivo da parte dei futuri insegnanti che, nella loro attività lavorativa, siano poi in grado di attivare un circolo virtuoso per promuovere lo stesso processo di inclusione negli studenti da loro seguiti (Albanese & Mercadante, 2010).

all'inclusione e rintracciando nella formazione dei docenti gli elementi concreti per lo sviluppo delle stesse e della professionalità di chi promuove un agire inclusivo.

3. Finalità della ricerca

Come sottolineato nei capitoli precedenti l'inclusione costituisce un paradigma fondamentale per lo sviluppo di contesti equi che permettano a tutti gli attori di sentirsi accolti, di partecipare attivamente e di essere del proprio vivere educativo e comunitario, rendendo i percorsi scolastici più regolari e partecipativi ed i rendimenti migliori e soddisfacenti. Tuttavia in campo scolastico l'inclusione sembra ancora costituire un'emergenza e la realizzazione di processi e percorsi inclusivi non è stata ancora incorporata nella quotidianità scolastica in un'ottica di prevenzione, anche attraverso azioni sistematiche di rilevazione e di monitoraggio del fenomeno.

La finalità della ricerca è quella di avviare una riflessione sul contesto in cui agiscono i docenti, sulle competenze che devono possedere e sul loro modo di operare al fine di promuovere l'inclusione per tutti, attraverso strumenti di rilevazione del fenomeno, di analisi delle proprie competenze e del proprio operato.

Come si potrà constatare nelle pagine successive, l'attenzione al tema della qualità inclusiva ha portato gli insegnanti coinvolti nella ricerca a riflettere su di sé, sui propri percorsi di maturazione e di consapevolezza professionale in riferimento alle competenze inclusive e a mettere in discussione comportamenti spontanei, ritenuti neutrali ed equi, ma in realtà connotati da demarcazioni e pregiudizi.

4. Ipotesi della ricerca

L'ipotesi dalla presente ricerca si innesta sulla contezza che la riflessione costituisca uno dei validi elementi di considerazione attenta ed espressione di matura consapevolezza nell'esercizio del pensiero.

La ricerca muove dall'ipotesi che il monitoraggio attraverso appositi strumenti di misurazione della qualità inclusiva della scuola si possa configurare come un elemento essenziale di riflessione e presa di coscienza da parte degli agenti delle azioni educative e didattiche delle intraprese. Ci si è proposti di innescare un processo di riflessione e di cambiamento in grado di portare, agli insegnanti in servizio e in formazione coinvolti nella ricerca, un aumento di consapevolezza e capacità di analisi e di attuazione di processi

inclusivi, come verrà detto successivamente quando si commenteranno i risultati.

Le ipotesi della ricerca si sono diramate in due direzioni: per i docenti in servizio si è ipotizzato che attraverso la riflessione sulle proprie azioni effettuata tramite la costruzione e l'analisi delle pratiche didattiche e del profilo del docente inclusivo avrebbero migliorato il proprio agire inclusivo; per i futuri docenti si è ipotizzato che attraverso apposite attività formative sarebbero stati capaci di osservare, raccogliere ed analizzare le pratiche inclusive al fine di riflettere sulle proprie azioni professionali e sulle capacità necessarie da possedere per determinare un agire educativo realmente inclusivo.

5. Gli obiettivi e gli strumenti della ricerca

In base alle vigenti normative, analizzate nei capitoli precedenti, l'inclusione costituisce un tassello fondamentale che deve manifestarsi come una componente strutturale dei processi formativi della scuola, al fine di rendere lo studente protagonista partecipe nella realizzazione del proprio progetto di vita. La ricerca ha voluto così orientarsi nella comprensione di quali siano gli elementi fondamentali per la realizzazione di quanto auspicato.

L'OCSE (2005) suggerisce che migliorare la qualità del corpo docente è l'iniziativa politica che più verosimilmente produrrà un incremento del rendimento scolastico degli alunni. La stessa concezione è sostenuta dall'European Agency for Development in Special Needs Education (2012) la quale, individuando nei docenti gli agenti più idonei a rispondere alle diverse esigenze educative, facendo concordare l'iniziativa politica e la prassi didattica, riconosce nel settore della formazione dei docenti il campo su cui intervenire per promuovere l'inclusione.

A tal scopo la ricerca si è posta i seguenti obiettivi:

- rilevare la qualità inclusiva della scuola attraverso dati quantitativi e qualitativi;
- raccogliere ed analizzare le pratiche didattiche che siano valide esemplificazioni di personalizzazione educativa in funzione dei bisogni educativi degli alunni per creare un Repository⁸⁷, ovvero una banca dati delle pratiche inclusive realizzate dagli insegnanti delle scuole siciliane;

⁸⁷ Il Repository è stato costruito a partire dagli studi condotti da Santi M. & Ghedin E. (2012) *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, V – numero speciale – 2012, 99-111.

- costruire il Profilo del Docente Inclusivo⁸⁸ al fine di mettere in luce i valori e le competenze che deve possedere un docente che vogli effettivamente essere inclusivo.

A partire dall'analisi e dallo studio della letteratura esistente, per il raggiungimento e la valutazione di ciascuno degli obiettivi dichiarati sono stati costruiti, redatti e validati appositi strumenti, come sintetizzato di seguito.

1. Per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola sono stati redatti e validati:
 - il Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola, per gli insegnanti in servizio;
 - il Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive, per gli alunni della scuola primaria;
2. per la creazione del Repository sono stati stilati ed utilizzati:
 - una Check list;
 - una Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive;
 - un'Intervista semistrutturata;
 - una Scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive;
3. per la costruzione del Profilo del Docente Inclusivo sono stati realizzate ed utilizzate:
 - trentasei sessioni di Focus group;
 - una Scheda per la costruzione del Profilo del Docente Inclusivo.

Tutti gli strumenti utilizzati, hanno permesso di individuare degli indicatori di struttura e di processo relativi allo sviluppo dell'inclusione, ritenuti utili ai fini del lavoro di ricerca.

6. Fasi del percorso

Le attività empiriche ed esecutive di ricerca si sono svolte negli anni accademici 2013/2014⁸⁹, 2015/2016 e 2016/2017; nel corso del primo anno sono stati esaminati i più recenti studi scientifici riguardanti la tematica oggetto della ricerca, l'inclusione scolastica nelle sue molteplici sfaccettature, con lo scopo di individuare le dimensioni che la

⁸⁸ Come già realizzato in altri Paesi Europei dall'European Agency for Development in Special Needs Education (2012) https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf

⁸⁹ Nell'anno accademico 2014/2015 il percorso di dottorato di ricerca è stato sospeso momentaneamente per la frequenza del corso di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) conclusosi con il conseguimento dell'abilitazione professione all'insegnamento per la classe A018 (ex A036) Filosofia e Scienze Umane.

caratterizzano, gli elementi che ne permettono lo sviluppo e il monitoraggio della stessa per una rilevazione sempre più oggettiva. Il lavoro di documentazione ha permesso di dotarsi di diverso materiale di carattere scientifico che è stato sottoposto, durante lo svolgimento della ricerca, ad un continuo aggiornamento ed ampliamento. La documentazione raccolta è stata di riferimento nell'elaborazione delle ipotesi della ricerca, nella strutturazione degli strumenti di indagine e nella fase di interpretazione dei risultati.

Per mettere a punto gli strumenti utili alla ricerca e verificare se gli strumenti e i risultati ottenuti con ricerche condotte in altri Paesi⁹⁰ potessero essere validi per il contesto scolastico siciliano, è stata condotta una ricerca pilota, con due gruppi di insegnanti: al primo composto da 53⁹¹ docenti è stata somministrata la prima versione dell'Index for Inclusion (2008); al secondo gruppo composto da 49 docenti è stato chiesto di rispondere agli item della seconda versione (2014) dello stesso strumento⁹². Nei paragrafi successivi saranno presentati in sintesi i risultati principali dello studio pilota, ponendo in evidenza il fatto che si tratta di una prima analisi di tipo qualitativo avente carattere puramente esplorativo. Al termine dello studio pilota si è condotta la fase di redazione e validazione degli strumenti idonei al contesto territoriale in cui si operava.

Nel secondo anno si è proceduto con la validazione di tutti gli strumenti ed è stata condotta un'indagine in cui ci si proponeva di rilevare la qualità inclusiva della scuola e le pratiche didattiche per la sua realizzazione.

Nell'ultimo anno si è proceduto, nell'ottica di una continuità esecutiva, alla realizzazione e alla schedatura delle pratiche didattiche valutate come valide esemplificazioni di pratiche inclusive. Il lavoro è stato svolto insieme ad alcuni insegnanti che si erano dichiarati attenti alle tematiche legate all'inclusione scolastica, di tre scuole presenti nella provincia di Palermo⁹³.

⁹⁰ L'indagine pilota è stata compiuta con l'utilizzo dell'Index for Inclusion nella sua duplice versione, la prima elaborata da Booth & Ainscow nel 2002 e tradotta da Ianes e Dovigo nel 2008 e la seconda versione rielaborata dai due autori inglesi nel 2011 e tradotta da Dovigo nel 2014.

⁹¹ I 53 docenti erano docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado partecipanti ad un corso di formazione per lo sviluppo delle pratiche inclusive presso l'Istituto Comprensivo "Silvio Boccone" di Palermo.

⁹² I 49 erano docenti di ordine e grado differente perché in servizio nei quattro plessi connessi all'istituzione scolastica "Montegrappa-Sanzio".

⁹³ Le tre scuole coinvolte nella ricerca sono state l'Istituto comprensivo "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" e l'Istituto comprensivo "Karol Wojtyła" entrambe di Palermo ed una scuola della città di Monreale la Direzione Didattica "Pietro Novelli".

I 24 docenti coinvolti hanno partecipato con una particolare attenzione a tutte le attività formative e di ricerca, hanno accettato la presenza in classe del ricercatore per l'osservazione delle azioni educative, hanno narrato con l'aiuto del ricercatore episodi significativi delle attività didattiche svolte e si sono confrontati con i colleghi e con gli strumenti messi a loro disposizione. In un momento successivo, gli insegnanti di scuola primaria partecipanti alla ricerca hanno avviato un lavoro di progettazione e riflessione sulle pratiche didattiche inclusive. Infine il lavoro si è concluso con la raccolta e l'analisi delle pratiche effettivamente realizzate e narrate dagli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca.

Il quadro riassuntivo dell'organizzazione delle attività di ricerca, in relazione ai suoi tempi di attuazione, sono sintetizzabili come segue:

I. Fase Preparatoria (1 gennaio 2014 – 30 settembre 2014).

- Individuazione e definizione del problema per poter poi formulare operativamente gli obiettivi che ci si prefigge di raggiungere mediante la ricerca.
- Formulazione dell'ipotesi generale in modo che siano evidenti le implicazioni concrete e sia coerente con gli obiettivi della ricerca.
- Esame del panorama dell'esistente per definire l'ambito e il campo della ricerca: studio della bibliografia nazionale ed internazionale selezionata sul tema (precedenti ricerche sperimentali, scritti teorici e riviste che riportano studi sull'argomento scelto).

II. Fase di Progettazione (1 ottobre 2014 - 31 dicembre 2014).

- Formulazione operativa delle ipotesi particolari e individuazione delle variabili sulle quali concentrare l'interesse della ricerca.
- Scelta del campione.
- Definizione dei tempi e degli strumenti (redazione e valutazione).

III. Fase di Realizzazione del modello, implementazione e verifica sperimentale (dal 1 gennaio 2016 al 30 novembre 2016).

- Somministrazione, analisi dei dati e costruzione del Profilo del docente inclusivo.
- Stesura del Profilo del docente inclusivo.

- Somministrazione di prove per la rilevazione della situazione iniziale, attraverso strumenti appositamente redatti e validati.
- Formulazione dettagliata dell'intervento formativo in base ai dati ottenuti e agli obiettivi prescelti.
- Intervento formativo.

IV. Fase di Valutazione dei risultati ottenuti e verifica delle ipotesi rispettivamente (da dicembre 2016 a maggio 2017).

- Valutazione dell'intervento formativo.

V. Fase di Stesura del rapporto finale (da maggio 2017 a dicembre 2017).

- Valutazione complessiva della ricerca.
- Raccolta e diffusione delle buone pratiche didattiche realizzate nel corso della ricerca.

Per meglio descrivere la ricerca realizzata si è deciso di suddividere il percorso in tre momenti fondamentali legati ai tre obiettivi della ricerca. Si utilizzerà di seguito questo schema espositivo (incentrato sui tre obiettivi) per illustrare nel dettaglio come si è via via delineato il cammino della ricerca, (una sintesi di tutti gli elementi viene inoltre fornita attraverso la Tabella n. 5).

Obiettivi	rilevazione della qualità inclusiva della scuola	creazione del Repository	costruzione del Profilo del Docente Inclusivo
Campione	838 docenti in servizio 1651 alunni della scuola primaria 20 tra valutatori indipendenti ed esperti	Fase 1: 43 istituti comprensivi presenti sul territorio siciliano (838 docenti e 1651 studenti) Fase 2: tre istituti comprensivi nella città di Palermo e provincia (24 docenti e 257 studenti)	286 studenti (157 nell'a.a. 2015-2016 e 129 nell'a.a. 2016-2017) 24 docenti della scuola primaria
Strumenti	- per i docenti il Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola - per gli alunni il Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive	- Check list - Scheda osservazioni pratiche didattiche inclusive - Intervista semistrutturata - Scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive	- Focus group - Scheda costruzione del Profilo docente inclusivo
Tempi	giugno 2015 – aprile 2016	Fase 1: marzo-maggio 2016 Fase 2: settembre 2016- giugno 2017 Fase 3: marzo-giugno 2017	Studenti: marzo-giugno 2016 e marzo-giugno 2017 Docenti: dicembre 2016 e maggio 2017
Metodologia	Qualitativa e quantitativa	Qualitativa basata sull'evidenza	Qualitativa
Valutazione	Spss e Atlas	Atlas	Atlas

Tabella 5: Sintesi della ricerca secondo gli obiettivi

6.1. L'indagine pilota

Nella seconda fase della ricerca, come detto pocanzi, è stata effettuata un'indagine pilota nelle scuole primarie volta a cercare delle conferme per l'utilizzo degli strumenti utilizzati nell'ambito delle ricerche internazionali. Lo scopo principale è stato quello di mettere a punto le ipotesi e gli strumenti della ricerca.

Dopo avere preparato una sintesi dei risultati delle principali ricerche sull'inclusione, si è cercato di formulare l'ipotesi generale della ricerca. Successivamente alla delimitazione delle ipotesi della ricerca è stato scelto il campione e sono stati preparati e validati gli strumenti di rilevazione dei dati. Si è deciso di somministrare due versioni dell'Index for Inclusion a due differenti gruppi di insegnanti: un primo gruppo costituito da 53 insegnanti di una scuola primaria di Palermo cui è stata somministrata la versione italiana del 2008 di Ianes e Dovigo; un secondo gruppo costituito da 39 insegnanti di una scuola primaria del territorio palermitano, cui è stata somministrata la seconda versione dello strumento redatto sempre dai due autori inglesi nel 2011 nella versione italiana curata da Fabio Dovigo nel 2014. In entrambi i casi sono state raccolte accuratamente le osservazioni sullo strumento, sottoponendo gli stessi docenti ad un'analisi dello strumento stesso attraverso delle interviste. Le rilevazioni delle opinioni dei docenti condotte al termine di ciascuna delle due somministrazioni (una per ogni versione dello strumento) hanno messo in evidenza l'eccessiva prolissità e l'inadeguatezza di taluni item. I docenti hanno mostrato poca benevolenza nei confronti degli strumenti proposti, adducendo maggiori criticità rispetto al loro impiego che risulta poco immediato e di difficile lettura rispetto ai risultati.

Rilevate le critiche e le difficoltà evidenziate si è dunque avviata la fase di costruzione e di validazione di strumenti più idonei al contesto di riferimento e di più immediata lettura, cui si farà sintetico riferimento nel paragrafo successivo.

6.2. Obiettivo 1: Rilevazione della qualità inclusiva della scuola

Per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola sono stati redatti e validati due questionari, uno rivolto ai docenti in servizio come strumento di autovalutazione dell'insegnante e di rilevazione della qualità inclusiva del contesto scolastico in cui si opera; uno indirizzato agli alunni come mezzo di valutazione della qualità inclusiva della

comunità scolastica in cui sono inseriti e delle pratiche didattiche messe in atto dai loro insegnanti per lo sviluppo dei loro apprendimenti.

Sono stati messi a punto e validati due strumenti valutativi ed autovalutativi utili a consentire da un lato, la realizzazione di specifiche forme di misurazione e, dall'altro, la promozione di processi di riflessione sugli indicatori di qualità dell'educazione inclusiva, per contribuire alla progettazione e alla regolazione in itinere del progetto educativo della scuola e della classe. Tali strumenti dovevano rispondere ai seguenti requisiti:

- 1- essere in forma di questionario per consentire un agile uso e una relativa libertà di espressione;
- 2- essere sufficientemente brevi per arginare la naturale ritrosia e la dispersione delle energie;
- 3- essere formulati in un linguaggio adeguato e semplice, vicino alla sensibilità e agli usi linguistici;
- 4- comprendere i principali domini di interesse descritti nella letteratura sull'inclusione;
- 5- permettere una valutazione di carattere rappresentativo e di riscontro del costrutto indagato;
- 6- presentare delle caratteristiche psicometriche rigorose.

Per misurare e monitorare un costrutto così complesso e poliedrico com'è quello dell'inclusione è stato necessario rivolgere la propria attenzione a tutti i protagonisti del rapporto educativo, così parallelamente alla redazione e alla validazione di uno strumento di misura della qualità inclusiva del contesto scolastico e delle prassie educative espressamente rivolto ai docenti⁹⁴ si è deciso di avviare un percorso simultaneo per la creazione e la validazione di un secondo strumento avendo lo stesso oggetto di ricerca ma questa volta rivolto agli alunni⁹⁵.

⁹⁴ Gli insegnanti coinvolti hanno scelto liberamente ed hanno accolto positivamente la possibilità di partecipare al progetto loro presentato.

⁹⁵ Nella fase di somministrazione degli strumenti per gli alunni, si è scelto di condurre le rilevazioni solo presso le scuole primarie aderenti perché costituivano l'ambito specifico di azione dei docenti in formazione e, al contempo, per la necessità di selezionare un campione più definito ed identificabile.

La rilevazione è durata 11 mesi ed è avvenuta prevalentemente utilizzando la piattaforma Google Forms⁹⁶; si è proceduto poi a valutare e dare coerenza mediante il processo di validazione.

6.3. Obiettivo 2: Costruzione del Repository

Il censimento delle pratiche per la costruzione del Repository si è articolato in due fasi principali: una di osservazione e raccolta ed una di analisi.

Una prima fase, che ha preso avvio nel marzo 2016 e ha visto coinvolti 157 studenti del terzo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Gli studenti dopo un'adeguata formazione di 10 ore, hanno proceduto all'osservazione e alla raccolta delle pratiche didattiche inclusive messe in atto dai docenti in servizio. Tale fase di osservazione e raccolta è stata effettuata attraverso appositi strumenti: la check-list per l'osservazione delle pratiche, la "Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive" e l'intervista semistrutturata.

Dopo una prima ricognizione da parte degli studenti, a partire da settembre 2016 e per i successivi 10 mesi, si è proceduto ad un nuovo momento di osservazione e raccolta realizzato direttamente dal ricercatore, nell'ottica di una continuità che portasse all'identificazione delle azioni didattiche valide, ritenute esemplificazioni di azioni didattiche inclusive, da inserire nel Repository.

La seconda fase è stata finalizzata all'analisi delle pratiche didattiche precedentemente raccolte, si è svolta in successione ed ha visto coinvolti 129 studenti nell'anno accademico 2016/2017. Anche in questo caso i futuri docenti hanno ricevuto per 10 ore una formazione specifica sullo strumento da utilizzare⁹⁷.

In tale fase lo strumento utilizzato è stato la "Scheda di analisi delle pratiche didattiche", esso ha permesso di evidenziare mancanze e punti di forza delle pratiche raccolte.

L'utilizzo di strumenti differenti ha consentito una maggiore triangolazione degli assunti studiati. Grazie ad essi è stato possibile conoscere il modo con cui gli insegnanti

⁹⁶ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdm9wbhN37Q68ad6cI5Z3DMG9VA4vrNY-r5sbBrioamKe-Rcw/viewform?usp=send_form

⁹⁷ In tutte e due le annualità gli studenti oltre alla formazione specifica sugli strumenti da utilizzare, stavano contestualmente frequentando il corso di Pedagogia Speciale (53 ore) e il laboratorio (32 ore) incentrato sulle tematiche dell'inclusione e della didattica inclusiva.

progettano e attuano in classe attività finalizzate da un lato ad evitare la marginalizzazione e l'esclusione, dall'altro a promuovere la personalizzazione del processo di apprendimento dei loro alunni tenendo in considerazione le differenze peculiari di ciascuno.

6.4. Obiettivo 3: Costruzione del Profilo del Docente Inclusivo

Per la costruzione del Profilo del Docente inclusivo si è scelto di partire da quanto proposto nel 2012 dall'European Agency for Development in Special Needs Education, per giungere a delineare le competenze che dovrebbe possedere un docente per realizzare una piena inclusione dei propri alunni.

La costruzione del Profilo è iniziata ad aprile 2016 quando si è proceduto alla realizzazione dei Focus group con gli studenti del terzo anno del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e, separatamente, con gli insegnanti in servizio, a tutti è stato presentato il lavoro svolto dall'European Agency for Development in Special Needs Education prima delle sessioni di Focus group.

L'utilizzo del Focus group ha permesso ai partecipanti di esprimere le proprie opinioni liberamente; tali opinioni sono state successivamente consolidate da parte di ciascun partecipante al Focus group attraverso la redazione di una "Scheda di costruzione del Profilo del Docente Inclusivo".

Ai 36 Focus group hanno partecipato 286 docenti in formazione iscritti al terzo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria in due differenti annualità 2015/2016 e 2016/2017. Nel corso della prima annualità sono state realizzate 18 sessioni di Focus group in parallelo e sono stati coinvolti 157 docenti in formazione; durante la seconda annualità sono stati coinvolti 129 studenti suddivisi in 15 sessioni. È stata inoltre realizzata una ulteriore sessione di Focus group in ciascun delle tre istituzioni scolastiche coinvolte per i docenti in servizio.

Quanto realizzato non duplica il lavoro già svolto a livello internazionale, piuttosto tenta di adattarlo alle caratteristiche del territorio, al fine di ottenere una guida dei valori e delle competenze che deve possedere un docente inclusivo. La finalità sarà quella di offrire una chiave di lettura per la progettazione e la realizzazione di percorsi formativi, iniziali e in servizio, per i docenti attuali e futuri, nonché una guida per gli stessi insegnanti al fine di riflettere sulle proprie competenze inclusive e sul proprio percorso formativo.

7. Aspetti metodologici

Il progetto di ricerca sviluppato ha previsto l'utilizzo di un *mixed methods* (Calvani, 1998; Campbell & Fiske, 1959; Campelli, 1996; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Lumbelli, 1984; Mantovani, 1998; Tashakkori & Teddlie 2003, 2009; Parkhurst *et al.*, 1972; Pellerey, 2011) poiché la sua fase empirica è stata assolta attraverso l'attivazione di una ricerca esplorativa con un approccio basato sulle evidenze con tecniche di rilevazione a carattere quantitativo e qualitativo. La fase esecutiva è stata caratterizzata dall'utilizzo del case study e dell'analisi delle pratiche⁹⁸ quale indagine sistematica volta ad rilevare esempi dettagliati collocati nel contesto di riferimento.

L'orientamento della ricerca è quello proprio dell'Evidence Based Education (Cottini & Morganti, 2015; Hattie, 2009; 2013), come descritto nel Capitolo V - Buone Pratiche per una scuola inclusiva, basato sull'interrogativo "Cosa funziona in educazione?", fondato sul presupposto che nella ricerca educativa sia necessario esplicitare l'accettazione di alcuni asserti valoriali o scientifici, di metodologie e criteri specifici, così da potersi presentare come visibile, condivisibile e comparabile.

Da un punto di vista operativo, consecutiva alla fase progettuale, la ricerca è stata suddivisa in due parti: la prima parte, rappresenta la ricognizione degli elementi qualitativi e quantitativi propri della qualità inclusiva della scuola, che, come già detto, è stata valutata con appositi strumenti; la seconda parte, ritrae lo studio condotto nei tre istituti scolastici selezionati nel territorio siciliano.

8. Campione

La ricerca ha fatto ricorso all'utilizzo di un campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi (Grimaldi & Trincherò, 1998). Per descrivere meglio la composizione del campione nei vari momenti della ricerca questo verrà definito in relazione agli obiettivi della ricerca, ed è così costituito:

⁹⁸ È stato impiegato l'approccio metodologico dell'analisi delle pratiche in campo educativo che, oltre ad essere una procedura di indagine conoscitiva, si presenta come una modalità di formazione degli insegnanti al pensiero riflessivo. All'interno dell'ampia categoria metodologica dell'analisi delle pratiche educative, per la presente ricerca è stato costruito un metodo eclettico prendendo elementi da Perrenoud (2001), Damiano (2006), Laneve (2010), Mortari (2010), Perla (2010), Altet (2012) e Tacconi (2011).

- per la rilevazione della qualità inclusiva il campione è costituito da 838 docenti in servizio presso le scuole siciliane di ogni ordine e grado, 1651 alunni della scuola primaria e 20 tra valutatori indipendenti ed esperti
- per la creazione del Repository sono stati coinvolti nella prima fase di rilevazione delle pratiche inclusive 43⁹⁹ istituti comprensivi presenti sul territorio siciliano; nella seconda fase sono stati selezionati tre istituti comprensivi, nello specifico due presenti nella città di Palermo ed uno in provincia.
- per la costruzione del Profilo Docente Inclusivo la ricerca ha coinvolto 286 futuri docenti, cioè gli studenti in formazione frequentanti il Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria del terzo anno e frequentanti l'insegnamento di Pedagogia Speciale (157 nell'a.a. 2015-2016 e 129 nell'a.a. 2016-2017); mentre per la rilevazione con i docenti in servizio sono stati coinvolti 24 insegnanti della scuola primaria operanti negli istituti scolastici selezionati.

9. Valutazione

La ricerca è stata pensata per dar modo ai docenti di riflettere sul proprio operato per monitorarlo attraverso strumenti strutturati e per migliorarlo attraverso materiali guida.

Le tecniche di rilevazione hanno avuto un carattere quantitativo e qualitativo, lo stesso criterio è stato utilizzato nella fase di analisi. L'orientamento quantitativo è stato utilizzato per la misurazione della qualità inclusiva della scuola, ma la ricerca ha utilizzato prevalentemente una direzione qualitativa quindi, sono state individuate all'interno dei materiali raccolti, le unità di senso sia nelle progettazioni delle pratiche didattiche che nelle schede per la costruzione del Profilo del docente inclusivo.

Anche se i risultati di questa ricerca non sono generalizzabili, tuttavia, si crede che essi rappresentino, sia un utile punto di partenza e di analisi specifica sullo stato dell'inclusione nelle scuole poste sotto osservazione, sia un valore euristico per un'eventuale successiva verifica o per l'applicazione in altri contesti.

⁹⁹ Definiti gli strumenti, sono state rilevate le opinioni e gli atteggiamenti dei docenti rispetto alle diversità didattiche e docimologiche nella loro azione volta all'inclusione. Sono state raccolte pratiche didattiche mirate a valorizzare le caratteristiche proprie di una comunità educativa che si sviluppa come inclusiva, volto a determinare l'idoneità dello strumento di raccolta e di analisi, i due strumenti verranno descritti nei capitoli successivi.

Per la procedura di analisi qualitativa dei dati raccolti ci si è avvalsi del software Atlas.ti; mentre per il trattamento dei dati quantitativi è stato utilizzato il software SPSS.

9.1. Discussione dei risultati dell'obiettivo 1: rilevare la qualità inclusiva della scuola

Per rilevare la qualità inclusiva della scuola e le competenze dei docenti inclusivi è stato somministrato ai 24 docenti partecipanti alla ricerca, all'inizio e alla fine del percorso, il "Questionario per l'autovalutazione e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola", realizzato e validato per gli insegnanti in servizio, al fine di evidenziare le eventuali differenze al termine delle attività di ricerca.

Dall'analisi dei risultati si riscontra un aumento mediale in quasi tutte le aree monitorate attraverso il questionario. In particolare si è evidenziato un accrescimento delle competenze soprattutto nello sviluppo di culture inclusive e nella creazione di pratiche didattiche inclusive, con un aumento rispettivo del 49,5% e del 78,6% dichiarato. L'unica area che ha riscontrato un aumento statisticamente¹⁰⁰ poco rilevante è quella della produzione di politiche inclusive (4,5%), che richiederebbe per essere rilevato con maggiore precisione un ampliamento dei tempi della sperimentazione e il coinvolgimento della totalità dei docenti dell'istituzione scolastica. L'analisi volta alla rilevazione delle aree valorizzare la diversità dell'alunno (28,2%), sostenere gli alunni (12%), lavorare con gli altri (33%), sviluppo e aggiornamento professionale (64,8%) evidenziano un riscontro positivo ed aumenti significativi.

Il riscontro dell'aumento delle competenze è stato inoltre sottolineato dai dati raccolti attraverso il "Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive", somministrato agli alunni dei docenti coinvolti. Anche attraverso questo strumento i dati, elaborati statisticamente attraverso un confronto tra le medie, hanno messo in luce un aumento significativo della qualità inclusiva delle pratiche dei docenti.

¹⁰⁰ L'aumento è stato rilevato attraverso il confronto pre-post somministrazione, attraverso un t-test di confronto di medie per campione unico, usato per confrontare la mediana di un campione di cui abbiamo i dati grezzi (prima somministrazione) con un'altra media (seconda somministrazione) analizzati con il software statistico SPSS.

9.2. Discussione dei risultati dell'obiettivo 2: creare un Repository di pratiche inclusive

Il Repository di pratiche inclusive si è configurato come un contenitore di buone pratiche in funzione formativa. Ha rappresentato una valida alternativa nei processi di formazione dei docenti in servizio e dei futuri docenti, poiché in grado di integrare, gli aspetti programmatici e prescrittivi con i processi di revisione delle azioni inclusive realizzate.

La raccolta svoltasi su tre scuole primarie del territorio siciliano, ha permesso una selezione eterogenea delle pratiche didattiche inclusive, in riferimento ai contesti, alle classi e alle discipline. La redazione delle pratiche per il Repository ha permesso di aiutare gli insegnanti ad identificare, riflettere ed operare le scelte più idonee per progredire nel processo inclusivo attuato dalla scuola ed ottenere attraverso l'analisi una valutazione delle azioni.

Il percorso ha offerto la possibilità di rendere tali azioni riconoscibili e condivisibili divenendo fonte di riflessione che aiuta a valutare, gestire e monitorare sia le azioni didattiche che le caratteristiche della comunità per promuovere l'inclusione. I dati raccolti sono stati analizzati attraverso il software Atlas, i risultati mostrano l'utilizzo di pattern rilevanti per la progettazione di didattiche inclusive, in termini di equità, adattamento ed accoglimento delle esigenze educative.

9.3. Discussione dei risultati dell'obiettivo 3: costruire il Profilo Docente Inclusivo

Riprendendo il Profilo Docente Inclusivo, elaborato dalla European Agency for Development in Special Needs Education (2012), si è voluta adattare questa guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento al contesto specifico di riferimento della ricerca.

In relazione a ciò, attraverso la "Scheda per la costruzione del Profilo docente inclusivo" e l'analisi qualitativa della ripetitività dei pattern, abbiamo ottenuto l'individuazione dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento validi per la formazione iniziale dei docenti, declinati per ciascuno dei quattro valori fondamentali e delle rispettive aree di competenza in riferimento a tre elementi: comportamenti, conoscenze e competenze in relazione al contesto di riferimento e dal percorso da loro svolto.

Considerazioni conclusive

Sollecitati dal dibattito sul tema sviluppatosi nel contesto internazionale, soprattutto nei Paesi anglofoni, negli ultimi vent'anni, e nel territorio italiano dove la discussione, iniziata quarant'anni fa, è ancora oggetto di studio e di dibattito, abbiamo voluto progettare uno studio con lo scopo di dare agli operatori della scuola, attuali e futuri, strumenti volti alla misurazione e alla progettazione di prospettive inclusive, per implementare la loro riflessività in azione. Partendo dal presupposto secondo cui esiste un diritto al rispetto delle differenze personali nell'apprendimento e nel comportamento scolastico che chiede di essere coniugato con l'uguaglianza delle opportunità per tutti, si è voluto vedere come ciò sia possibile nella pratica educativa che volge all'inclusione.

Con la metodologia formativa impiegata e gli strumenti proposti gli insegnanti in formazione e in servizio sono stati aiutati a soffermarsi e a ragionare sulla personalizzazione del processo di inclusione, attivando e promuovendo processi di autovalutazione e riflessione che li hanno coinvolti efficacemente.

Nello specifico, l'indagine ha permesso di raccogliere e di analizzare le pratiche didattiche di un campione di insegnanti, che si sono proposti di valorizzare le diverse esigenze di apprendimento degli alunni.

La scelta delle scuole è caduta su contesti scolastici diversi perché l'obiettivo è stato quello di capire se e in che modo, in ogni ambiente di riferimento, gli insegnanti affrontino l'azione didattica per garantire l'inclusione scolastica dei propri alunni differenziando le proposte educative in base alle loro specificità.

I fattori socioculturali direttamente legati alla scuola interagiscono con quelli legati alle caratteristiche della famiglia per tale motivo in questo capitolo, dopo avere presentato l'impianto metodologico e di azione, sono state presentate le scuole che hanno preso parte attiva alla ricerca specificandone le caratteristiche proprie e di contesto.

Da una analisi generale degli esiti della ricerca risulta possibile confermare le ipotesi formulate nella fase iniziale. Si è potuto osservare che quanto più un insegnante riflette sull'inclusività e sul proprio modo di agire in relazione ad essa, tanto più la qualità inclusiva della comunità scolastica in cui opera migliora.

Gli insegnanti in formazione e in servizio hanno da una parte imparato ad applicare concretamente le conoscenze teoriche delle ricerche nazionali ed internazionali sul tema;

dall'altro, hanno manifestato un atteggiamento analitico e aperto verso il loro lavoro, mostrando di essere in grado di trarre conclusioni dalle proprie esperienze e osservazioni.

Bibliografia

- Albanese, O., & Mercadante, L. (A cura di). (2010). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere ed innovare*. Bergamo: Junior.
- Altet, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella & P. G. Rossi, *L'agire didattico* (pp. 291-312). Brescia: La Scuola.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), United Kingdom, England: Bristol.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Bristol.
- Calvani, A. (1998). Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi. *Studium Educationis*, 2, 231-241.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.
- Campelli, E. (1996). Metodi qualitativi e teoria sociale. In C. Cipolla & A. De Lillo (A cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi* (pp. 17-36). Milano: Franco Angeli.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Cottini L. & Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.

- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Dovigo, F., & Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *La formazione docente per l'inclusione PROFILO DEI DOCENTI INCLUSIVI*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponibile in: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf
- Grimaldi, R., & Trincherò, R., (1998). *Il campionamento*. In LEDA (Learning Environment for distance autotraining). Disponibile in: <http://www.cisi.unito.it/progetti/leda/cap11.htm#probabilistico> [Visionato il 12 agosto 2016].
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?*. (Trad. it. I. Salvadori (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 22-40. Disponibile in: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13254>.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (A cura di). (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time has Come. *Educational Researcher*, 33(7),14-26.

- Laneve, C. (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche* Brescia: La Scuola.
- Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (A cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp.101-133). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (A cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2010). Un salto fuori da cerchio. In L. Mortari (A cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Bruno Mondadori.
- OCSE. (2000). *Special Education Needs - Statistics and Indicators*. Parigi: OCSE.
Disponibile in:
<http://www.oecd.org/edu/innovationeducation/specialeducationneedsstatisticsandindicators.htm>.
- OCSE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Development and Retainig Effective Teachers*. Parigi: OCSE publication.
- Parkhurst, P. E., Lovell, K. L., Sprafka, S. A., & Hodgins, M. (1972). *Evaluation of videodisc modules: a mixed methods approach*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Pellerey, M. (2011). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (7),107-111.
- Perla, L. (2010). Verso una teoria dell'implicito nell'insegnamento. In C. Laneve (A cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche* (pp. 123-180). Bari: CPM.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.

- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *V* – numero speciale – 2012, 99-111.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e nella formazione professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Teddlie, C., Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
Disponibile in: http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/72074_177849e.pdf. [Visionato in data 28 Maggio 2014].

CAPITOLO VIII - Gli strumenti di rilevazione e di misura della qualità inclusiva

Introduzione

Il paradigma dell'inclusione scolastica che si è affermato in maniera decisa a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, come ampiamente analizzato nei capitoli precedenti, e che costituisce il quadro di riferimento teorico entro cui si è mossa la presente ricerca, enfatizza l'attenzione da porre alle esigenze diversificate di tutti gli allievi, nessuno escluso, nel rispetto del principio di pari opportunità e di partecipazione attiva di ognuno.

La dimensione dell'inclusione però pone nuove sfide alla progettazione curricolare, invitandola a ripensarsi su basi diverse, come una progettualità rivolta a tutti che tenendo conto delle differenze di ogni alunno possa promuovere per ciascuno le migliori opportunità per una crescita personale.

Al fine di progettare gli interventi educativi più idonei affinché ciascun alunno, sentendosi accolto ed incluso, possa raggiungere il proprio massimo potenziale è necessario disporre di strumenti valutativi ed autovalutativi di misurazione della qualità inclusiva della comunità scolastica, delle competenze inclusive del docente, degli indicatori dell'agire e delle pratiche inclusive.

Per il raggiungimento di tale scopo sono stati costruiti, redatti e validati appositi strumenti di rilevazione e misurazione. Nello specifico per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola sono stati redatti e validati due questionari, uno rivolto ai docenti in servizio come strumento di autovalutazione dell'insegnante e di rilevazione della qualità inclusiva del contesto scolastico in cui opera; uno indirizzato agli alunni come mezzo di valutazione della qualità inclusiva della comunità scolastica in cui sono inseriti e delle pratiche didattiche messe in atto dai loro insegnanti per lo sviluppo dei loro apprendimenti.

Oltre alla rilevazione e alla valutazione delle pratiche didattiche, attraverso il questionario, è stato previsto che le stesse fossero raccolte e ordinate per porre atto alla creazione di un repository di buone prassi, a tal fine sono stati redatti una check-list, una scheda per l'osservazione delle pratiche didattiche inclusive, ed infine, un'intervista semistrutturata (che verranno illustrati nei capitoli successivi). La numerosità degli strumenti permette di triangolare le informazioni al fine di essere complete e fruibili.

1. La qualità inclusiva

Nell'ultimo decennio è cresciuta la consapevolezza che la scuola, pur rimanendo il luogo in cui si apprende lavorando sulle conoscenze dei saperi formali, non può non cimentarsi, nel rispetto delle diverse età evolutive, nello sviluppo di culture e di pratiche nel quadro dell'educazione inclusiva di qualità.

Il processo di cambiamento in atto fa emergere l'esigenza di riconoscimento, definizione e monitoraggio delle azioni inclusive; a livello europeo i primi passi si sono mossi tramite l'*European Agency for Development in Special Needs Education*, che attraverso il rapporto *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica – per una scuola inclusiva in Europa* e le raccomandazioni politiche *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva*, entrambe del 2009, ha voluto sottolineare la necessità di un attivismo pratico che consenta la realizzazione di un sistema scolastico inclusivo di qualità.

Per delineare il campo di riferimento del presente lavoro, si ritiene opportuno offrire pertanto una definizione del termine qualità¹⁰¹, intesa come «l'attitudine di un prodotto o di un servizio a soddisfare i bisogni (impliciti od espliciti) di chi ne sarà fruitore. Possiamo anche dire che qualità è soddisfare i bisogni del cliente¹⁰²» (Ceriani, 2004, p.24). Nell'ambito dell'inclusione scolastica, la qualità, dunque, in quanto bene prodotto per il soddisfacimento di un bisogno, va intesa come una forma di sviluppo interno e di miglioramento autoprodotta per contrastare le difficoltà attraverso la risoluzione delle problematicità.

Se come esposto, la qualità inclusiva indica la misura delle caratteristiche e delle proprietà del processo in confronto a quanto ci si attende da tale entità e rappresenta di fatto il grado di soddisfacimento, necessita di adempiere a requisiti specifici, determinati

¹⁰¹ Etimologicamente il termine deriva dal latino *qualitas* -atis, derivazione di *qualis* «quale» secondo il modello del greco ποιότης «qualità» da ποῖος «quale», indicando la proprietà che caratterizza una persona, un animale o qualsiasi altro essere, una cosa, un oggetto o una situazione, o un loro insieme organico, come specifico modo di essere, soprattutto in relazione a particolari aspetti e condizioni, attività, funzioni e utilizzazioni.

¹⁰² Ceriani (2004) conferisce al termine cliente un'accezione più vasta intendendo l'insieme di tutti gli individui che godono del lavoro di un professionista, nell'ambito scolastico il cliente sarebbe similmente lo studente che usufruisce del prodotto del lavoro dei docenti in vesti di professionisti esperti dell'agire educativo.

dal contesto e dalle persone che in esso agiscono, la sua misurazione diviene un elemento essenziale per il suo riconoscimento¹⁰³.

In quanto processo in divenire e soggetto a trasformazioni, la qualità inclusiva necessita da una parte di una flessibilità misurativa e dall'altra di adottare strumenti strutturati che facilitino la valutazione della qualità inclusiva della scuola e che aiutino ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante al fine di desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale.

Uno strumento valutativo e autovalutativo utile a consentire da un lato, la realizzazione di specifiche forme di misurazione e, dall'altro, la promozione di processi di riflessione sugli indicatori di qualità dell'educazione inclusiva, per contribuire alla progettazione e alla regolazione in itinere del progetto educativo della scuola e della classe, doveva rispondere ai seguenti requisiti:

- 7- essere in forma di questionario per consentire un agile uso e una relativa libertà di espressione;
- 8- essere sufficientemente breve per arginare la naturale ritrosia e la dispersione delle energie di chi è chiamato a compilarlo;
- 9- essere formulato in un linguaggio adeguato e semplice, vicino alla sensibilità e agli usi linguistici, della popolazione a cui si rivolgono;
- 10- comprendere i principali domini di interesse descritti nella letteratura sull'inclusione;
- 11- permettere una valutazione di carattere rappresentativo e di riscontro del costrutto indagato;
- 12- presentare delle caratteristiche psicometriche rigorose.

Per misurare e monitorare un costrutto così complesso e poliedrico com'è quello dell'inclusione è stato necessario rivolgere la propria attenzione a tutti i protagonisti del rapporto educativo, così parallelamente alla redazione e alla validazione di uno strumento di misura della qualità inclusiva del contesto scolastico e delle prassie educative espressamente rivolto ai docenti si è deciso di avviare un percorso simultaneo per la

¹⁰³ La riforma delle istituzioni sociali non è solo un compito meramente tecnico che può provenire dall'esterno ed essere imposto, per questo misurare la qualità inclusiva della scuola è un'esigenza riconosciuta. Per avviare processi di rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività della scuola risulta evidente la necessità di adottare strumenti strutturati che facilitino la valutazione della qualità inclusiva della scuola e di accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante al fine di desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale (C.M. n. 8/2013).

creazione e la validazione di un secondo strumento avendo lo stesso oggetto di ricerca ma questa volta rivolto agli alunni.

Misurare la qualità inclusiva è un'esigenza che può derivare da scopi diversi: dare un orientamento allo sviluppo della scuola, declinare punti di forza e di debolezza dell'istituzione, riflettere sulla prassi educativa e sulla formazione personale, pianificare adeguati interventi, selezionare le informazioni necessarie alla comunità educativa.

2. Caratteristiche del questionario per i docenti

Nel periodo compreso tra Ottobre 2014 e Giugno 2016, è stata condotta, dopo un'attenta revisione della letteratura sul tema oggetto di studio, un'indagine volta all'analisi della qualità inclusiva della scuola e sulla formazione degli insegnanti quali agenti per la promozione dell'inclusione di tutti gli alunni e finalizzata alla costruzione di uno strumento di in grado di acquisire i dati utili per conoscere la qualità inclusiva della scuola e rilevare le competenze possedute dal docente come professionista dell'inclusione.

Lo strumento desunto da tali analisi si costituisce in un questionario, esso è chiaramente ispirato¹⁰⁴ al modello proposto da Booth e Ainscow (2002, 2011) dal quale mutua alcune delle sue dimensioni anche se, a differenza del modello britannico, esso si amplia di ulteriori 4 dimensioni; prende inoltre in esame altri strumenti quali il Quadis¹⁰⁵ e la Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi (Cottini *et al.*, 2016).

Il questionario si configura come strumento di misurazione della qualità inclusiva composto da 42 item a cui il docente deve rispondere su una scala Likert a cinque passi. Lo strumento è articolato in 7 dimensioni complessive divise in due macroaree, e consta infine di una sessione di domande aperte.

2.1. Obiettivi

L'indagine e il confronto con chi opera attivamente nelle istituzioni scolastiche ha fatto emergere la necessità di costruire uno strumento *ad hoc* per il nostro obiettivo: raccogliere

¹⁰⁴ Tutti gli strumenti esistenti nel panorama analizzati per la realizzazione dei questionari sono stati ampiamente discussi nel Capitolo VI - Strumenti per valutare l'inclusione.

¹⁰⁵ Il Quadis (<http://www.quadis.it/jm/index.php>) progettato da un gruppo di ricerca dell'USR della Lombardia nell'ambito territoriale del Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale (GLIP) di Brescia e Milano.

i dati, al fine di riflettere sul proprio agire e sulle capacità inclusive che la comunità in cui si opera possiede.

L'obiettivo che ci si è posti è stato quello di creare uno strumento idoneo in grado di valutare la qualità inclusiva della comunità educativa validato sul territorio e volto ad indagare il costrutto nella sua interezza, che permetta ai docenti che lo utilizzano di monitorare e valutare la qualità inclusiva del contesto scolastico e delle proprie prassi.

2.2. Descrizione

Nella sua versione finale, lo strumento risulta essere composto da 42 item raggruppati in due macro aree, queste a loro volta articolate in sette fattori. Lo strumento, dunque, risulta così articolato:

- la prima macroarea, inerente la qualità inclusiva della scuola come una comunità educante, è costituita da tre fattori:
 - culture inclusive (7 item): si riferisce all'insieme di valori condivisi e trasmessi che gli insegnanti riconoscono nell'istituzione scolastica in cui operano;
 - politiche inclusive (5 item): include l'insieme dei protocolli scritti o sottesi che la comunità scolastica ascrive a se stessa;
 - pratiche inclusive (4 item): comprende tutte le azioni svolte dall'insegnante volte alla formazione di modelli di integrazione e modi organizzativi inclusivi che permettano a ciascun allievo di raggiungere il proprio massimo potenziale.
- la seconda macroarea, relativa alle competenze possedute dal docente come professionista dell'inclusione, si articola in quattro fattori:
 - valorizzare la diversità dell'alunno (4 item): si riferisce alle azioni dell'insegnante che tendono alla promozione della diversità come risorsa e ricchezza;
 - sostenere gli alunni (10 item): include le azioni didattiche svolte dagli insegnanti al fine di massimizzare l'apprendimento e garantire l'uguaglianza;
 - lavorare con gli altri (7 item): include i modi e gli elementi utilizzati per comunicare, condividere con tutti i membri della comunità scolastica (colleghi, dirigenza, famiglie);

- sviluppo e aggiornamento professionale (5 item): comprende l'insieme delle competenze che gli insegnanti riconoscono come necessarie per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive e l'insieme delle azioni volte alla formazione e al miglioramento degli stessi.

La riduzione degli item ha reso il questionario più fruibile e ha permesso la possibilità di introdurre una sessione di domande aperte che permettesse ai docenti di esprimere il loro punto di vista sul concetto di inclusione e di didattica inclusiva, per sottolineare i punti di forza e di debolezza sia dei concetti che della loro applicazione all'interno del loro contesto lavorativo.

2.3. La scala

I 42 item del questionario sono stati formulati rispettando i principi metodologici richiesti dalla ricerca qualitativa, dalla tecnica del questionario e della scala Likert (Heinemann, 2003; Thomas, Nelson, Silverman, 2005). Affinché il questionario basato su una scala di rilevazione di tipo Likert, rispondesse pienamente ai principi di comprensibilità richiesti, si è proceduto con la formulazione della scala stessa. Si è attribuito un valore da 5 a 1 per rilevare il grado di accordo con i 42 item, secondo la seguente scala di cinque categorie (Tabella n. 6):

VALORE	CATEGORIA
5	Moltissimo
4	Abbastanza
3	Poco
2	Per nulla
1	Ho bisogno di maggiori informazioni

Tabella 6: Scala categoriale.

La scala trova riscontro all'interno degli studi condotti a livello internazionale¹⁰⁶ per la tematica oggetto d'esame, l'utilizzo di scale testate da gruppi di lavoro riconosciuti all'interno della comunità scientifica, ha condotto a considerare il principio di validità della scala come soddisfatto.

¹⁰⁶ La scala categoriale ripropone nella sua articolazione semantica la scala presentata nell'Index for Inclusion da Booth ed Ainscow (2002-2011).

3. Costruzione del questionario per i docenti

Il questionario è stato strutturato in modo tale da poter rilevare la percezione della qualità dell'inclusione scolastica da parte dei docenti, sia quelli di classe curricolari sia quelli di sostegno. Per raggiungere gli obiettivi prefissati è stato predisposto un questionario con 42 domande chiuse, aventi una sola possibilità di risposta, e 5 domande aperte, così da incorporare nuove ed ulteriori osservazioni e risultanze che emergono dalla raccolta sul campo, che permettessero ai docenti di esprimere il loro punto di vista sul concetto di inclusione e di didattica inclusiva, per sottolineare i punti di forza e di debolezza sia dei concetti che della loro applicazione all'interno del loro contesto lavorativo. Il questionario, riguardante diverse aree, ha chiesto agli insegnanti di esprimersi in merito ad alcune informazioni personali, alla gestione e alla promozione scolastica dell'inclusione nelle loro scuole e al grado di condivisione rispetto a certe affermazioni.

Ciò ha richiesto una redazione dello strumento articolato in numerose fasi che permettessero l'elaborazione, la validazione e la valutazione dello stesso.

3.1. Fasi e metodi

Il processo di costruzione e di validazione del questionario, ha visto coinvolti a vario titolo circa 1000 soggetti, ed è stato suddiviso in 8 fasi, così articolate:

- FASE PREPARATORIA. Il primo passo della ricerca è stato finalizzato all'individuazione e alla definizione del termine inclusione e dei concetti pedagogici e didattici ad esso connessi attraverso un'attenta analisi del paradigma teorico esistente a livello nazionale ed internazionale, per definire l'ambito e il campo della ricerca.
- FASE DI REALIZZAZIONE. Il secondo momento è stato diretto alla produzione di una gamma di item ritenuti rappresentativi del costrutto studiato, l'inclusione scolastica. Sono stati prodotti 132 item raggruppati in due macro aree: la prima relativa alla qualità inclusiva della scuola come contesto educativo, la seconda inerente le competenze possedute dal docente come professionista in grado di promuovere processi inclusivi.
- FASE DI VALIDITÀ DI FACCIATA. Gli item sono stati sottoposti al giudizio di cinque valutatori indipendenti (*face validity*), allo scopo di identificare le dimensioni chiave e le caratteristiche fondamentali. Sulla base dell'osservazione

degli esperti, si è dunque proceduto con la rielaborazione del questionario, alcune voci sono state riformulate, mentre altre sono state rimosse. Gli item che hanno ricevuto in giudizio favorevole rispetto ai criteri generali concordati sono stati inclusi nella prima versione dello strumento (questionario di prova) costituito da 61 item. Dopo un'ulteriore revisione, gli esperti sono stati invitati a classificare le voci corrispondenti in 7 aree tematiche. Si è inoltre preceduto, seguendo le indicazioni ricevute, all'inserimento di una sezione qualitativa con l'introduzione di cinque domande aperte.

- FASE DI VALIDITÀ DI CONTENUTO. Il questionario di prova (61item) è stato somministrato a 15 insegnanti, che hanno compilato lo strumento offrendo spunti d'analisi sullo stesso sia dal punto di vista sintattico che semantico. Per verificarne la corretta comprensione degli item (*content validity*), si è proceduto con una sessione di *thinking aloud* al fine di verbalizzare i pensieri che accompagnano la formulazione di una risposta (Bosco, 2003), consentendo di indagare la corretta comprensione delle domande da parte dell'intervistato.
- FASE DI PRIMA SPERIMENTAZIONE. In questa fase l'obiettivo è stato quello di indagare la validità di costrutto (*construct validity*) al fine di rilevare l'affidabilità e la coerenza interna tra le 7 aree e 61 item. Il questionario è stato somministrato a 200 insegnanti in servizio presso diverse scuole del territorio siciliano, distribuiti equamente per ordine di scuola e genere. Preliminarmente è stata esplorata la normalità distributiva degli item tramite l'analisi degli indici di asimmetria e curtosi (Ercolani & Perugini, 1997; Bosco, 2003). Al termine di questa procedura sono stati eliminati otto item. Sulla base delle analisi si è scelta per la prima macro area, relativa alla valutazione della qualità inclusiva della scuola come comunità educante, una soluzione a tre fattori; per la seconda, sulle competenze del docente come professionista dell'inclusione si è preferita una soluzione a quattro fattori.
- FASE DI SECONDA SPERIMENTAZIONE. Secondo Boncori (1993) una buona validità di costrutto deve essere dimostrata su tre analisi fattoriali, si è scelta di doppiare di sperimentazione e di consolidarle attraverso una fase di validazione. La seconda fase di sperimentazione si è svolta somministrando il questionario a 222 insegnanti, distribuiti equamente per ordine di scuola e genere. L'analisi di

attendibilità delle due somministrazioni ha condotto alla versione definitiva del questionario composta da 42 item.

- FASE DI VALIDAZIONE. La versione definitiva è stata proposta ad un campione di 370 docenti in servizio sul territorio siciliano in equa distribuzione per genere e ordine di scuola.
- FASE DI ANALISI. Per ciascuna delle tre somministrazioni è stata eseguita l'analisi fattoriale esplorativa; infine, prendendo come riferimento la versione definitiva del questionario è stata eseguita anche l'analisi fattoriale confermativa.

Per accedere alla compilazione del questionario, nelle diverse fasi ci si è avvalsi dell'app *Moduli* di GoogleForm, fornendo agli insegnanti, al momento dell'accettazione della sperimentazione, i link¹⁰⁷ a cui dovevano collegarsi.

3.2. Caratteristiche psicometriche

Per verificare la validità e la fedeltà del questionario è stato condotto uno studio sulle sue qualità psicometriche. L'elaborazione statistica dei dati raccolti nella somministrazione e le varie indagini di natura psicometrica sono state sviluppate a vario livello. Il lavoro di validazione del questionario nel suo complesso ha soddisfatto i tre principi fondamentali della ricerca empirica in pedagogia, vale a dire il principio dell'attendibilità/riproducibilità, della validità e della comparabilità dei risultati. I dati ricavati dal questionario sono stati analizzati attraverso il software statistico SPSS.

3.3. Attendibilità

L'attendibilità è il grado di precisione di una procedura di misurazione, quindi è attendibile lo strumento che fornisce misurazioni tra loro coerenti, se effettuando più misurazioni indipendenti dello stesso costrutto esse risultano tra loro conformi (Pedon e Gnisci, 2004). L'attendibilità di uno strumento ha a che fare con la riproducibilità del risultato, e segnala il grado con il quale una certa procedura di traduzione di un concetto in variabile produce gli stessi risultati in prove ripetute con lo stesso strumento di rilevazione

¹⁰⁷

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdm9wbhN37Q68ad6cI5Z3DMG9VA4vrNY-r5sbBrioamKe-Rcw/viewform?usp=send_form (link della versione definitiva).

(Corbetta, 1999). L'attendibilità¹⁰⁸ è pertanto il grado di accordo tra misurazioni indipendenti del medesimo costrutto.

Per determinare l'attendibilità/riproducibilità, cioè la capacità dello strumento di mantenere misure costanti e coerenti, sono state condotte il calcolo dell'Alpha (α) di Cronbach per ciascuna somministrazione e la procedura del test-retest.

3.3.1. Alpha (α) di Cronbach

Come è noto l'Alpha (α) di Cronbach¹⁰⁹ si configura come una media, in grado di descrivere la coerenza interna di raggruppamenti di item (Sekaran & Bougie, 2010).

Macroaree	Fattori	Campione			α di Cronbach		
		1	2	3	1	2	3
prima macroarea	culture inclusive	200	222	370	,899	,910	,905
	politiche inclusive	200	222	370	,703	,766	,769
	pratiche inclusive	200	222	370	,722	,765	,755
seconda macroarea	valorizzare la diversità dell'alunno	200	222	370	,693	,763	,700
	sostenere gli alunni	200	222	370	,904	,906	,897
	lavorare con gli altri	200	222	370	,899	,902	,898
	sviluppo e aggiornamento professionale	200	222	370	,827	,811	,826

Tabella 7: Analisi dell'affidabilità: α di Cronbach.

Il coefficiente Alpha (α) di Cronbach (Tabella n. 7) è stato calcolato su un campione totale costituito da 792 docenti, rispettivamente 200 durante la prima somministrazione, 222 per la seconda e, infine, 370 durante l'ultima. I valori variano da un minimo di ,693 a un massimo di ,904 durante la prima somministrazione, tra ,763 e ,910 nella seconda rilevazione, e da ,700 a ,905. Per l'intero campione gli indici sono buoni indicando un ottimo grado di attendibilità.

¹⁰⁸ L'attendibilità è considerata la base della validità: una misurazione, per essere valida, deve essere anche attendibile. Si dice anche la l'attendibilità e il limite massimo della validità: una misurazione non può essere valida più di quanto sia attendibile. Ma attenzione: una misurazione può essere attendibile senza per questo essere necessariamente anche valida. L'attendibilità corrisponde al grado di fiducia che è lecito riporre in uno strumento, in quanto produce misurazioni coerenti. L'attendibilità si riferisce quindi al grado di coerenza tra misurazioni indipendenti della medesima proprietà (Corbetta, 1999; Pedon & Gnisci, 2004).

¹⁰⁹ Il coefficiente Alpha (α) di Cronbach, che può variare tra 0 e 1 più si avvicina a quest'ultimo valore più è indice di una buona o ottima attendibilità, secondo Nunnally (1978) il grado di attendibilità minimo accettabile è fissato a 0,70.

3.3.2. Test-retest

Per superare alcuni limiti legati all'utilizzo dell'Alpha (α) di Cronbach come misura esclusiva dell'attendibilità di una scala si è stabilito di compiere un test-retest. La procedura ha calcolato attraverso il coefficiente di Pearson il grado di attendibilità dello strumento: maggiore è il coefficiente tanto più alto sarà il livello di affidabilità¹¹⁰. Il questionario è stato somministrato a 46 docenti equamente distribuiti per genere e ordine di scuola in cui insegnano, ad una distanza temporale di quattro mesi.

Macroaree	Fattori	Coefficiente di Pearson 1°-2° rilevazione
prima macroarea	culture inclusive	,981
	politiche inclusive	,974
	pratiche inclusive	,903
seconda macroarea	valorizzare la diversità dell'alunno	,933
	sostenere gli alunni	,995
	lavorare con gli altri	,955
	sviluppo e aggiornamento professionale	,912

Tabella 8: Analisi dell'affidabilità: coefficiente di Pearson.

I risultati, sintetizzati nella Tabella n. 8, indicano una buona attendibilità dello strumento somministrato in relazione a tutte le sue dimensioni.

3.4. Validità

Uno dei momenti più difficili nel processo di sviluppo di una misura è quello dell'interpretazione dei punteggi ottenuti dalla misurazione. L'attendibilità di uno strumento non implica la sua validità, che si esprime nelle capacità di uno strumento di misurare effettivamente ciò che si prefigge di rilevare. La registrazione di una significativa affidabilità rivela solo che lo strumento misura veramente qualcosa ma non dà alcuna informazione sulla natura di ciò che si sta misurando. È necessario affiancare al processo di misurazione dell'attendibilità, quello di verifica della sua validità, cioè il grado con cui gli item dello strumento costituiscono un campione rappresentativo dell'universo dei comportamenti relativi al costrutto (Pedon & Gnisci, 2004): è valido lo strumento di

¹¹⁰ Sostiene Holzberg (1960) che un coefficiente è soddisfacente se non inferiore a 0,80.

misura che effettivamente misura la proprietà per cui è stato costruito. La validità¹¹¹ è pertanto il grado in cui uno strumento misura ciò che dice di misurare, le prove di validità implicano la verifica simultanea dell'ipotesi riguardante i costrutti e lo strumento; la validazione di una misura può essere vista come la verifica di una teoria.

Per misurare la validità del questionario sono state valutate la validità di facciata, la validità di contenuto e la validità di costrutto.

3.4.1. Validità apparente

La validità di facciata¹¹² o apparente si riferisce a quanto appaiono rilevanti e convincenti le domande alle quali i soggetti sono chiamati a rispondere. Anche se singolarmente la validità apparente è del tutto insufficiente a sostenere la validità generale di uno strumento, essa ha fornito utili indicazioni in relazione alla chiarezza sintattica e semantica degli item e alla facilità di compilazione (con particolare attenzione alla chiarezza delle istruzioni e del formato delle risposte).

Il questionario di prova (QP) è stato sottoposto a 5 valutatori indipendenti, esperti nell'ambito della pedagogia e della didattica con comprovata esperienza. È stato chiesto a ciascun valutatore di compilare il questionario, di annotare le proprie opinioni e di compilare, anonimamente e in piena libertà, una breve scheda in cui veniva chiesto di indicare il livello di utilità percepito dello strumento, di appropriatezza e di chiarezza. I risultati hanno evidenziato che il giudizio degli esperti è stato ampiamente positivo, gli item che non hanno ottenuto un alto grado di soddisfazione sono stati rimossi o modificati seguendo le indicazioni, infine sono stati ordinati secondo quanto espresso dagli esperti nelle aree tematiche rilevate e condivise.

¹¹¹ È il grado con cui gli elementi di uno strumento di assessment (valutazione sistematica del comportamento di una persona) sono rilevanti e rappresentativi del costrutto target per un particolare scopo di valutazione (Haynes et al., 1995).

¹¹² La “validità di facciata” è l'aspetto casuale che il test intende misurare. Se un test o l'item di un test ha una validità di facciata, è più probabile che l'intervistato risponda ad esso in modo idoneo. La valutazione della validità di facciata è generalmente informale e non quantitativa. In ambiti, come la psicologia, i test possono essere deliberatamente costruiti per avere scarsa validità di facciata perché se i candidati comprendono ciò che un test o l'item di un test vuole misurare, loro possono rispondere ingannevolmente per manipolare i loro punteggi. Per i test in ambito educativo, comunque, la validità facciale è desiderabile, basata sull'assunto che chiunque sostenga un test di tale genere vuole fare bene ed è così motivato da un test che sembra misurare una capacità adeguata (Haff & Triplett, 2015).

3.4.2. Validità di contenuto

La validità di contenuto¹¹³ è un giudizio, espresso con stime di rilevanza e rappresentatività su uno strumento, ci si riferisce al grado in cui gli elementi di uno strumento di assessment sono rilevanti e rappresentativi del costrutto per un particolare scopo di valutazione.

Non potendo assumere quanto registrato presso un campione di soli esperti rappresentativo della percezione dei potenziali destinatari dello strumento, abbiamo somministrato lo strumento ad un campione di 15 docenti chiedendo loro di compilare la stessa scheda utilizzata con gli esperti nella fase di validazione di facciata. Gli insegnanti hanno compilato lo strumento offrendo spunti d'analisi sullo stesso sia dal punto di vista sintattico che semantico. Per ottenere ulteriori indicazioni si è proceduto con una sessione di *thinking aloud* (Ericsson e Simon, 1984), tale procedura ha fornito un gran numero di osservazioni e di informazioni utili, attraverso la quale è stata confermata l'effettiva semplicità di comprensione degli item e l'appropriatezza degli stessi in relazione agli scopi della ricerca.

3.4.3. Validità di costrutto

La validità di costrutto¹¹⁴ è l'indice che ci informa su quanto un test è connesso al costrutto che intende misurare e cioè quanto è legato alla formulazione teorica su cui si basa lo strumento. La validità di costrutto fa riferimento all'appropriatezza dello strumento a misurare il concetto alla base dello strumento. Per controllare tale tipo di validità è stata realizzata una analisi fattoriale che, partendo da una matrice di correlazione tra i diversi

¹¹³ La “validità di contenuto” è la valutazione da parte degli esperti che comprende l'analisi di tutti i sotto-item rilevanti o le abilità essenziali in proporzioni appropriate. Per garantire la validità di contenuto, lo sviluppatore del test dovrebbe elencare le componenti che devono essere valutate e accertarsi che esse siano tutte rappresentate nel test. In più, la proporzione del punteggio totale attribuibile a un elemento dovrebbe essere proporzionale all'importanza di quella componente nella totalità (Haff & Triplett, 2015).

¹¹⁴ La “validità di costrutto” è la capacità di un test di rappresentare la consistenza sottintesa alla teoria sviluppata, per organizzare e spiegare alcuni aspetti della conoscenza esistente e delle osservazioni. La validità di costrutto si riferisce alla validità complessiva, o l'estensione che il test realmente misura e per il quale è stato progettato. Validità di facciata e validità di contenuto, sono secondari e forniscono prova per la validità di costrutto. Per essere validi, i test dovrebbero misurare e produrre risultati ripetibili, apparire significativi, essere di difficoltà appropriata, essere capaci di differenziare tra i vari livelli, permettere un punteggio accurato, includere un numero sufficiente di prove e sostenere uno sviluppo statistico. (Haff & Triplett 2015).

item che compongono lo strumento, consente di rilevare eventuali raggruppamenti di item tra loro correlati. Tali raggruppamenti vengono poi assunti come dimensioni costitutive dello strumento (Kline, 1996).

Nel nostro caso, la validità di costrutto si esprime nella capacità dello strumento di fornire un'indicazione proprio in relazione alla qualità inclusiva secondo il modello teorico di riferimento assunto.

Lo studio esplorativo ha previsto un'indagine preliminare che ha riguardato complessivamente un campione casuale pari a 792 docenti in servizio presso il territorio siciliano. Come sostiene Boncori (1993) l'attesa in relazione a uno strumento psicometrico è che esso sia molto sensibile alla dimensione che vuole misurare, cogliendone modalità e intensità ma che non sia in relazione ad altre variabili. Ci sono varie modalità e pratiche per rilevare la validità di uno strumento, tra queste viene sottolineata dall'autrice la possibilità di dimostrare la validità di costrutto attraverso una triangolazione dei dati effettuata per mezzo di tre analisi fattoriali. Per questo motivo e per ampliare i dati campionari sono state effettuate tre somministrazioni del questionario ed altrettante analisi fattoriali esplorative (di seguito esposte).

La lettura complessiva delle analisi fattoriali vede, dopo le eliminazioni degli item non aventi valori ottimali, che lo strumento nella sua versione finale si presenta composto da 42 item raggruppati in due macro aree, queste a loro volta articolate in sette fattori. Per quanto riguarda la serie di item che riferiscono la qualità inclusiva della scuola come una comunità educante (prima macroarea) l'analisi fattoriale, condotta in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, ricava un'estrazione a tre fattori. Il primo fattore che raggruppa gli item n. 3, 4, 5, 11, 14, 16 e 36, può essere denominato "fattore culture inclusive" perché raggruppa gli item che meglio invitano il docente a riflettere sull'insieme di valori condivisi e trasmessi che riconoscono all'istruzione scolastica in cui operano. Il secondo fattore, invece, che raccoglie gli item n. 2, 10, 12, 13 e 21, può essere denominato come "fattore politiche inclusive" perché riunisce l'insieme dei protocolli scritti o sottesi che la comunità scolastica ascrive a se stessa. Il terzo fattore, che raccoglie gli item n. 9, 31, 35 e 37, potrebbe chiamarsi "fattore pratiche inclusive" poiché tali item conducono a riflettere su tutte le azioni svolte dall'insegnante volte alla formazione di modelli di integrazione e modi organizzativi inclusivi che permettano a ciascun allievo di raggiungere il proprio massimo potenziale. Per quanto riguarda la serie di item che si

riferiscono alle competenze possedute dal docente come professionista dell'inclusione (seconda macroarea) l'analisi fattoriale condotta estrae quattro fattori in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser. Il primo, che raggruppa gli item n. 17, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34 e 39, può essere denominato fattore "sostenere gli alunni" perché concentra gli item che meglio invitano il docente a riflettere sulle azioni didattiche svolte al fine di massimizzare l'apprendimento e garantire l'uguaglianza. Il secondo fattore, che riunisce gli item n. 6, 19, 20, 22, 32, 38 e 41, poiché raduna gli item che meglio invitano il docente a riflettere sui modi e gli elementi utilizzati per comunicare, condividere con tutti i membri della comunità scolastica, può essere denominato come "fattore lavorare con gli altri". Il terzo fattore, può essere chiamato "fattore sviluppo e aggiornamento professionale" perché, esso raggruppando gli item n. 1, 8, 15, 23 e 42, invita gli insegnanti a riflettere sulle competenze che riconoscono come necessarie per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive e all'insieme di azioni volte alla formazione e al miglioramento di sé stessi. Il quarto ed ultimo fattore, che raccoglie i restanti item n. 7, 18, 30 e 40, che si riferiscono all'insieme delle azioni messe in atto dall'insegnante che tendono alla promozione della diversità come risorsa e ricchezza, può essere contraddistinto come il fattore "valorizzare la diversità dell'alunno".

L'analisi fattoriale è stata svolta separatamente per le due macro aree con lo scopo di semplificare la matrice di correlazione (De Lillo et al., 2007). Le analisi fattoriali (di seguito riportate) condotte sulle tre somministrazioni, partendo da una matrice di correlazione tra i diversi item che compongono lo strumento, hanno permesso di rilevare i pesi fattoriali, la varianza e la frequenza cumulata, di ciascun fattore e dunque di verificare la validità di costrutto dell'intero questionario.

3.4.3.1. Prima somministrazione e analisi fattoriale

La prima somministrazione ha visto coinvolti 200 docenti in servizio presso le scuole del territorio siciliano.

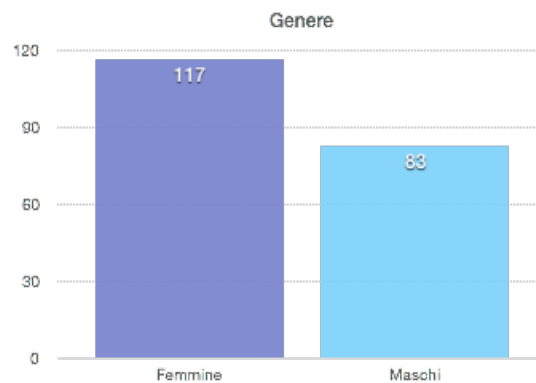


Figura 6: Distribuzione grafica per genere

Genere				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid F	117	58,5	58,5	58,5
M	83	41,5	41,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Tabella 9: Distribuzione per genere

Il 58,5% dei docenti risulta essere di sesso femminile ed il restante 41,5% di sesso maschile (Figura n. 6 – Tabella n. 9), e per ordine e grado di scuola afferenti per il 53% presso la scuola primaria e per il 47% alla scuola secondaria (Figura n. 7 - Tabella n. 10).

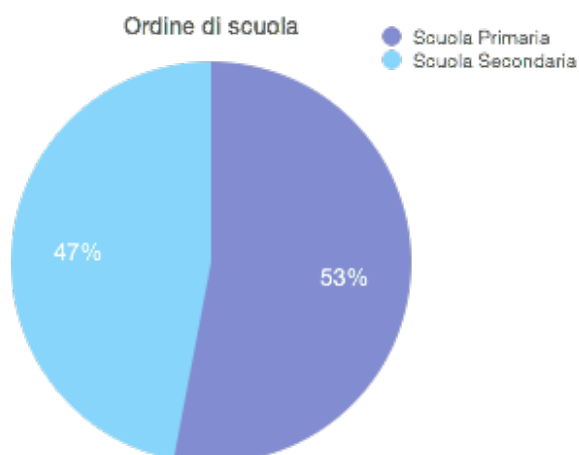


Figura 7: Distribuzione per ordine e grado di scuola

Ordine e grado di scuola				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	106	53,0	53,0	53,0
Valid 2	94	47,0	47,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Tabella 10: Distribuzione per ordine e grado di scuola

Di questi una ridotta porzione afferisce all'età 30-39 anni, solo il 14,5%; l'età dei docenti si attesta principalmente tra i 40 e i 59 anni, infatti il 47% della popolazione docente ha un'età compresa tra i 40-49 anni, mentre il 37,5% ha un'età tra i 50-59 anni, infine una minoranza pari all'1% ha un'età pari o superiore ai 60 anni (Figura n. 8 – Tabella n. 11).

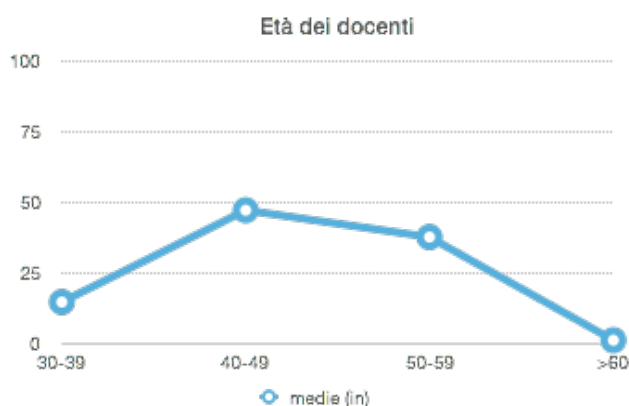


Figura 8: Distribuzione grafica mediale per età dei docenti

Età dei docenti				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
30-39	29	14,5	14,5	14,5
Valid 40-49	94	47,0	47,0	47,0
50-59	75	37,5	37,5	37,5
> 60	2	1,0	1,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Tabella 11: Distribuzione mediale per età dei docenti

Per quanto riguarda la serie di item che riferiscono la qualità inclusiva della scuola come una comunità educante (prima macroarea) l'analisi fattoriale condotta in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, compiuta dopo la prima somministrazione spiega una variazione totale superiore al 57,12% con l'estrazione di tre fattori. Il primo spiega il 28,31% della varianza, il secondo il 14,94% e, infine, il terzo il 13,88% (vedi Tabella n. 12). I 10 item che non hanno raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle tre componenti, non superando nelle altre due il valore di 0,3 sono stati estratti ritenendoli non idonei al costrutto studiato¹¹⁵.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,542	28,388	28,388	4,542	28,388	28,388	4,529	28,309	28,309
2	2,394	14,966	43,353	2,394	14,966	43,353	2,390	14,936	43,245
3	2,203	13,770	57,123	2,203	13,770	57,123	2,220	13,878	57,123
4	,999	6,244	63,367						
5	,959	5,996	69,363						
6	,715	4,469	73,832						
7	,671	4,192	78,024						
8	,619	3,866	81,890						
9	,586	3,665	85,555						
10	,525	3,281	88,836						
11	,373	2,333	91,169						
12	,345	2,153	93,322						
13	,315	1,972	95,294						
14	,304	1,903	97,196						
15	,265	1,655	98,851						
16	,184	1,149	100,000						

Tabella 12: Distribuzione varianza prima macroarea prima somministrazione

¹¹⁵ Anche durante la seconda fase di validazione gli stessi 10 item sono risultati non idonei e dunque eliminati dal questionario finale utilizzato per la terza somministrazione.

L'analisi fattoriale ricava per la prima macroarea (grafico "scree plot" – Figura 9) una spiegazione totale su tre fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 13).

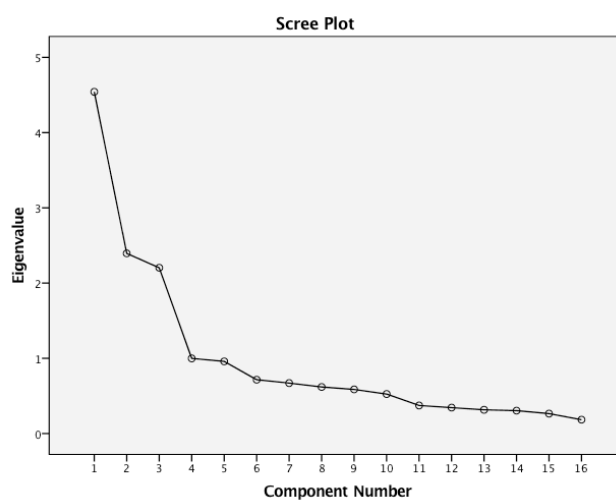


Figura 9: Scree plot prima macroarea prima somministrazione

Component Matrix				Rotated Component Matrix			
	Component				Component		
	1	2	3		1	2	3
3.	,712	,090	-,049	3.	,707	,098	-,086
4.	,739	,010	,012	4.	,738	,009	-,041
5.	,846	,080	-,001	5.	,845	,081	-,050
11.	,737	-,194	,193	11.	,748	-,220	,105
14.	,855	,087	,047	14.	,857	,080	-,003
16.	,841	-,037	,022	16.	,840	-,038	-,046
36.	,782	-,026	,077	36.	,785	-,036	,014
10.	-,207	,636	-,009	10.	-,201	,629	,106
12.	,259	,673	-,028	12.	,263	,669	,058
13.	-,174	,720	-,028	13.	-,169	,715	,097
21.	,101	,682	-,147	21.	,096	,697	-,045
2.	,059	,618	-,278	2.	,044	,654	-,182
31.	-,097	,209	,633	31.	-,049	,107	,663
35.	,039	,083	-,608	35.	-,005	,177	-,589
37.	-,117	,161	,813	37.	-,056	,032	,834
9.	-,029	,184	,789	9.	,030	,058	,808

Tabella 13: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea prima somministrazione

Per quanto riguarda la serie di item della seconda macroarea, che si riferiscono alle competenze possedute dal docente come professionista dell'inclusione, l'analisi fattoriale condotta in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, spiega una varianza totale superiore al 58,87% con l'estrazione di quattro fattori. Nello specifico il primo illustra il 20,92% della varianza, il secondo ed il terzo spiegano rispettivamente 17,55% e l'11,82 e, infine, il quarto l'8,58% (vedi Tabella n.14). I 9 item che non hanno raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle tre componenti, non superando nelle altre due il valore di 0,3 sono stati estratti ritenendoli non idonei al costrutto studiato¹¹⁶.

¹¹⁶ Anche durante la seconda fase di validazione gli stessi 9 item sono risultati non idonei e dunque eliminati dal questionario finale utilizzato per la terza somministrazione.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,463	21,013	21,013	5,463	21,013	21,013	5,439	20,917	20,917
2	4,661	17,929	38,942	4,661	17,929	38,942	4,564	17,555	38,472
3	3,062	11,778	50,719	3,062	11,778	50,719	3,073	11,819	50,291
4	2,120	8,154	58,873	2,120	8,154	58,873	2,231	8,582	58,873
5	1,732	6,660	65,533						
6	1,015	3,905	69,438						
7	,821	3,159	72,598						
8	,715	2,751	75,349						
9	,678	2,608	77,956						
10	,619	2,382	80,339						
11	,553	2,126	82,465						
12	,514	1,975	84,441						
13	,492	1,892	86,333						
14	,470	1,809	88,142						
15	,379	1,457	89,599						
16	,377	1,450	91,050						
17	,361	1,387	92,437						
18	,351	1,348	93,785						
19	,296	1,138	94,923						
20	,286	1,099	96,023						
21	,260	1,000	97,023						
22	,250	,960	97,983						
23	,223	,860	98,842						
24	,171	,656	99,499						
25	,130	,501	100,000						
26	-1,285E-16	-4,942E-16	100,000						

Tabella 14: Distribuzione varianza seconda macroarea prima somministrazione

Per quanto riguarda la seconda macroarea (grafico “scree plot” - Figura n. 10) l’analisi fattoriale ricava una spiegazione totale su quattro fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 15).

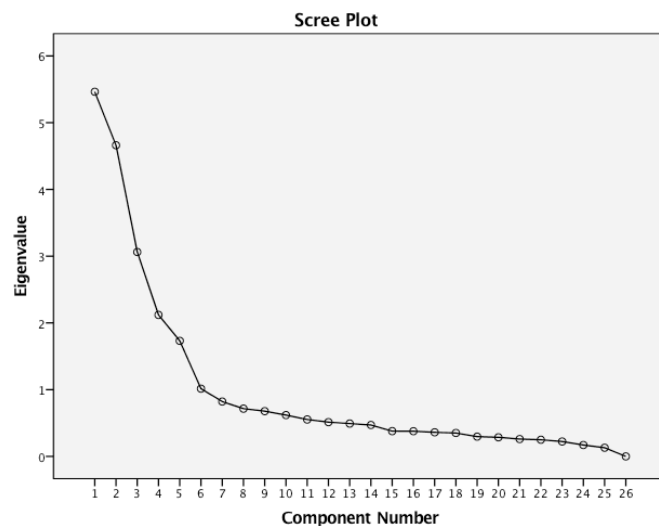


Figura 10: Scree plot seconda macroarea prima somministrazione

Component Matrix					Rotated Component Matrix				
	Component					Component			
	1	2	3	4		1	2	3	4
24.	,704	,095	,207	-,030	24.	,718	-,031	,172	,036
33.	,668	,115	-,083	-,024	33.	,674	,029	-,104	-,027
26.	,667	,124	,173	-,080	26.	,687	-,003	,156	-,026
27.	,779	,086	,031	-,069	27.	,785	-,035	,004	-,035
28.	,754	,066	-,016	-,044	28.	,756	-,041	-,048	-,020
29.	,842	,063	-,005	-,047	29.	,842	-,057	-,044	-,016
25.	,704	,095	,207	-,030	25.	,718	-,031	,172	,036
34.	,814	,089	-,105	,015	34.	,812	-,005	-,146	,016
39.	,651	,116	-,145	,082	39.	,652	,059	-,183	,060
17.	,668	,122	-,049	,072	17.	,674	,049	-,089	,072
32.	-,149	,663	-,043	,279	32.	-,063	,717	,013	,152
41.	-,064	,726	-,097	,077	41.	,036	,736	,004	-,061
38.	-,143	,819	-,038	,164	38.	-,029	,846	,063	,019
19.	-,136	,741	-,147	-,189	19.	-,026	,716	,014	-,233
20.	-,119	,827	-,078	,195	20.	-,007	,860	,018	,040
22.	-,116	,829	-,093	,041	22.	,000	,835	,033	-,112
6.	-,093	,784	-,085	,028	6.	,018	,785	,035	-,115
1.	-,077	,093	,766	-,218	1.	-,024	-,033	,802	-,059
23.	-,080	,184	,846	-,158	23.	-,013	,057	,882	,002
8.	-,061	,210	,716	-,121	8.	,003	,102	,751	,006
42.	-,049	-,022	,563	-,024	42.	-,028	-,087	,550	,102
15.	-,094	,251	,742	-,076	15.	-,024	,152	,776	,048
7.	,131	-,259	,274	,670	7.	,080	-,176	,088	,750
30.	,051	-,231	,245	,717	30.	,001	-,126	,060	,781
40.	,112	,249	,127	,619	40.	,130	,226	,032	,591
18.	-,058	-,240	,118	,681	18.	-,111	-,112	-,049	,715

Tabella 15: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea prima somministrazione

3.4.3.2 Seconda somministrazione e analisi fattoriale

Una buona validità di costrutto deve essere dimostrata su tre analisi fattoriali, secondo Boncori (1993); si è scelto pertanto di doppiare una seconda fase di sperimentazione e di consolidarle attraverso una fase di validazione. La seconda fase di sperimentazione si è svolta somministrando il questionario a 222 insegnanti, distribuiti equamente per ordine di scuola e genere. L'analisi di attendibilità delle due somministrazioni ha condotto alla versione definitiva del questionario composta da 42 item.

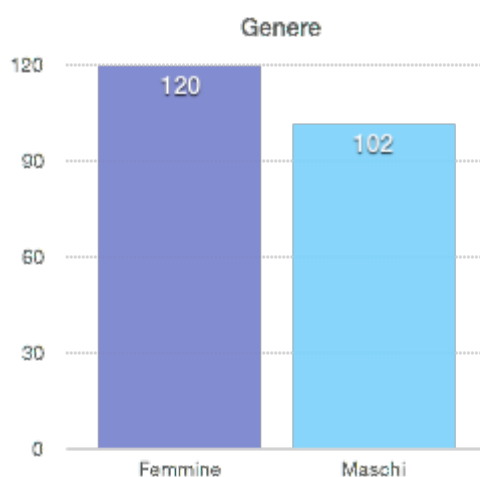


Figura 11: Distribuzione grafica per genere

Genere					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	F	120	54,1	54,1	54,1
	M	102	45,9	45,9	100,0
	Total	222	100,0	100,0	

Tabella 16: Distribuzione per genere

Il campione della seconda somministrazione ha visto coinvolti 222 insegnanti in servizio presso le scuole del territorio siciliano.

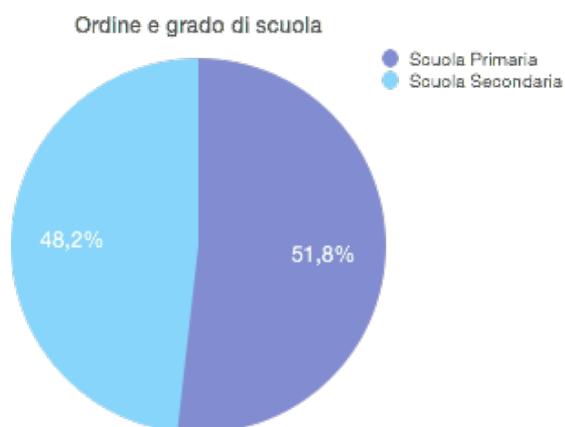


Figura 12: Distribuzione grafica per ordine e grado di scuola

Ordine e grado di scuola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	115	51,8	51,8	51,8
	2	107	48,2	48,2	100,0
	Total	222	100,0	100,0	

Tabella 17: Distribuzione per ordine e grado di scuola

Il 45,9% dei docenti risulta essere di sesso femminile ed il restante 54,1% di sesso maschile (Figura n. 11 – Tabella n. 16), e per grado di scuola afferenti per il 51,8% presso la scuola primaria e per il 48,2% alla scuola secondaria (Figura n. 12 – Tabella n. 17).

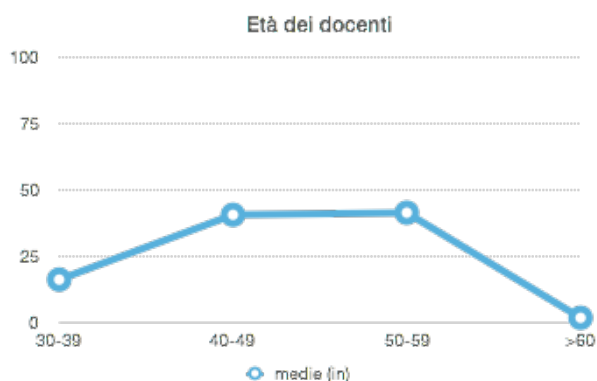


Figura 13: Distribuzione grafica mediale per età dei docenti

Età dei docenti

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
30-39	36	16,2	16,2	16,2
Valid 40-49	90	40,6	40,6	40,6
50-59	92	41,4	41,4	41,4
> 60	4	1,8	1,8	100,0
Total	222	100,0	100,0	

Tabella 18: Distribuzione mediale per età dei docenti

Dei 222 docenti una ridotta sezione afferisce all'età 30-39 anni, solo il 16,2%; l'età dei docenti si attesta principalmente tra i 40 e i 59 anni, infatti il 40,6% della popolazione docente ha un'età compresa tra i 40-49 anni, mentre il 41,4% ha un'età tra i 50-59 anni, infine una minoranza pari all'1,8% ha un'età pari o superiore ai 60 anni (Figura n. 13 – Tabella n. 18).

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,834	30,213	30,213	4,834	30,213	30,213	4,789	29,932	29,932
2	2,760	17,247	47,460	2,760	17,247	47,460	2,781	17,380	47,311
3	2,054	12,835	60,295	2,054	12,835	60,295	2,077	12,984	60,295
4	1,118	6,990	67,285						
5	,906	5,665	72,950						
6	,751	4,694	77,644						
7	,655	4,096	81,740						
8	,638	3,989	85,729						
9	,508	3,174	88,903						
10	,423	2,644	91,547						
11	,348	2,178	93,725						
12	,311	1,947	95,671						
13	,285	1,781	97,452						
14	,230	1,439	98,891						
15	,177	1,109	100,000						
16	9,714E-17	6,072E-16	100,000						

Tabella 19: Distribuzione varianza prima macroarea seconda somministrazione

La seconda analisi fattoriale ha seguito lo stesso procedimento della prima per corroborare quanto rilevato in precedenza. Infatti per la prima macroarea, riguardante la serie di item che riferiscono la qualità inclusiva della scuola come una comunità educante, attraverso l'analisi fattoriale condotta, in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, spiega una variazione totale superiore al 60,29% con l'estrazione di tre fattori. Il primo spiega il 29,93% della varianza, il secondo il 17,38% e, infine, il terzo il 12,98% (vedi Tabella n. 19). I 10 item che già nella precedente somministrazione non avevano raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle tre componenti, non superando nelle altre due il valore di 0,3 sono stati eliminati.

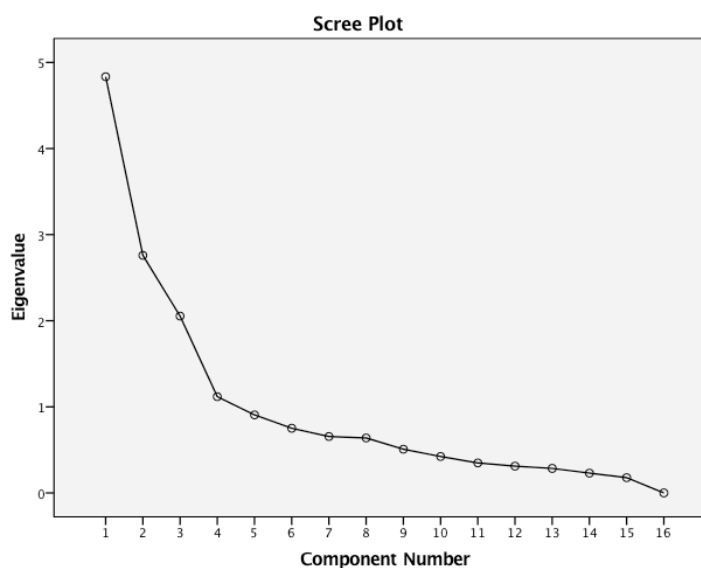


Figura 14: Scree plot prima macroarea seconda somministrazione

Anche in questa seconda somministrazione, per quanto riguarda la prima macroarea (grafico "scree plot" – Figura n. 14), l'analisi fattoriale ricava una spiegazione totale su tre fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 20)

Component Matrix				Rotated Component Matrix			
	Component				Component		
	1	2	3		1	2	3
3.	,704	,208	-,107	3.	,730	,120	-,059
4.	,752	,075	-,121	4.	,759	-,015	-,097
5.	,840	,170	-,056	5.	,857	,053	-,015
11.	,794	-,097	,231	11.	,764	-,251	,218
14.	,862	,146	-,013	14.	,874	,019	,024
16.	,857	,022	-,047	16.	,853	-,095	-,033
36.	,788	,050	-,004	36.	,786	-,065	,014
10.	-,276	,536	-,153	10.	-,192	,589	-,056
12.	,220	,698	-,131	12.	,221	,670	,001
13.	-,263	,851	-,073	13.	-,137	,879	,081
21.	,004	,550	-,129	21.	,086	,557	-,026
2.	-,263	,851	-,073	2.	-,137	,879	,081
31.	-,088	,236	,630	31.	-,077	,129	,662
35.	-,007	,008	-,502	35.	,012	,099	-,522
37.	-,114	,224	,822	37.	-,112	,087	,848
9.	,235	,139	,759	9.	,224	-,035	,774

Tabella 20: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea seconda somministrazione

Per quanto riguarda la serie di item che si riferiscono alle competenze possedute dal docente come professionista dell'inclusione (seconda macroarea) l'analisi fattoriale condotta in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, spiega una varianza totale superiore al 58,39% con l'estrazione di quattro fattori. Nello specifico il primo illustra il 21,08% della varianza, il secondo ed il terzo spiegano rispettivamente 17,77% e l'11,40% e, infine, il quarto l'8,14% (vedi Tabella n. 21). I 9 item che non hanno raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle quattro componenti, non superando nelle altre tre il valore di 0,3, evidenziati anche nella prima somministrazione, sono stati eliminati¹¹⁷.

¹¹⁷ Anche durante la seconda fase di validazione gli stessi 9 item sono risultati non idonei e dunque eliminati dal questionario finale utilizzato per la terza somministrazione.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,515	21,210	21,210	5,515	21,210	21,210	5,481	21,080	21,080
2	4,700	18,079	39,289	4,700	18,079	39,289	4,620	17,771	38,851
3	2,945	11,326	50,615	2,945	11,326	50,615	2,965	11,403	50,253
4	2,023	7,782	58,397	2,023	7,782	58,397	2,117	8,143	58,397
5	1,659	6,380	64,777						
6	1,037	3,989	68,766						
7	,869	3,341	72,107						
8	,750	2,885	74,992						
9	,675	2,595	77,587						
10	,631	2,429	80,015						
11	,579	2,226	82,241						
12	,541	2,081	84,322						
13	,517	1,987	86,309						
14	,501	1,929	88,238						
15	,407	1,565	89,803						
16	,376	1,447	91,250						
17	,362	1,392	92,642						
18	,346	1,332	93,974						
19	,292	1,123	95,098						
20	,278	1,069	96,167						
21	,257	,988	97,155						
22	,238	,914	98,069						
23	,209	,805	98,873						
24	,167	,641	99,514						
25	,126	,486	100,000						
26	4,326E-17	1,664E-16	100,000						

Tabella 21: Distribuzione varianza seconda macroarea seconda somministrazione

L'analisi fattoriale per la seconda macroarea (grafico "scree plot" – Figura n. 15), anche nella seconda somministrazione ricava una spiegazione totale su quattro fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 22)

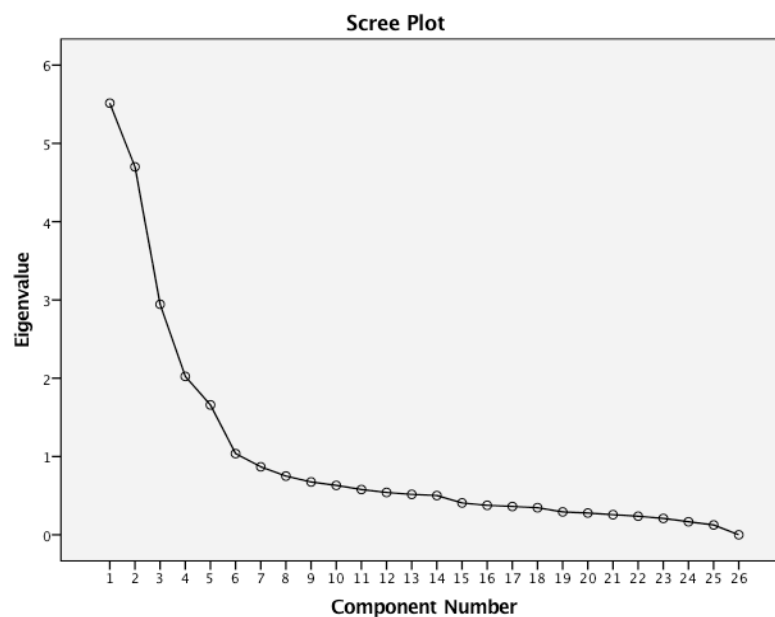


Figura 15: Scree plot seconda macroarea seconda somministrazione

Component Matrix					Rotated Component Matrix				
	Component					Component			
	1	2	3	4		1	2	3	4
24.	,712	-,108	,204	-,013	24.	,730	-,010	,159	,049
33.	,664	-,076	-,061	-,042	33.	,664	,041	-,085	-,039
26.	,689	-,073	,167	-,057	26.	,702	,016	,138	-,007
27.	,774	-,139	,045	-,064	27.	,790	-,018	,008	-,029
28.	,740	-,157	-,013	-,033	28.	,754	-,028	-,056	-,009
29.	,822	-,180	-,002	-,048	29.	,841	-,040	-,049	-,018
25.	,712	-,108	,204	-,013	25.	,730	-,010	,159	,049
34.	,801	-,142	-,090	,005	34.	,807	,013	-,137	,010
39.	,650	-,062	-,156	,057	39.	,640	,081	-,193	,035
17.	,684	-,082	-,039	,040	17.	,683	,050	-,081	,045
32.	,058	,669	-,055	,257	32.	-,064	,704	,009	,142
41.	,168	,719	-,101	,035	41.	,043	,740	,010	-,088
38.	,121	,822	-,043	,160	38.	-,022	,844	,062	,030
19.	,134	,756	-,141	-,168	19.	,009	,741	,016	-,298
20.	,155	,828	-,094	,185	20.	,007	,866	,008	,043
22.	,177	,821	-,108	,038	22.	,035	,841	,020	-,101
6.	,198	,780	-,075	,014	6.	,065	,796	,048	-,111
1.	-,074	,117	,746	-,233	1.	-,043	-,034	,787	-,087
23.	-,027	,205	,852	-,137	23.	-,009	,060	,886	,016
8.	,032	,208	,695	-,101	8.	,038	,100	,725	,018
42.	-,083	-,007	,541	-,016	42.	-,051	-,093	,528	,098
15.	-,023	,276	,733	-,076	15.	-,026	,155	,770	,040
7.	,051	-,251	,243	,659	7.	,078	-,153	,071	,724
30.	-,030	-,236	,203	,708	30.	-,009	-,139	,028	,761
40.	,198	,220	,147	,609	40.	,143	,329	,060	,590
18.	-,119	-,190	,119	,673	18.	-,107	-,106	-,036	,703

Tabella 22: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea seconda somministrazione

3.4.3.3 Terza somministrazione e analisi fattoriale

L'analisi fattoriale compiuta nelle due somministrazioni ha condotto alla versione definitiva del questionario composta da 42 item. La versione definitiva dello strumento è stata proposta ad un campione di 370 docenti avente caratteristiche simili ai precedenti campioni, ossia in servizio sul territorio siciliano in equa distribuzione per genere e ordine di scuola.

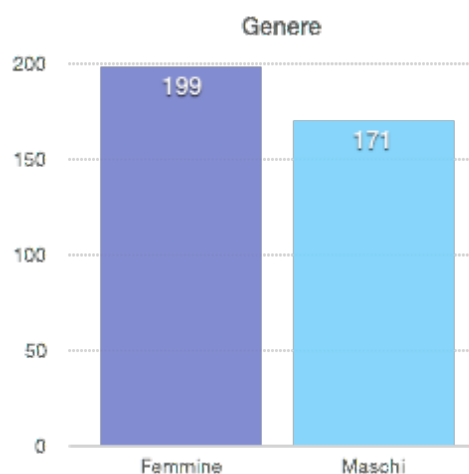


Figura 16: Distribuzione grafica per genere

		Genere			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	F	199	53,8	53,8	53,8
	M	171	46,2	46,2	100,0
	Total	370	100,0	100,0	

Tabella 23: Distribuzione per genere

Il campione della fase di validazione era così composto da 370 docenti, 199 (53,8%) di genere femminile, 171 (46,2%) di genere maschile (Figura n. 16 – Tabella n. 23).

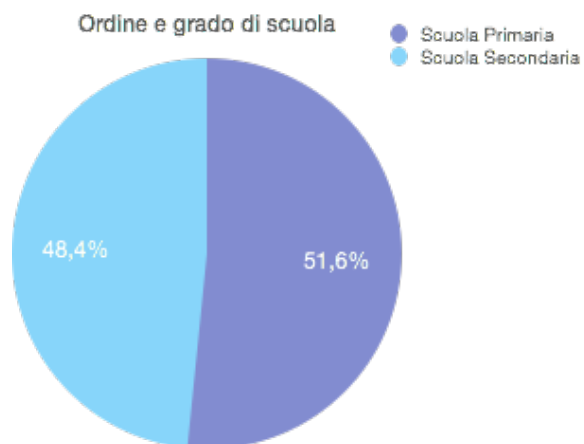


Figura 17: Distribuzione grafica per ordine e grado di scuola

Ordine e grado di scuola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	191	51,6	51,6	51,6
	2	179	48,4	48,4	100,0
	Total	370	100,0	100,0	

Tabella 24: Distribuzione per ordine e grado di scuola

Di questi il 51,6% svolge il proprio servizio presso la scuola primaria e il 48,4% alla scuola secondaria (Figura n. 17 – Tabella n. 24).

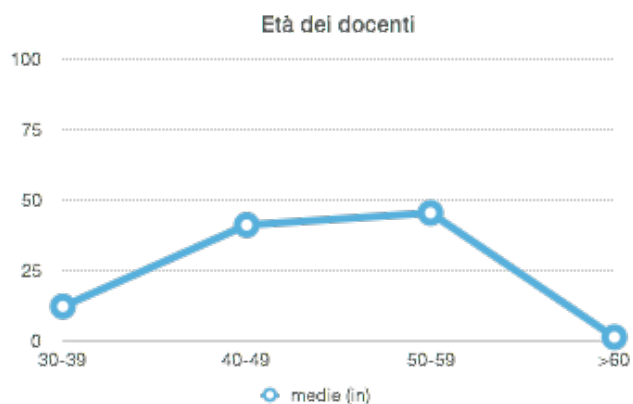


Figura 18: Distribuzione grafica mediale per età dei docenti

Età dei docenti

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
30-39	45	12,2	12,2	12,2
Valid 40-49	152	41,1	41,1	41,1
50-59	168	45,4	45,4	45,4
> 60	5	1,3	1,3	100,0
Total	370	100,0	100,0	

Tabella 25: Distribuzione mediale per età dei docenti

Dei 370 docenti una ridotta sezione afferisce all'età 30-39 anni, solo il 12,2%; l'età dei docenti si attesta principalmente tra i 40 e i 59 anni, infatti il 41,1% della popolazione docente ha un'età compresa tra i 40-49 anni, mentre il 45,4% ha un'età tra i 50-59 anni, infine una minoranza pari all'1,3% ha un'età pari o superiore ai 60 anni (Figura n. 18 – Tabella n. 25).

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,689	29,308	29,308	4,689	29,308	29,308	4,629	28,928	28,928
2	2,781	17,383	46,691	2,781	17,383	46,691	2,765	17,280	46,208
3	2,080	13,002	59,693	2,080	13,002	59,693	2,158	13,485	59,693
4	1,149	7,179	66,872						
5	,866	5,412	72,284						
6	,742	4,635	76,919						
7	,695	4,343	81,262						
8	,590	3,688	84,950						
9	,548	3,425	88,375						
10	,389	2,431	90,806						
11	,384	2,403	93,209						
12	,335	2,091	95,300						
13	,306	1,910	97,210						
14	,264	1,651	98,860						
15	,182	1,140	100,000						
16	-3,332E-16	-2,082E-15	100,000						

Tabella 26: Distribuzione varianza prima macroarea terza somministrazione

La terza analisi fattoriale ha seguito lo stesso procedimento delle precedenti per avvalorare quanto rilevato in precedenza. Infatti per la prima macroarea, riguardante la serie di item che riferiscono la qualità inclusiva della scuola come una comunità educante, attraverso l'analisi fattoriale condotta, in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, spiega una variazione totale superiore al 59,69% con l'estrazione di tre fattori. Il primo spiega il 29,31% della varianza, il secondo il 17,38% e, infine, il terzo il 13,00% (vedi Tabella n. 26). Tutti gli item hanno raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle tre componenti, non superando nelle altre due il valore di 0,3 dimostrando la stabilità dello strumento.

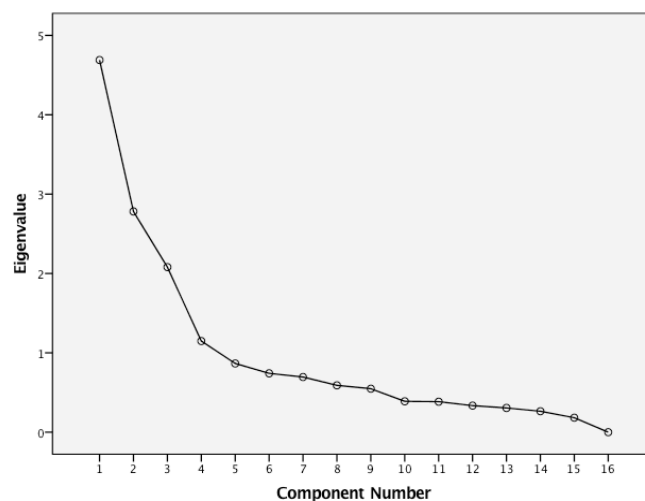


Figura 19: Scree plot prima macroarea terza somministrazione

Anche in questa terza somministrazione, per quanto riguarda la prima macroarea (grafico “scree plot” – Figura n. 19), l'analisi fattoriale ricava una spiegazione totale su tre fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 27) confermando la stabilità dello strumento.

Component Matrix				Rotated Component Matrix			
	Component				Component		
	1	2	3		1	2	3
3.	,698	,203	-,027	3.	,717	,110	-,053
4.	,745	,087	,032	4.	,750	-,023	-,031
5.	,846	,164	-,017	5.	,858	,051	-,070
11.	,751	-,089	,239	11.	,743	-,247	,123
14.	,850	,165	,025	14.	,864	,040	-,030
16.	,842	,068	,017	16.	,842	-,050	-,061
36.	,785	,074	,044	36.	,788	-,043	-,027
10.	-,246	,579	-,143	10.	-,163	,623	,036
12.	,201	,692	-,164	12.	,294	,678	-,007
13.	-,282	,823	-,155	13.	-,161	,865	,090
21.	,065	,548	-,199	21.	,134	,568	-,061
2.	-,282	,823	-,155	2.	-,161	,865	,090
31.	-,116	,261	,640	31.	-,026	,095	,694
35.	,043	-,074	-,541	35.	-,010	,067	-,543
37.	-,155	,237	,786	37.	-,057	,038	,833
9.	-,131	,247	,750	9.	-,035	,054	,798

Tabella 27: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea terza somministrazione

Per quanto riguarda la serie di item che si riferiscono alle competenze possedute dal docente come professionista dell'inclusione (seconda macroarea) l'analisi fattoriale condotta in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, spiega una varianza totale superiore al 58,17% con l'estrazione di quattro fattori. Nello specifico il primo illustra il 20,28% della varianza, il secondo ed il terzo spiegano rispettivamente 17,93% e l'11,68% ed, infine, il quarto l'8,27% (vedi Tabella n. 28). Tutti gli item che hanno raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle quattro componenti, non superando nelle altre tre il valore di 0,3, evidenziati anche nelle precedenti somministrazione, dimostrando stabilità.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,273	20,282	20,282	5,273	20,282	20,282	5,258	20,221	20,221
2	4,663	17,936	38,218	4,663	17,936	38,218	4,548	17,493	37,715
3	3,037	11,682	49,900	3,037	11,682	49,900	3,064	11,786	49,501
4	2,150	8,268	58,168	2,150	8,268	58,168	2,253	8,667	58,168
5	1,824	7,014	65,182						
6	1,012	3,891	69,073						
7	,739	2,842	71,915						
8	,715	2,749	74,663						
9	,677	2,604	77,267						
10	,645	2,482	79,749						
11	,607	2,334	82,083						
12	,562	2,160	84,243						
13	,507	1,952	86,195						
14	,456	1,752	87,948						
15	,435	1,672	89,620						
16	,372	1,430	91,050						
17	,358	1,378	92,428						
18	,347	1,335	93,764						
19	,321	1,235	94,998						
20	,288	1,107	96,105						
21	,265	1,017	97,123						
22	,238	,914	98,037						
23	,219	,844	98,881						
24	,157	,604	99,485						
25	,134	,515	100,000						
26	4,268	1,642	100,000						
	E-16	E-15							

Tabella 28: Distribuzione varianza seconda macroarea terza somministrazione

L'analisi fattoriale per la seconda macroarea (grafico “scree plot” – Figura n. 20), anche nella terza somministrazione ricava una spiegazione totale su quattro fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 29) avvalorando il principio di stabilità dello strumento.

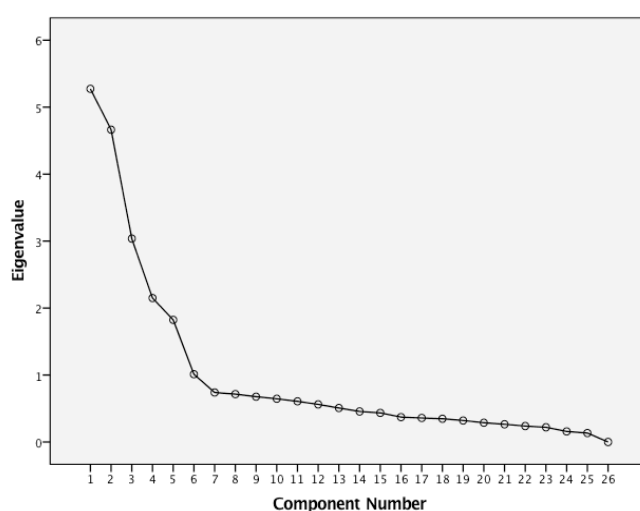


Figura 20: Scree plot seconda macroarea terza somministrazione

Component Matrix					Rotated Component Matrix				
	Component					Component			
	1	2	3	4		1	2	3	4
24.	,672	,082	,254	,069	24.	,687	,001	,195	,132
33.	,669	,080	-,073	-,104	33.	,672	,012	-,088	-,105
26.	,636	,106	,185	-,030	26.	,653	,018	,154	,017
27.	,765	,062	,041	-,048	27.	,770	-,019	,002	-,020
28.	,753	,047	-,005	-,039	28.	,754	-,025	-,046	-,020
29.	,838	,023	-,019	-,076	29.	,836	-,060	-,063	-,052
25.	,672	,082	,254	,069	25.	,687	,001	,195	,132
34.	,808	,047	-,114	,007	34.	,801	-,005	-,164	,003
39.	,660	,055	-,137	,007	39.	,654	,018	-,174	-,008
17.	,680	,074	-,054	,004	17.	,679	,022	-,092	,004
32.	-,110	,667	-,043	,271	32.	-,054	,712	,028	,146
41.	-,027	,723	-,100	,050	41.	,039	,726	,017	-,084
38.	-,098	,826	-,049	,141	38.	-,022	,842	,072	-,004
19.	-,110	,747	-,185	-,156	19.	-,039	,729	-,016	-,308
20.	-,070	,829	-,078	,214	20.	,003	,860	,029	,060
22.	-,075	,830	-,124	,052	22.	,001	,837	,015	-,106
6.	-,050	,779	-,105	,051	6.	,021	,783	,024	-,094
1.	-,086	,096	,763	-,163	1.	-,030	-,036	,789	-,011
23.	-,095	,197	,839	-,128	23.	-,026	,059	,874	,023
8.	-,047	,247	,707	-,169	8.	,021	,114	,759	-,050
42.	-,054	-,011	,575	-,049	42.	-,022	-,094	,567	,077
15.	-,106	,262	,717	-,127	15.	-,036	,140	,767	-,012
7.	,048	-,227	,218	,652	7.	,016	-,132	,047	,712
30.	,142	,234	,132	,677	30.	,150	,323	,030	,650
40.	-,078	-,229	,125	,698	40.	-,116	-,102	-,041	,733
18.	,058	-,295	,201	,697	18.	,016	-,188	,010	,762

Tabella 29: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea terza somministrazione

Questi valori permettono di sostenere che le due soluzioni fattoriali sono tra loro convergenti (Barbaranelli, 2003) è quindi sostenibile che esiste una valida correlazione interna tra item e aree per il campione di riferimento.

3.5. Valori normativi e differenze

Occorre precisare che il campione intervenuto alla somministrazione, per quanto ampio, non può essere considerato rappresentativo della popolazione italiana, essendo costituito da docenti prestanti servizio solo nel territorio siciliano, che non rivela tutte le differenti realtà socio-culturali del nostro Paese. Pertanto il questionario proposto è valido e attendibile, ma non standardizzato. Allo scopo di fornire comunque dei valori normativi utili a livello indicativo, differenziati per sesso e ordine di scuola, sono stati calcolati i punteggi medi

delle sette aree, valutando la significatività delle differenze dell'intero campione delle tre somministrazioni, come rappresentato nella Tabella n. 30.

Macroaree	Fattori	N. item	Prima rilevazione			Seconda rilevazione			Terza rilevazione		
			Media	Varianza	Dev. std	Media	Varianza	Dev. Std	Media	Varianza	Dev. std
prima macroarea	culture inclusive	7	27,845	29,086	5,3932	27,613	33,125	5,7555	27,759	29,961	5,4737
	politiche inclusive	5	12,530	14,250	3,7750	12,685	16,325	4,0405	12,551	16,085	4,0107
	pratiche inclusive	4	14,000	4,553	2,1337	14,189	4,742	2,1777	14,027	4,612	2,1475
seconda macroarea	valorizzare la diversità dell'alunno	4	13,965	5,190	2,2781	9,405	10,152	3,1862	9,132	10,424	3,2286
	sostenere gli alunni	10	39,245	48,296	6,9496	39,221	47,340	6,8804	39,376	45,655	6,7569
	lavorare con gli altri	7	27,785	29,255	5,4088	27,577	30,082	5,4847	27,738	29,554	5,4364
	sviluppo e aggiornamento professionale	5	11,920	19,592	4,4262	11,847	18,682	4,3223	11,765	18,934	4,3513

Tabella 30: Media, varianza e deviazione standard per le tre somministrazioni

3.6. Procedure di somministrazione e compilazione

Il questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola nasce come uno strumento di autoanalisi e di stimolo alla riflessione, questo implica che non necessitano di particolari competenze i docenti o il personale educativo che volessero utilizzarlo, se non quelle di seguire le indicazioni ad esso allegate.

La semplicità di somministrazione fa sì che lo strumento possa essere utilizzato sia individualmente che collettivamente, ossia dagli insegnanti operanti all'interno della stessa comunità scolastica per avviare e monitorare i percorsi inclusivi del contesto in cui si agisce. In questo secondo caso il questionario può essere autosomministrato o somministrato da un valutatore interno o esterno alla scuola che conosca bene lo strumento, è consigliabile che il somministratore legga le istruzioni riportate all'interno del questionario ed è doveroso garantire ai soggetti interrogati la necessaria privacy, l'anonimato collettivo ma la possibilità di individuare solo per il compilante con precisione i propri risultati¹¹⁸. Prima dell'avvio della compilazione, il somministratore deve ribadire l'importanza di una risposta veritiera e sincera alle domande contenute nello strumento. È consuetudine non fornire all'intervistato un limite temporale per fornire le risposte alle

¹¹⁸ In caso di somministrazione collettiva, per garantire l'anonimato a livello collettivo del soggetto rispondente e alcontempo l'identificazione individuale, il somministratore può chiedere ai soggetti di indicare un codice identificativo o fornirli egli stesso.

diverse domande contenute nello strumento. È consigliabile, piuttosto, suggerire ai soggetti di rispondere con rapidità e di non soffermarsi troppo sulle risposte in modo tale da facilitare la formulazione di risposte sincere e spontanee. Sulla base delle numerose somministrazioni realizzate abbiamo stimato un tempo medio di circa 30 minuti. Più in generale, una somministrazione può richiedere dai 20 ai 45 minuti.

Va precisato che i 42 item presenti all'interno dello strumento presentano cinque alternative di risposta relative al livello di accordo percepito in relazione a ciascuna affermazione in relazione alla scala Likert (precedentemente descritta), prevedendo una sola possibilità di risposta per tutti gli item.

3.7. I punteggi

La fase di scoring può essere avviata solo nel caso in cui il questionario sia stato compilato in modo completo e siano presenti le necessarie indicazioni anagrafiche. Il calcolo dello scoring viene articolato in tre fasi:

- calcolo del punteggio: per tutti e 41 item (suddivisi nelle sette dimensioni) va riportato sul foglio di notazione (in appendice) il punteggio dato dal soggetto in relazione al valore numerico attribuito alla categoria della scala Likert (come riportato nella figura 1, da un minimo di 1 a un massimo di 5). I singoli punteggi dati ai vari item vanno sommati separatamente per le sette dimensioni ottenendo così il punteggio totale grezzo per ciascuna dimensione;
- decodificare il punteggio: il punteggio ottenuto per ciascuna dimensione deve essere convertiti attraverso le tabelle riportate in appendice ricercando all'interno dei range di ciascuna dimensione;
- compilazione del profilo: i punteggi ottenuti possono essere utilizzati per una rappresentazione grafica del profilo del soggetto. È sufficiente, una volta collocati i punteggi nella relativa colonna della dimensione, collegare i punti ottenendo un grafico a linee utile per riflettere sul proprio andamento.

Macroaree	Dimensioni	N. item	Campione totale ¹¹⁹	Media	Ds	Punt. min.	Punt. Max
prima macroarea	culture inclusive	7	838	27,739	5,5408	7	35
	politiche inclusive	5	838	12,589	3,9421	5	25
	pratiche inclusive	4	838	14,072	2,1530	4	20
seconda macroarea	valorizzare la diversità dell'alunno	4	838	10,834	2,8976	4	20
	sostenere gli alunni	10	838	39,281	6,8623	10	50
	lavorare con gli altri	7	838	27,700	5,4433	7	35
	sviluppo e aggiornamento professionale	5	838	11,844	4,3666	5	25

Tabella 31: Media, deviazione standard, punteggio minimo e punteggio massimo sul campione totale

La media degli item sul totale del campione (Tabella n. 31) indica le linee di tendenza dell'intero campione a cui è stato somministrato lo strumento, esaminato all'interno delle singole scale. È facile osservare che i livelli percentili mostrano come le scale abbiano prevalentemente una distribuzione al 50° percentile coincide con la media della scala stessa (Tabella n. 32); ciò lascia la metà dei soggetti intervistati alla sinistra della media e l'altra metà alla sua destra. L'esame delle risposte fornite ai singoli item consente di ottenere informazioni più specifiche circa i punti di forza e di debolezza dei docenti nello sviluppo dell'inclusione in termini di qualità. Nello specifico le risposte collocate nei valori inferiori al 50° percentile consentono di segnalare l'esistenza di difficoltà generalizzate nella promozione della qualità inclusiva nelle diverse scale; d'altronde si può affermare che è significativamente superiore la promozione inclusiva nei valori superiori al 50° percentile.

Significativa è la distribuzione della prima scala della seconda macroarea, relativa alla valorizzazione delle diversità dell'alunno, che pone il proprio livello mediale al 75° percentile (e non come tutte le altre scale al 50°) ponendo di fatto i valori significativamente positivi oltre il 75° percentile e facendo rientrare anche il 50° percentile nell'area dei valori inferiori che mostrano la presenza di difficoltà generalizzate significative.

¹¹⁹ Il campione totale è dato dalla somma dei partecipanti alle tre somministrazioni (200, 222 e 370) e dai 46 soggetti che hanno partecipato alla fase di test-retest.

Macroaree	Dimensioni	N. item	Percentili						
			5	10	25	50	75	90	95
prima macroarea	culture inclusive	7	18,5500	21,0000	24,0000	28,0000	32,0000	34,0000	35,0000
	politiche inclusive	5	7,0000	8,0000	10,0000	12,0000	15,0000	18,0000	19,4500
	pratiche inclusive	4	10,0000	11,0000	13,0000	14,0000	16,0000	17,0000	17,4500
seconda macroarea	valorizzare la diversità dell'alunno	4	5,0000	5,0000	7,0000	8,0000	11,0000	14,0000	16,0000
	sostenere gli alunni	10	28,0000	30,0000	34,0000	40,0000	44,0000	48,0000	50,0000
	lavorare con gli altri	7	19,0000	21,0000	24,0000	28,0000	32,0000	34,0000	35,0000
	sviluppo e aggiornamento professionale	5	6,0000	7,0000	9,0000	11,0000	14,0000	18,0000	20,0000

Tabella 32: Percentili

3.7.1. Attribuzione e interpretazione dei punteggi

Il questionario è composto da 42 item, con formato di risposta su scala Likert a cinque passi. Lo strumento è articolato in due macroaree e presenta sette dimensioni.

La prima macro area, abbiamo detto essere composta da tre dimensioni: culture inclusive, politiche inclusive e pratiche inclusive.

La prima dimensione, culture inclusive, è composta da 7 item (3, 4, 5, 11, 14, 16 e 36) e fa riferimento all'insieme di valori condivisi e trasmessi che gli insegnanti riconoscono nell'istituzione scolastica in cui operano. Il soggetto che ottiene punteggi elevati in questa dimensione (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 33) attribuisce all'istituzione scolastica in cui opera un grado di inclusività in riferimento ai valori condivisi e trasmessi ottimale. Mentre un valore eccessivamente basso identifica una situazione problematica che invia il docente a riflettere sull'insieme dei valori trasmessi dall'istruzione scolastica.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,966	3,849	4,081	,232	1,060	,008	7
Item Variances	,962	,850	1,115	,265	1,312	,012	7
Inter-Item Covariances	,553	,403	,833	,430	2,068	,010	7
Inter-Item Correlations	,577	,408	,801	,393	1,962	,008	7

Tabella 33: Riepilogo statistiche dimensione "Culture inclusive".

La seconda dimensione, politiche inclusive, accoglie 5 item (2, 10, 12, 13 e 21) è attinente all'insieme dei protocolli scritti o sottesi che la comunità scolastica ascrive a se stessa. Il soggetto che consegue risultati elevati in questa dimensione (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 34) conferisce ai regolamenti d'istituto e alle prescrizioni un grado superiore; nel caso contrario ritiene che il sistema normativo interno all'istituto sia carente o comunque insoddisfacente in relazione alla tutela dell'inclusione.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,510	2,100	3,070	,970	1,462	,254	5
Item Variances	1,238	1,088	1,447	,360	1,331	,024	5
Inter-Item Covariances	,495	,275	1,088	,813	3,958	,057	5
Inter-Item Correlations	,409	,230	1,000	,770	4,347	,050	5

Tabella 34: Riepilogo statistiche dimensione "Politiche inclusive".

Pratiche inclusive, rappresenta la terza dimensione, è composta da 4 item (9, 31, 35 e 37) include tutte le azioni svolte dall'insegnante volte alla formazione di modelli di integrazione e modi organizzativi inclusivi che permettano a ciascun allievo di raggiungere il proprio massimo potenziale. Il soggetto che ottiene dei punteggi alti in questa dimensione (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 35) attribuisce ai modelli delle pratiche integrative ed inclusive della scuola in cui opera un eccellente livello attuativo. I punteggi diametralmente opposti confluiscono in una valutazione negativa.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,507	2,303	3,930	1,627	1,707	,645	4
Item Variances	,932	,705	1,187	,482	1,684	,045	4
Inter-Item Covariances	,074	-,336	,453	,788	-1,349	,116	4
Inter-Item Correlations	,113	-,339	,593	,932	-1,751	,150	4

Tabella 35: Riepilogo statistiche dimensione "Pratiche didattiche".

La seconda macroarea, come precedentemente detto è composta da quattro dimensioni: valorizzare la diversità dell'alunno, sostenere gli alunni, lavorare con gli altri, sviluppo e aggiornamento professionale.

Valorizzare la diversità dell'alunno, la prima dimensione consta di 4 item (7, 18, 30 e 40) e fa riferimento all'insieme delle azioni poste in essere dal docente al fine di promuovere la diversità come risorsa e ricchezza (Tabella n. 36). Il soggetto che ottiene punteggi elevati può riferire di essere in grado di promuovere la diversità come possibilità e ricchezza.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,283	1,827	3,027	1,200	1,657	,270	4
Item Variances	1,238	1,067	1,405	,339	1,318	,020	4
Inter-Item Covariances	,456	,377	,606	,229	1,609	,007	4
Inter-Item Correlations	,370	,290	,453	,163	1,561	,004	4

Tabella 36: Riepilogo statistiche dimensione “Valorizzare la diversità dell'alunno”.

La seconda dimensione, sostenere gli alunni, raggruppa 10 item (17, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34 e 39) e fa riferimento alle azioni didattiche svolte dagli insegnanti al fine di massimizzare l'apprendimento e garantire l'uguaglianza. Punteggi elevati in questa dimensione (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 37) sono associati a una forte capacità del soggetto di attivare azioni didattiche svolte al fine di massimizzare l'apprendimento e garantire l'uguaglianza.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,938	3,857	4,095	,238	1,062	,008	10
Item Variances	,881	,735	1,017	,282	1,384	,014	10
Inter-Item Covariances	,409	,128	1,010	,882	7,899	,027	10
Inter-Item Correlations	,465	,159	1,000	,841	6,279	,030	10

Tabella 37: Riepilogo statistiche dimensione “Sostenere gli alunni”

La terza dimensione, lavorare con gli altri, si compone di 7 item (6, 19, 20, 22, 32, 38 e 41) facendo riferimento ai modi e agli elementi utilizzati per comunicare, condividere e relazionarsi con tutti i membri della comunità scolastica (colleghi, dirigenza, famiglie). Punteggi alti in questa dimensione (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 38) mostrano che i soggetti hanno competenze relazionali eccellenti, utilizzano ottimali

strategie comunicative e di socializzazione e riescono a condividere in modo proficuo con tutti i membri della comunità scolastica.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,963	3,835	4,068	,232	1,061	,010	7
Item Variances	,972	,838	1,146	,308	1,367	,016	7
Inter-Item Covariances	,542	,381	,824	,443	2,163	,011	7
Inter-Item Correlations	,560	,379	,780	,400	2,055	,009	7

Tabella 38: Riepilogo statistiche dimensione “Lavorare con gli altri”.

La quarta dimensione, lo sviluppo e l’aggiornamento professionale, ha al suo interno 5 item (1, 8, 15, 23 e 42) e comprende l’insieme delle competenze che gli insegnanti riconoscono come necessarie per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive e l’insieme delle azioni volte alla formazione e al miglioramento degli stessi. I soggetti che ottengono dei punteggi molto alti (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 39) mostrano interesse e motivazione per l’avanzamento della propria preparazione, sono associati a capacità autoriflessive e autovalutative, e più in generale ad un elevato livello di consapevolezza delle proprie competenze e ad una spinta motivazionale volta all’automiglioramento.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,353	1,884	3,103	1,219	1,647	,210	5
Item Variances	1,284	1,153	1,513	,359	1,312	,019	5
Inter-Item Covariances	,626	,286	,895	,610	3,134	,041	5
Inter-Item Correlations	,484	,230	,656	,426	2,856	,019	5

Tabella 39: Riepilogo statistiche dimensione “Sviluppo e aggiornamento professionale”

4. Caratteristiche del questionario per gli alunni

Parallelamente alla redazione e alla validazione dello strumento di misura della qualità inclusiva del contesto scolastico e delle prassie educative espressamente rivolto ai docenti, appena descritto, si è deciso di avviare un percorso simultaneo per la creazione e la validazione di un secondo strumento avendo lo stesso oggetto di ricerca ma questa volta

rivolto agli alunni, al fine di avere una visione più completa interpellando tutti gli attori protagonisti all'interno del contesto e della relazione educativa. Per l'ampiezza che il fenomeno studiato presenta per il suo raggiungimento è evidente come divenga necessario esaminare la percezione che dell'inclusione ne hanno tutti i partecipanti della comunità scolastica e l'esperienza stessa della scuola deve essere intesa in modo olistico.

La messa a punto e la realizzazione di un intervento educativo richiedono di analizzare criticamente il contesto e le azioni, ciò può avvenire solo attraverso strumenti pensati per misurare la qualità inclusiva e la percezione che di essa hanno i componenti tutti del rapporto educativo. Il lavoro avviato con la costruzione di uno strumento di misura in grado di aiutare gli insegnanti ad autovalutare il proprio agire inclusivo e a rilevare la qualità inclusiva della scuola in cui operano trova compimento attraverso la visione dell'altra parte del rapporto educativo attraverso la costruzione di un questionario, di seguito presentato, atto ad analizzare la qualità inclusiva come percepita dagli alunni.

Il questionario è stato costruito nel periodo di tempo che va dal 2014 al 2016. Il problema principale in cui ci siamo imbattuti è stato relativo alla scelta delle dimensioni da misurare, partendo dall'esame della letteratura e dei diversi strumenti disponibili. Partendo dall'esame della letteratura e dei diversi strumenti disponibili compiute e per continuità di intendi si è scelto di prendere come riferimento anche per il questionario rivolto agli studenti le tre dimensioni principali dell'*Index for inclusion* elaborato da Booth e Ainscow (2002-2011) poiché rispecchiavano alcuni dei domini fondamentali che volevano includere nella nostra misura: culture inclusive pratiche, inclusive e politiche inclusive. La lista delle dimensioni da osservare si è completata aggiungendo altri elementi che rappresentavano importanti aspetti dell'esperienza scolastica e della progettazioni di azioni inclusive legati in particolare all'analisi delle azioni didattiche: sostegno agli alunni, elementi di inclusività dell'azione didattica e lavorare con gli altri.

4.1. Obiettivi

Il questionario si pone come uno strumento di valutazione che permette la misurazione della qualità inclusiva generata dal contesto come percepita dagli alunni e la possibilità di promozione di processi di riflessione da parte dei loro docenti per l'implementazione del proprio agire educativo che contribuisca alla progettazione e alla regolazione delle pratiche didattiche inclusive.

L'obiettivo è stato quello di creare uno strumento idoneo in grado di valutare la qualità inclusiva della comunità educativa nella visione degli alunni validato sul territorio e volto ad indagare il costrutto nella sua interezza. Ciò permetterà ai docenti che lo somministreranno di conoscere la percezione che i loro alunni hanno della qualità inclusiva del contesto scolastico e delle proprie prassi.

4.2. Descrizione

Nella sua versione finale, lo strumento è composto da 37 item raggruppati in due macro aree, queste a loro volta suddivise rispettivamente in tre fattori (o domini). Lo strumento, dunque, risulta così articolato:

- prima macro area, inerente la qualità inclusiva della scuola come una comunità educante, è costituita da tre fattori (o domini):
 - *culture inclusive* (9 item): si riferisce all'insieme di valori condivisi e trasmessi che gli alunni riconoscono all'istituzione scolastica da loro frequentata;
 - *politiche inclusive* (5 item): include l'insieme dei protocolli scritti o sottesi che la comunità scolastica ascrive a se stessa e ai suoi partecipanti;
 - *pratiche inclusive* (4 item): comprende tutte le azioni svolte dagli insegnanti e riconosciute dagli allievi volte alla formazione di modelli di integrazione e modi organizzativi inclusivi.
- La seconda macro area, relativa alla qualità inclusiva riconosciuta dagli alunni alle pratiche didattiche, allo svolgimento delle stesse da parte dei loro docenti e al lavoro con i compagni, è anch'essa costituita da tre fattori (o domini):
 - *sostegno agli alunni* (9 item): si riferisce all'insieme delle azioni svolte dall'insegnante per la promozione della diversità e nel sostegno degli studenti al fine di massimizzare l'apprendimento e garantire l'uguaglianza;
 - *elementi di inclusività dell'azione didattica* (6 item): intende indagare le azioni svolte dall'insegnante nello svolgimento dell'attività didattica volta alla promozione dell'inclusione;
 - *lavorare con gli altri* (4 item): intende investigare gli elementi della condivisione e della collaborazione tra gli alunni.

4.3. La scala

I 37 item del questionario sono stati formulati rispettando i principi metodologici richiesti dalla ricerca qualitativa, dalla tecnica del questionario e della scala Likert (Heinemann, 2003; Thomas, Nelson & Silverman, 2005). Per quanto riguarda il formato di risposta nella sua articolazione semantica, è stato deciso di mantenere quello già utilizzato nell'*Index for inclusion*, articolata in cinque categorie: moltissimo, abbastanza, poco, per nulla, ho bisogno di maggiori informazioni. Affinché il questionario rispondesse pienamente ai principi di comprensibilità richiesti si è proceduto all'attribuzione di un valore da 5 a 1 per rilevare il grado di accordo con gli item secondo la scala di categoriale espressa (Tabella n. 40) come segue:

VALORE	CATEGORIA
5	Moltissimo
4	Abbastanza
3	Poco
2	Per nulla
1	Ho bisogno di maggiori informazioni

Tabella 40: Scala categoriale

Questo formato consentiva agli alunni di poter esprimere la propria esperienza in modo sufficientemente ampio senza al contempo generare difficoltà di valutazione, che scelte con intervalli più numerosi avrebbero potuto determinare. Inoltre la scala trova riscontro all'interno degli studi condotti a livello internazionale per la tematica oggetto d'esame, infatti, l'utilizzo di scale testate da gruppi di lavoro riconosciuti all'interno della comunità scientifica, ha condotto a considerare il principio di validità della scala come soddisfatto.

5. Costruzione del questionario per gli alunni

Lo strumento realizzato è un questionario originale che è stato sviluppato per una valutazione ad ampio spettro della qualità inclusiva della scuola secondo gli alunni della scuola primaria. Il questionario è stato strutturato in modo tale da poter rilevare la percezione della qualità dell'inclusione scolastica da parte degli alunni, di tutte le classi della scuola primaria. Per raggiungere gli obiettivi prefissati è stato predisposto un questionario con 37 domande chiuse, aventi una sola possibilità di risposta. Il questionario, riguardante diverse aree, ha chiesto agli alunni di esprimersi in merito alla gestione e alla promozione scolastica dell'inclusione nelle loro scuole e al grado di condivisione rispetto a

certe affermazioni, attraverso domande semplici ed adeguate all'età dei giovani compilatori. Ciò ha richiesto una redazione dello strumento articolato in numerose fasi che permettessero l'elaborazione, la validazione e la valutazione dello stesso.-

5.1. Fasi e metodi

Il processo di costruzione e di validazione del questionario, ha visto coinvolti a vario titolo circa 2000 soggetti, ed è stato suddiviso in 8 fasi, così articolate:

- *Fase preparatoria.* Il primo passo della ricerca è stato finalizzato all'individuazione e alla definizione del termine inclusione e dei concetti pedagogici e didattici ad esso connessi attraverso un'attenta analisi del paradigma teorico esistente a livello nazionale ed internazionale, per definire l'ambito e il campo della ricerca.
- *Fase di realizzazione.* Il secondo momento è stato diretto alla produzione di una gamma di item ritenuti rappresentativi del costrutto studiato, l'inclusione scolastica. Gli item ad esso riferiti, il linguaggio con cui sono stati formulati e le opzioni di risposta possibili sono stati appositamente studiati per adattarsi ad una fascia di popolazione così giovane. Sono stati prodotti 81 item raggruppati in due macro aree: la prima relativa alla qualità inclusiva della scuola come contesto educativo, la seconda inerente alla qualità inclusiva riconosciuta dagli alunni alle pratiche didattiche, allo svolgimento delle stesse da parte dei loro docenti e al lavoro con i compagni.
- *Fase di validità di facciata (o apparente).* Gli item sono stati sottoposti al giudizio di 15 valutatori indipendenti, allo scopo di identificare le dimensioni chiave e le caratteristiche fondamentali. Sulla base dell'osservazione degli esperti, si è dunque proceduto con la rielaborazione del questionario, alcune voci sono state riformulate, mentre altre sono state rimosse. Gli item che hanno ricevuto un giudizio favorevole rispetto ai criteri generali concordati, sono stati inclusi nella prima versione dello strumento (questionario di prova) costituito da 55 item.
- *Fase di validità di contenuto.* Il questionario di prova (55 item) è stato somministrato ad un piccolo campione non rappresentativo di studenti frequentanti la scuola primaria. Ai 20 bambini di età compresa tra i 7 e gli 11 anni, per verificarne la corretta comprensione degli item (content validity), è stato chiesto di esporre il significato di ciascuna domanda prima di rispondere attraverso *Question-*

asking alla persona che compila il questionario (Bradburn, Sudman, Wansink, 2004) viene chiesto di leggere un item per volta e di rispondere utilizzando una scala Likert verbalizzando le motivazioni.

- *Fase di prima sperimentazione.* In questa fase l'obiettivo è stato quello di indagare la validità di costrutto (*construct validity*) al fine di rilevare l'affidabilità e la coerenza interna tra le 6 aree e i 55 item. Il questionario è stato somministrato a 240 alunni frequentanti diverse scuole primarie del territorio siciliano, distribuiti equamente per età e genere. Preliminarmente è stata esplorata la normalità distributiva degli item tramite l'analisi degli indici di asimmetria e curtosi (Ercolani & Perugini, 1997; Bosco, 2003). Al termine di questa procedura sono stati eliminati 11 item.
- *Fase di seconda sperimentazione.* Secondo Boncori (1993) una buona validità di costrutto deve essere dimostrata su tre analisi fattoriali, si è scelta di doppiare di sperimentazione e di consolidarle attraverso una fase di validazione. La seconda fase di sperimentazione si è svolta somministrando il questionario a 360 alunni, distribuiti equamente per età e genere. L'analisi di attendibilità delle due somministrazioni ha condotto alla versione definitiva del questionario composta da 37 item.
- *Fase di validazione.* La versione definitiva è stata proposta ad un campione di 1051 alunni sul territorio siciliano in equa distribuzione per età e genere.
- *Fase di analisi.* Per ciascuna delle tre somministrazioni è stata eseguita l'analisi fattoriale esplorativa; infine, prendendo come riferimento la versione definitiva del questionario è stata eseguita anche l'analisi fattoriale confermativa.

La riduzione degli item ha reso il questionario più fruibile, la relativa brevità del questionario costituisce un punto di forza non trascurabile, in relazione all'età degli studenti coinvolti, alla diffidenza o alla scarsa motivazione in cui si potrebbe incorrere con l'utilizzo di uno strumento particolarmente dispersivo o eccessivamente prolisso. Infine, i diversi studi di affidabilità e validità dimostrano che il questionario proposto può costituire un utile ausilio per la pianificazione del lavoro per i docenti e per lo sviluppo di politiche e culture per l'intera comunità educativa.

5.2. Caratteristiche psicometriche

Per verificare la validità e la fedeltà del questionario è stato condotto uno studio sulle sue qualità psicometriche. L'elaborazione statistica dei dati raccolti nella somministrazione e le varie indagini di natura psicometrica sono state sviluppate a vario livello. Le caratteristiche psicometriche di un qualsiasi questionario non hanno pretesa di essere definitive e onnicomprensive, perché esse dipendono dalla composizione del campione normativo, dalla modalità e dal periodo in cui sono reclutati i soggetti, dalla loro numerosità e da molti altri aspetti. Ciò nondimeno i dati rappresentano una prima dimostrazione della bontà dello strumento e garantiscono la possibilità di un suo uso nell'ambito specifico. Il lavoro di validazione del questionario nel suo complesso ha soddisfatto i tre principi fondamentali della ricerca empirica in pedagogia, vale a dire il principio dell'attendibilità/riproducibilità, della validità e della comparabilità dei risultati.

Le analisi esplorano gli aspetti legati alla attendibilità (consistenza interna, stabilità temporale) e alla validità delle diverse scale del test (validità apparente, di contenuto e di costruito). La struttura fattoriale del questionario è stata esplorata preliminarmente determinando il numero di fattori da estrarre mediante lo scree-plot. Successivamente, i fattori sono stati estratti con il metodo della massima verosimiglianza, seguito da rotazione Varimax. Le caratteristiche psicometriche di un qualsiasi test dipendono dalla composizione del campione normativo, dalla modalità e dal periodo in cui sono reclutati i soggetti, dalla loro numerosità e da molti altri aspetti per tali motivi non si hanno pretese di essere definitive o onnicomprensive. Ciò nondimeno i dati rappresentano una prima dimostrazione della bontà del test e garantiscono la possibilità di un suo uso nell'ambito scolastico. Le numerose analisi sono state condotte su tutti i campioni e i dati ricavati dal questionario sono stati analizzati attraverso il programma statistico SPSS.

5.3. Attendibilità

L'attendibilità si riferisce alla precisione con cui lo strumento misura le caratteristiche di interesse. Ovviamente, più lo strumento è esente da errori di misura (che dipendono da molteplici fattori), maggiore è l'affidabilità dei risultati ottenuti dalla sua applicazione. In questa sede è stata studiata l'attendibilità nella forma della consistenza interna e della stabilità temporale. La prima si riferisce al grado in cui gli item delle singole scale

contribuiscono alla variazione dei punteggi. Tale caratteristica è stata misurata tramite l'indice dell'Alpha (α) di Cronbach, che si configura come una media, in grado di descrivere la coerenza interna di raggruppamenti di item (Sekaran & Bougie, 2010). Per superare alcuni limiti legati all'utilizzo dell'Alpha di Cronbach come misura esclusiva dell'attendibilità di una scala è stata fatta una seconda valutazione dell'attendibilità attraverso la procedura del test-retest, che si riferisce al grado in cui i punteggi rimangono gli stessi (stabiliti) quando il test è somministrato in due occasioni a una certa distanza di tempo. Questa seconda caratteristica è misurata con il coefficiente di correlazione di Pearson «r»: più il valore ottenuto si approssima a 1 più la misura può essere considerata stabile.

5.3.1. Alpha (α) di Cronbach

Per quanto concerne la consistenza interna, in accordo agli standard riconosciuti nella ricerca scientifica, i valori possono essere definiti ottimi. Ciò vuol dire che le scale misurano in modo preciso e omogeneo la caratteristica in esame, per ciascuna somministrazione.

Come abbiamo detto sopra la consistenza interna delle scale derivate fattorialmente è stata valutata mediante il calcolo del coefficiente Alpha (α) di Cronbach. Inoltre, per migliorare lo strumento per ciascuna scala è stata valutata la possibile presenza di item non omogenei rispetto agli altri item. A questo scopo, per ciascun item sono stati calcolati la correlazione item-totale (corretta con l'esclusione dal computo dell'item in esame) ed il valore del coefficiente dell'Alpha (α) di Cronbach ottenibile con l'omissione dell'item dalla scala. È stato inoltre studiato il profilo delle correlazioni tra ogni item e le scale, per identificare la possibile presenza di item correlati maggiormente con i punteggi delle scale differenti da quella di appartenenza e quindi fonte di disomogeneità. L'analisi esplorativa ci ha portato a considerare il fatto che molte delle scale previste dallo strumento si presentavano come multifattoriali e quindi difficili da ricondurre ad una spiegazione univoca. Abbiamo dunque scelto di lavorare sugli item per ottenere scale più consistenti e riconducibili ad un fattore unico.

Macroaree	Fattori	Campione			α di Cronbach		
		1	2	3	1	2	3
prima macroarea	culture inclusive	240	360	1051	,915	,931	,856
	politiche inclusive	240	360	1051	,755	,765	,761
	pratiche inclusive	240	360	1051	,765	,782	,761
seconda macroarea	sostegno agli alunni	240	360	1051	,907	,884	,886
	elementi di inclusività dell'azione didattica	240	360	1051	,897	,899	,895
	lavorare con gli altri	240	360	1051	,779	,754	,776

Tabella 41: Valori di consistenza interna (α di Cronbach) per le scale del questionario

Le scale così definite risultano coerenti, l'Alpha (α) di Cronbach risulta sopra il livello d'accettabilità e varia dal ,754 al ,931 (Tabella n. 41). Per ciascuna rilevazione e per l'intero campione gli indici sono buoni indicando un ottimo grado di attendibilità.

5.3.2. Test-retest

Per valutare la stabilità del temporale, il questionario è stato somministrato due volte, a un intervento di un mese, a 60 alunni divisi equamente per genere dell'età media di 8,4 anni frequentanti due istituti comprensivi presenti sul territorio di riferimento (Tabella n. 42).

In accordo agli standard riconosciuti dalla ricerca scientifica i valori ottenuti sono da considerare molto alti, tenendo conto dell'intervallo di tempo non breve (un mese). Il questionario si può perciò considerare una misura stabile e poco influenzabile da oscillazioni casuali dovute al passare del tempo.

Macroaree	Fattori	Pearson
prima macroarea	culture inclusive	,955
	politiche inclusive	,945
	pratiche inclusive	,933
seconda macroarea	sostegno agli alunni	,899
	elementi di inclusività dell'azione didattica	,901
	lavorare con gli altri	,877

Tabella 42 – Stabilità temporale per scale del questionario (1 mese)

Somministrando a distanza di un mese la prova per verificare la stabilità delle rilevazioni su un campione di 60 soggetti si ottiene un indice di correlazione tra i punteggi (r di Pearson) pari a 0,87 (sulla scala che ha ottenuto il punteggio più basso), significativo

con $p < 0,01$. I risultati, sintetizzati nella Tabella n. 42, indicano una buona attendibilità dello strumento somministrato in relazione a tutte le sue dimensioni.

5.4. Validità

L'attendibilità di uno strumento non implica la sua validità, che si esprime nelle capacità di uno strumento di misurare effettivamente ciò che si prefigge di rilevare. La validità rappresenta la proprietà del rapporto tra un concetto generale ed il suo indicatore, dimostra il grado con il quale una certa procedura di traduzione di un concetto in variabile, effettivamente rileva il concetto che intende rilevare.

La validità esprimendo il grado di precisione con cui un test riesce a misurare ciò che dichiara di valutare, permette di verificare la predittività e l'efficienza di uno strumento, ma ciò richiede l'utilizzo di varie forme di analisi. Per misurare la validità del questionario sono state condotte analisi volte a valutare la validità apparente, di contenuto e di costruito.

5.4.1. Validità apparente

La validità di facciata o apparente si riferisce a quanto appaiono rilevanti e convincenti le domande alle quali i soggetti sono chiamati a rispondere. Anche se singolarmente la validità apparente è del tutto insufficiente a sostenere la validità generale di uno strumento, essa fornisce utili indicazioni in relazione alla chiarezza sintattica e semantica degli item e alla facilità di compilazione (con particolare attenzione alla chiarezza delle istruzioni e del format delle risposte).

Il questionario di prova (QP) è stato sottoposto a 15 valutatori indipendenti è stato chiesto a ciascuno di annotare le proprie opinioni e di compilare, anonimamente e in piena libertà, una breve scheda in cui veniva chiesto di indicare il livello di utilità percepito dello strumento, di appropriatezza e di chiarezza. I risultati hanno evidenziato che il giudizio degli esperti è stato ampiamente positivo, gli item che non hanno ottenuto un alto grado di soddisfazione sono stati rimossi o modificati seguendo le indicazioni, infine sono stati ordinati secondo quanto espresso dagli esperti nelle aree tematiche rilevate e condivise.

5.4.2. Validità di contenuto

Non potendo assumere quanto registrato presso un campione di soli esperti rappresentativo della percezione dei potenziali destinatari dello strumento, poiché in evidente differenza per quanto concerne il fattore età abbiamo somministrato lo strumento ad un campione di 20 bambini di età compresa tra i 7 e gli 11 anni chiedendo loro oralmente attraverso una sessione di *Question-asking* gli stessi indicatori proposti attraverso la scheda utilizzata con gli esperti nella fase di validazione di facciata.

I bambini hanno offerto spunti d'analisi sullo stesso sia dal punto di vista sintattico che semantico, tale procedura ha fornito un gran numero di osservazioni e di informazioni utili, confermando l'effettiva semplicità di comprensione degli item e l'appropriatezza degli stessi in relazione agli scopi della ricerca.

5.4.3. Validità di costrutto

La validità di costrutto è stata esaminata tramite l'indagine della struttura fattoriale dello strumento. La versione finale del questionario è stata ottenuta rifinando i risultati di un'analisi fattoriale confermativa che individuava in sei dimensioni la struttura interna del questionario. Abbiamo quindi sottoposto gli item del test a una nuova analisi confermativa, per verificare se il modello a sei fattori precedentemente individuato era valido anche per gli individui del campione normativo. I risultati mostrano che, in modo completamente soddisfacente, gli item del questionario convergono nelle sei dimensioni. Si è scelto di consolidare i risultati ottenuti attraverso una terza somministrazione, con un campione ancora più vasto.

L'analisi fattoriale esplorativa è stata fatta per ciascuna delle tre somministrazioni. Il risultato di questo lavoro, così come da noi previsto, ha portato da una parte a ridurre in modo consistente le dimensioni dello strumento, eliminando gli item che introducevano elementi di incoerenza, dall'altra a ridefinire in base ai contenuti degli item i nomi delle scale che abbiamo ritenuto di poter utilizzare.

5.4.3.1. Prima somministrazione e analisi fattoriale

La prima somministrazione ha visto coinvolti 240 alunni frequentanti le scuole primarie del territorio siciliano. Il 53,75% degli alunni risulta essere di sesso femminile ed il restante 46,25% di sesso maschile (Figura n. 21 – Tabella n. 43), e per classe di frequenza

gli allievi risultano distribuiti come segue: il 21,30% presso la classe prima, il 20,80% alla seconda classe, il 15,40% alla classe terza, il 20,80% alla quarta classe ed, infine, il 21,70% alla classe quinta della scuola primaria (Figura n. 22 – Tabella n. 44).

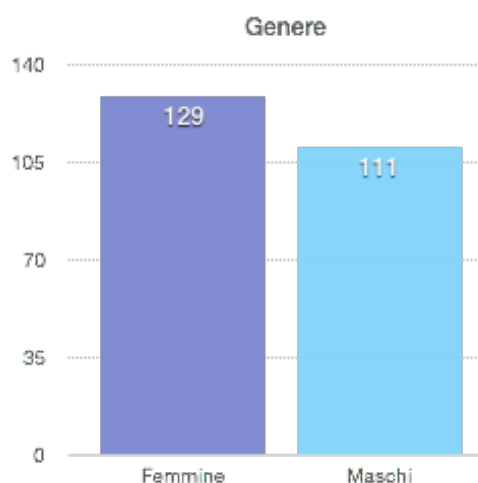


Figura 21: Distribuzione grafica per genere

Genere				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid F	129	53,8	53,8	53,8
M	111	46,3	46,3	100,0
Total	240	100,0	100,0	

Tabella 43: Distribuzione per genere

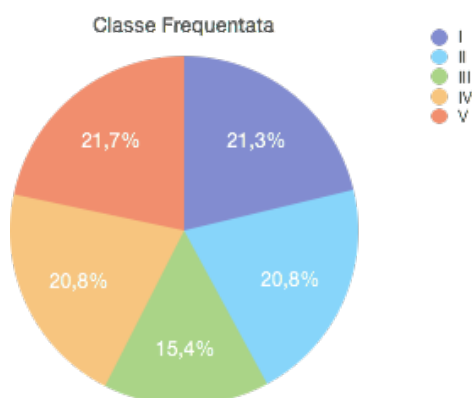


Figura 22: Distribuzione grafica per classe frequentata

Classe frequenta				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	51	21,3	21,3	21,3
2	50	20,8	20,8	20,8
3	37	15,4	15,4	15,4
4	50	20,8	20,8	20,8
5	52	21,7	21,7	100,0
Total	240	100,0	100,0	

Tabella 44: Distribuzione per classe frequentata

Per quanto riguarda la serie di item che riferiscono la qualità inclusiva della scuola come una comunità educante (prima macroarea), l'analisi fattoriale condotta in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, compiuta dopo la prima somministrazione spiega una variazione totale superiore al 53,20% con l'estrazione di tre fattori. Il primo spiega il 30,38% della varianza, il secondo il 12,45% e, infine, il terzo il 10,37% (vedi Tabella n. 45). I 5 item che non hanno raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle tre componenti, non superando nelle altre due il valore di 0,3 sono stati estratti ritenendoli non idonei al costrutto studiato.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,497	30,540	30,540	5,497	30,540	30,540	5,469	30,385	30,385
2	2,241	12,448	42,989	2,241	12,448	42,989	2,240	12,447	42,832
3	1,838	10,211	53,200	1,838	10,211	53,200	1,866	10,368	53,200
4	1,278	7,100	60,300						
5	1,250	6,944	67,244						
6	1,130	6,277	73,522						
7	,975	5,417	78,939						
8	,822	4,564	83,503						
9	,551	3,059	86,562						
10	,511	2,841	89,403						
11	,462	2,569	91,972						
12	,366	2,035	94,006						
13	,364	2,024	96,030						
14	,299	1,661	97,691						
15	,230	1,279	98,970						
16	,185	1,030	100,000						
17	1,294	7,187	100,000						
	E-16	E-16							
18	-6,722	-3,734	100,000						
	E-17	E-16							

Tabella 45: Distribuzione varianza prima macroarea prima somministrazione

L'analisi fattoriale ricava per la prima macroarea (grafico "scree plot" – Figura n. 23) una spiegazione totale su tre fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 46).

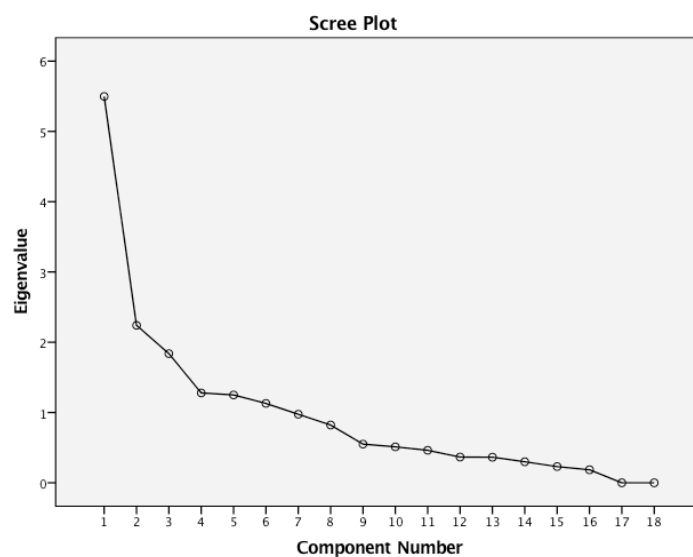


Figura 23: Scree plot prima macroarea prima somministrazione

Component Matrix				Rotated Component Matrix			
	Component				Component		
	1	2	3		1	2	3
1a.	,775	,106	-,222	1a.	,750	,171	-,263
12a.	,788	-,030	,011	12a.	,787	,006	-,052
3a.	,810	,101	-,023	3a.	,801	,141	-,069
4a.	,671	-,215	,263	4a.	,698	-,216	,180
17a.	,814	,061	,128	17a.	,819	,081	,074
6a.	,797	-,144	,141	6a.	,811	-,124	,059
7a.	,733	-,138	,153	7a.	,747	-,123	,077
15a.	,775	,106	-,222	15a.	,750	,171	-,263
9a.	,788	-,030	,011	9a.	,787	,006	-,052
10a.	,262	,508	,052	10a.	,247	,508	,102
11a.	-,112	,629	-,010	11a.	-,135	,619	,086
2a.	-,054	,595	-,093	2a.	-,083	,599	-,004
13a.	,077	,782	-,109	13a.	,040	,793	-,004
14a.	,076	,634	-,093	14a.	,045	,644	-,009
8a.	-,073	,074	,607	8a.	-,027	-,013	,615
16a.	-,050	,170	,704	16a.	,001	,070	,723
5a.	-,040	,243	,547	5a.	-,005	,164	,577
18a.	-,096	,033	,643	18a.	-,046	-,059	,647

Tabella 46: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea prima somministrazione

Per quanto riguarda la serie di item della seconda macroarea, che si riferiscono alla qualità inclusiva riconosciuta dagli alunni alle pratiche didattiche realizzate dai loro docenti, l'analisi fattoriale condotta in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, spiega una varianza totale superiore al 61,74% con l'estrazione di tre fattori. Nello specifico il primo illustra il 27,41% della varianza, il secondo ed il terzo spiegano rispettivamente 21,19% e il 13,14% (vedi Tabella n. 47). I 6 item che non hanno raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle tre componenti, non superando nelle altre due il valore di 0,3 sono stati estratti ritenendoli non idonei al costrutto studiato.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,301	27,902	27,902	5,301	27,902	27,902	5,207	27,406	27,406
2	3,973	20,911	48,813	3,973	20,911	48,813	4,027	21,195	48,601
3	2,456	12,928	61,741	2,456	12,928	61,741	2,497	13,140	61,741
4	1,276	6,718	68,459						
5	,843	4,438	72,897						
6	,643	3,383	76,281						
7	,599	3,155	79,435						
8	,567	2,985	82,420						
9	,508	2,673	85,094						
10	,434	2,284	87,378						
11	,401	2,112	89,490						
12	,356	1,872	91,362						
13	,326	1,716	93,078						
14	,297	1,561	94,639						
15	,269	1,415	96,054						
16	,247	1,298	97,352						
17	,223	1,176	98,528						
18	,170	,894	99,422						
19	,110	,578	100,000						

Tabella 47: Distribuzione varianza seconda macroarea prima somministrazione

Per quanto riguarda la seconda macroarea (grafico “scree plot” – Figura n. 24) l’analisi fattoriale ricava una spiegazione totale su tre fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 48).

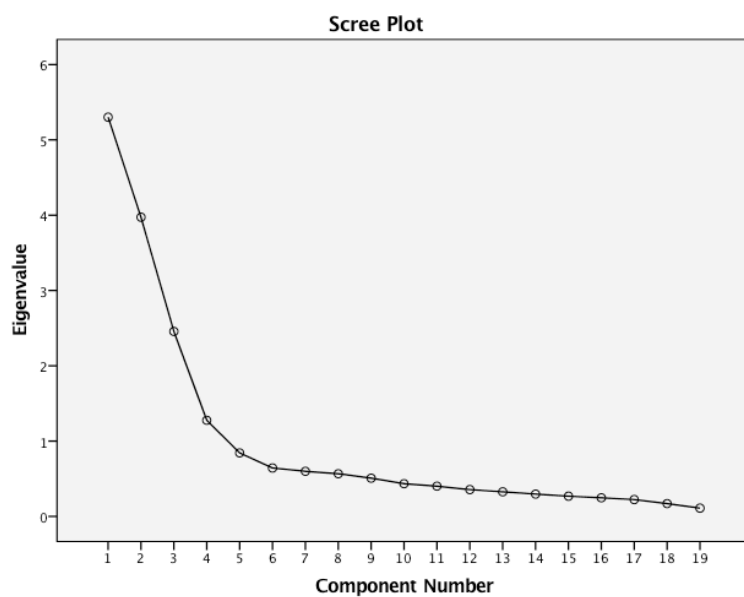


Figura 24: Scree plot seconda macroarea prima somministrazione

Component Matrix				Rotated Component Matrix			
	Component				Component		
	1	2	3		1	2	3
2b.	,677	,075	,216	2b.	,693	-,098	,146
13b.	,680	,128	,216	13b.	,708	-,047	,149
18b.	,795	,115	,097	18b.	,805	-,075	,018
5b.	,771	,104	,055	5b.	,775	-,076	-,022
9b.	,871	,126	,074	9b.	,880	-,079	-,012
10b.	,692	,200	-,076	10b.	,709	,047	-,137
16b.	,847	,163	-,026	16b.	,856	-,029	-,106
8b.	,652	,251	-,135	8b.	,678	,110	-,187
15b.	,677	,222	-,033	15b.	,705	,067	-,091
6b.	-,147	,738	-,092	6b.	,020	,758	-,025
12b.	-,240	,801	-,028	12b.	-,049	,833	,052
4b.	-,195	,718	-,050	4b.	-,027	,745	,020
1b.	-,223	,815	-,094	1b.	-,035	,849	-,013
14b.	-,232	,828	-,025	14b.	-,035	,857	,057
11b.	-,195	,795	-,058	11b.	-,010	,821	,017
7b.	-,135	,071	,825	7b.	-,040	,024	,837
17b.	-,118	,136	,873	17b.	-,005	,079	,888
3b.	-,135	,150	,743	3b.	-,030	,108	,762
19b.	-,083	-,049	,549	19b.	-,043	-,079	,550

Tabella 48: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea prima somministrazione

5.4.3.2 Seconda somministrazione e analisi fattoriale

La seconda fase di sperimentazione si è svolta somministrando il questionario a 360 alunni frequentanti la scuola primaria, distribuiti equamente per genere e classi di frequenza. L'analisi di attendibilità delle due somministrazioni ha condotto alla versione definitiva del questionario composta da 37 item.

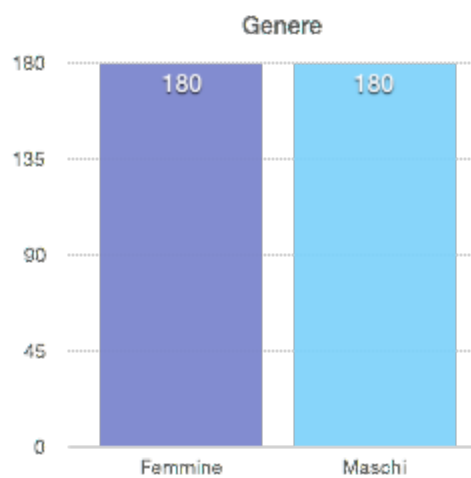


Figura 25: Distribuzione grafica per genere

		Genere			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	F	180	50,0	50,0	50,0
	M	180	50,0	50,0	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

Tabella 49: Distribuzione per genere

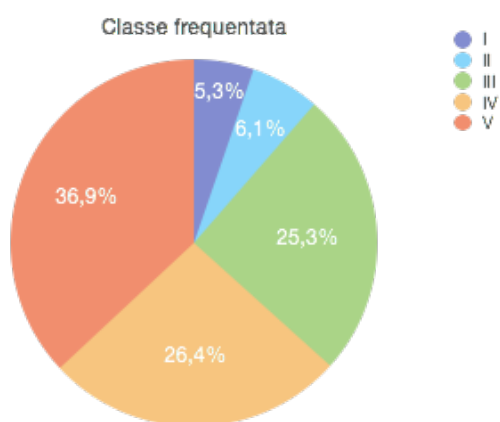


Figura 26: Distribuzione per genere

Classe frequentata				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	19	5,3	5,3	5,3
2	22	6,1	6,1	6,1
3	91	25,3	25,3	25,3
4	95	26,4	26,4	26,4
5	133	36,9	36,9	100,0
Total	360	100,0	100,0	

Tabella 50: Distribuzione per classe frequentata

Il campione della seconda somministrazione ha visto coinvolti 360 alunni frequentanti le scuole primarie del territorio siciliano. Il 50% degli allievi risulta essere di sesso femminile ed il restante 50% di sesso maschile (Figura n. 25 – Tabella n. 49), e per classi il 5,3% frequentante la prima, il 6,1% iscritti alla classe seconda, il 25,3% ed il 26,4% frequentanti rispettivamente la terza e la quarta classe, mentre il 36,9% iscritti alla classe quinta, tutti afferenti alla scuola primaria (Figura n. 26 – Tabella n. 50).

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,987	33,261	33,261	5,987	33,261	33,261	5,956	33,090	33,090
2	2,795	15,528	48,789	2,795	15,528	48,789	2,756	15,311	48,401
3	2,065	11,471	60,260	2,065	11,471	60,260	2,135	11,859	60,260
4	1,375	7,638	67,898						
5	,904	5,020	72,918						
6	,890	4,942	77,860						
7	,821	4,558	82,419						
8	,705	3,914	86,333						
9	,576	3,199	89,532						
10	,387	2,148	91,680						
11	,376	2,087	93,767						
12	,343	1,903	95,670						
13	,310	1,720	97,390						
14	,252	1,400	98,790						
15	,169	,939	99,729						
16	,049	,271	100,000						
17	4,898E-17	2,721E-16	100,000						
18	-6,217E-17	-3,454E-16	100,000						

Tabella 51: Distribuzione varianza prima macroarea seconda somministrazione

La seconda analisi fattoriale ha seguito lo stesso procedimento della prima per corroborare quando rilevato in precedenza. Infatti per la prima macroarea, riguardante la serie di item che riferiscono la qualità inclusiva della scuola come una comunità educante, attraverso l'analisi fattoriale condotta, in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, spiega una variazione totale superiore al 60,26% con l'estrazione di tre fattori. Il primo spiega il 33,09% della varianza, il secondo il 15,31% e, infine, il terzo il 11,86% (vedi Tabella n. 51). I 4 item che già nella precedente somministrazione non avevano raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle tre componenti, non superando nelle altre due il valore di 0,3 sono stati eliminati.

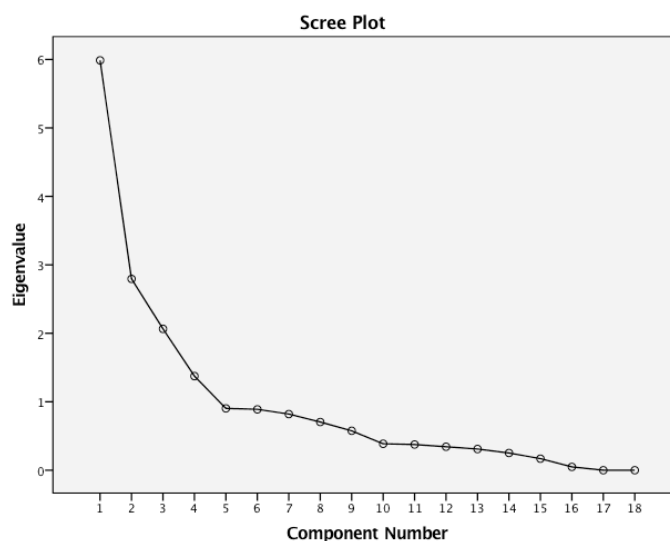


Figura 27: Scree plot prima macroarea seconda somministrazione

Anche in questa seconda somministrazione, per quanto riguarda la prima macroarea (grafico "scree plot" – Figura n. 27), l'analisi fattoriale ricava una spiegazione totale su tre fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 52).

Component Matrix				Rotated Component Matrix			
	Component				Component		
	1	2	3		1	2	3
1a.	,773	,167	,009	1a.	,783	,111	-,004
12a.	,804	,012	-,005	12a.	,801	-,036	-,060
3a.	,854	,109	-,004	3a.	,858	,054	-,038
4a.	,739	-,166	,229	4a.	,736	-,265	,124
17a.	,855	,075	,019	17a.	,858	,014	-,024
6a.	,841	-,028	,000	6a.	,835	-,078	-,068
7a.	,757	-,002	,023	7a.	,755	-,054	-,033
15a.	,773	,167	,009	15a.	,783	,111	-,004
9a.	,804	,012	-,005	9a.	,801	-,036	-,060
10a.	-,199	,562	-,175	10a.	-,163	,599	-,009
11a.	,261	,672	-,157	11a.	,204	,672	,004
2a.	-,190	,846	-,145	2a.	-,131	,864	,094
13a.	-,167	,817	-,172	13a.	-,112	,842	,059
14a.	,061	,565	-,179	14a.	,095	,587	-,030
8a.	-,076	,295	,640	8a.	-,018	,119	,698
16a.	,005	-,025	-,527	16a.	-,026	,115	-,514
5a.	-,150	,251	,791	5a.	-,087	,041	,837
18a.	-,099	,272	,749	18a.	-,037	,070	,799

Tabella 52: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea seconda somministrazione

Per quanto riguarda la serie di item che si riferiscono alla qualità inclusiva delle pratiche didattiche dei loro docenti (seconda macroarea) l'analisi fattoriale condotta in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, spiega una varianza totale superiore al 59,14% con l'estrazione di tre fattori. Nello specifico il primo illustra il 25,18% della varianza, il secondo ed il terzo spiegano rispettivamente 21,31% e il 12,65% (vedi Tabella n. 53). I 3 item che non hanno raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle quattro componenti, non superando nelle altre tre il valore di 0,3, evidenziati anche nella prima somministrazione, sono stati eliminati.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,848	25,518	25,518	4,848	25,518	25,518	4,784	25,180	25,180
2	4,021	21,164	46,682	4,021	21,164	46,682	4,049	21,311	46,491
3	2,368	12,462	59,144	2,368	12,462	59,144	2,404	12,653	59,144
4	1,346	7,084	66,228						
5	,925	4,869	71,097						
6	,700	3,684	74,781						
7	,645	3,392	78,173						
8	,586	3,083	81,256						
9	,521	2,741	83,997						
10	,498	2,620	86,617						
11	,413	2,173	88,790						
12	,387	2,039	90,828						
13	,358	1,886	92,714						
14	,306	1,612	94,326						
15	,273	1,437	95,763						
16	,260	1,367	97,130						
17	,224	1,179	98,309						
18	,174	,915	99,224						
19	,147	,776	100,000						

Tabella 53: Distribuzione varianza seconda macroarea seconda somministrazione

L'analisi fattoriale per la seconda macroarea (grafico "scree plot" – Figura n. 28), anche nella seconda somministrazione ricava una spiegazione totale su tre fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 54).

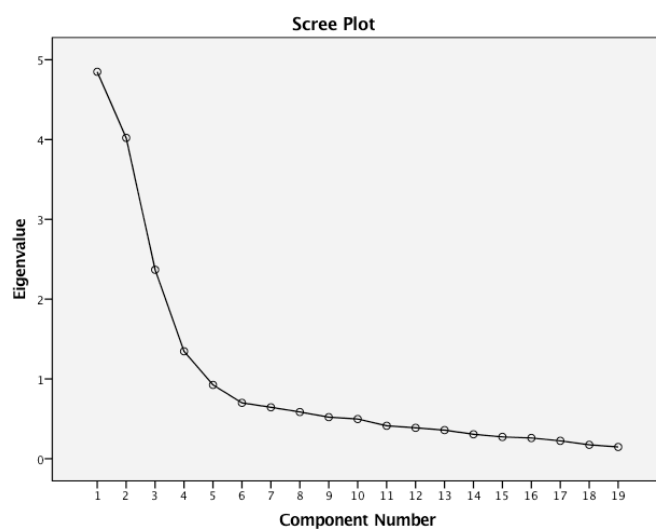


Figura 28: Scree plot seconda macroarea seconda somministrazione

Component Matrix

	Component		
	1	2	3
2b.	,531	-,064	,269
13b.	,541	-,047	,213
18b.	,741	-,135	,077
5b.	,743	-,185	,064
9b.	,834	-,237	,004
10b.	,693	-,137	,001
16b.	,818	-,183	-,031
8b.	,711	-,154	-,073
15b.	,727	-,145	,001
6b.	,217	,713	-,051
12b.	,170	,802	,009
4b.	,160	,774	-,128
1b.	,202	,823	-,069
14b.	,227	,835	-,081
11b.	,256	,773	-,076
7b.	-,115	,088	,798
17b.	-,081	,183	,848
3b.	,025	,207	,716
19b.	-,114	-,049	,573

Rotated Component Matrix

	Component		
	1	2	3
2b.	,556	,034	,218
13b.	,557	,057	,164
18b.	,757	,031	,004
5b.	,768	-,016	-,014
9b.	,862	-,040	-,087
10b.	,703	,025	-,068
16b.	,831	,012	-,114
8b.	,716	,020	-,144
15b.	,737	,025	-,071
6b.	,050	,745	,015
12b.	-,009	,816	,088
4b.	-,027	,798	-,050
1b.	,009	,850	,010
14b.	,030	,869	-,002
11b.	,072	,814	-,006
7b.	-,051	-,016	,810
17b.	-,034	,078	,867
3b.	,050	,139	,731
19b.	-,043	-,128	,571

Tabella 54: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea seconda somministrazione

5.4.3.3. Terza somministrazione e analisi fattoriale

L'analisi fattoriale compiuta nelle due somministrazioni ha condotto alla versione definitiva del questionario composta da 37 item. La versione definitiva dello strumento è stata proposta ad un campione di 1051 alunni avente caratteristiche simili ai precedenti campioni, ossia frequentanti la scuola primaria del territorio siciliano in equa distribuzione per genere e classe.

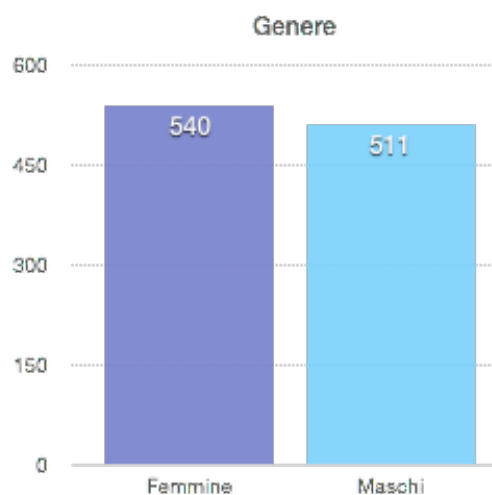


Figura 29: Distribuzione grafica per genere

		Genere			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	F	540	51,4	51,4	51,4
	M	511	48,6	48,6	100,0
	Total	1051	100,0	100,0	

Tabella 55: Distribuzione per genere

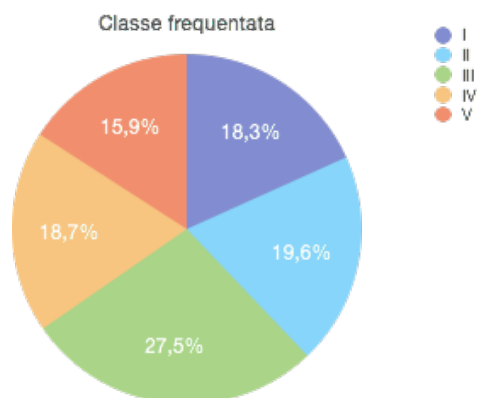


Figura 30: Distribuzione grafica per classe frequentata

Classe frequenta				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	192	18,3	18,3	18,3
2	206	19,6	19,6	19,6
3	289	27,5	27,5	27,5
4	197	18,7	18,7	18,7
5	167	15,9	15,9	100,0
Total	1051	100,0	100,0	

Tabella 56: Distribuzione per classe frequentata

Il campione della fase di validazione era così composto da 1051 allievi della scuola primaria, 540 (51,38%) di genere femminile, 511 (48,62%) di genere maschile (Figura n. 29 – Tabella n. 55). Di questi il 18,3% e il 19,6% frequentano rispettivamente la prima e la seconda classe della scuola primaria, il 27,5% iscritto alla classe terza, il 18,7% ed il 15,9% frequentanti la classe quarta e la classe quinta relativamente alla scuola primaria (Figura n. 30 – Tabella n. 56).

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,825	32,359	32,359	5,825	32,359	32,359	5,803	32,237	32,237
2	2,748	15,267	47,626	2,748	15,267	47,626	2,712	15,067	47,304
3	2,092	11,625	59,250	2,092	11,625	59,250	2,150	11,946	59,250
4	1,366	7,588	66,838						
5	,935	5,197	72,035						
6	,873	4,853	76,888						
7	,862	4,788	81,676						
8	,712	3,955	85,631						
9	,594	3,302	88,933						
10	,429	2,381	91,313						
11	,385	2,140	93,454						
12	,348	1,933	95,387						
13	,325	1,805	97,191						
14	,271	1,505	98,696						
15	,182	1,011	99,707						
16	,053	,293	100,000						
17	5,952E-17	3,307E-16	100,000						
18	-4,412E-16	-2,451E-15	100,000						

Tabella 57: Distribuzione varianza prima macroarea terza somministrazione

Dall'analisi fattoriale esplorativa condotta sulla matrice di correlazione tra i 37 item del questionario (criterio di estrazione autovalore > 1) sono emersi sei fattori, spiegano il 58% della varianza totale. La terza analisi fattoriale ha seguito lo stesso procedimento delle precedenti per avvalorare quanto rilevato in precedenza. Infatti per la prima macroarea, riguardante la serie di item che riferiscono la qualità inclusiva della scuola come una comunità educante, attraverso l'analisi fattoriale condotta, in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, spiega una variazione totale superiore al 59,25% con l'estrazione di tre fattori. Il primo spiega il 32,24% della varianza, il secondo il 15,07% e, infine, il terzo l'11,95% (vedi Tabella n. 57). Tutti gli item hanno raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle tre componenti, non superando nelle altre due il valore di 0,3 dimostrando la stabilità dello strumento.

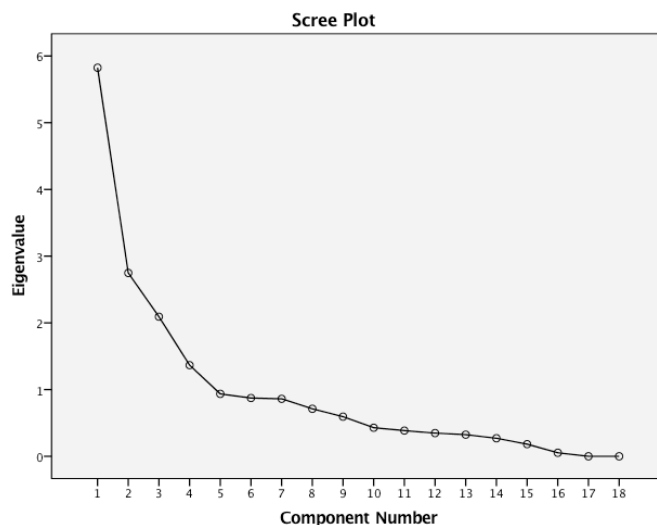


Figura 31: Scree plot prima macroarea terza somministrazione

Anche in questa terza somministrazione, per quanto riguarda la prima macroarea (grafico “scree plot” – Figura n. 31), l’analisi fattoriale ricava una spiegazione totale su tre fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 58) confermando la stabilità dello strumento.

Component Matrix				Rotated Component Matrix			
	Component				Component		
	1	2	3		1	2	3
1a.	,767	,150	-,041	1a.	,773	,116	-,050
12a.	,799	,023	,030	12a.	,800	-,026	-,016
3a.	,847	,082	-,026	3a.	,849	,042	-,058
4a.	,710	-,168	,226	4a.	,708	-,257	,130
17a.	,842	,074	,017	17a.	,845	,024	-,018
6a.	,824	-,013	,011	6a.	,821	-,057	-,045
7a.	,755	-,005	,037	7a.	,754	-,053	-,014
15a.	,767	,150	-,041	15a.	,773	,116	-,050
9a.	,799	,023	,030	9a.	,800	-,026	-,016
10a.	-,188	,598	-,137	10a.	-,155	,622	,033
11a.	,236	,661	-,147	11a.	,272	,664	,012
2a.	-,189	,842	-,156	2a.	-,141	,862	,077
13a.	-,164	,811	-,182	13a.	-,119	,838	,041
14a.	,097	,547	-,170	14a.	,125	,566	-,030
8a.	-,068	,268	,649	8a.	-,019	,094	,699
16a.	,015	-,080	-,531	16a.	-,016	,060	-,533
5a.	-,122	,240	,794	5a.	-,068	,032	,835
18a.	-,077	,257	,758	18a.	-,023	,056	,802

Tabella 58: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea terza somministrazione

Per quanto riguarda la serie di item che si riferiscono alla percezione degli alunni sulla qualità inclusiva delle pratiche didattiche dei docenti (seconda macroarea) l'analisi fattoriale condotta in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser, spiega una varianza totale superiore al 59,48% con l'estrazione di quattro fattori. Nello specifico il primo illustra il 25,31% della varianza, il secondo ed il terzo spiegano rispettivamente 20,99% e l'13,18% (vedi Tabella n. 59). Tutti gli item che hanno raggiunto una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle quattro componenti, non superando nelle altre tre il valore di 0,3, evidenziati anche nelle precedenti somministrazione, dimostrando stabilità.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,831	25,426	25,426	4,831	25,426	25,426	4,810	25,314	25,314
2	4,004	21,075	46,501	4,004	21,075	46,501	3,988	20,992	46,306
3	2,466	12,981	59,482	2,466	12,981	59,482	2,503	13,176	59,482
4	1,353	7,122	66,603						
5	,900	4,738	71,341						
6	,707	3,719	75,060						
7	,645	3,395	78,455						
8	,569	2,993	81,448						
9	,507	2,669	84,117						
10	,481	2,532	86,648						
11	,401	2,110	88,759						
12	,374	1,970	90,729						
13	,351	1,850	92,578						
14	,312	1,644	94,222						
15	,271	1,428	95,650						
16	,256	1,346	96,996						
17	,240	1,265	98,261						
18	,182	,960	99,221						
19	,148	,779	100,000						

Tabella 59: Distribuzione varianza seconda macroarea terza somministrazione

L'analisi fattoriale per la seconda macroarea (grafico "scree plot" – Figura n. 32), anche nella terza somministrazione ricava una spiegazione totale su tre fattori principali, giungendo alla determinazione degli item sia nella sua estensione lineare che nella sua articolazione in base alla rotazione di tipo Varimax con normalizzazione di Kaiser (Tabella n. 60) avvalorando il principio di stabilità dello strumento.

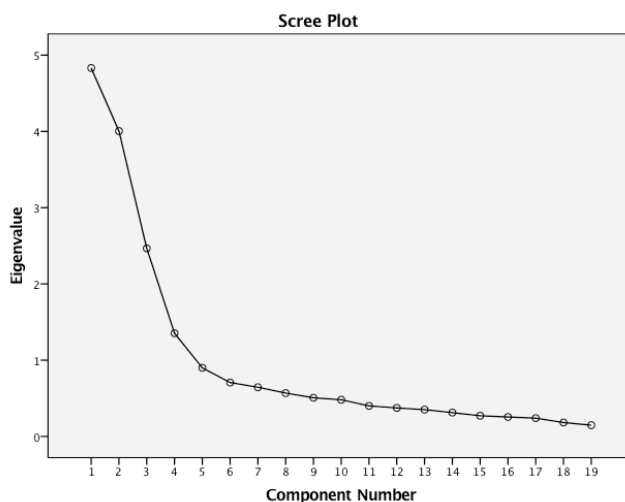


Figura 32: Scree plot seconda macroarea terza somministrazione

Component Matrix				Rotated Component Matrix			
	Component				Component		
	1	2	3		1	2	3
2b.	,543	,038	,283	2b.	,567	-,010	,233
13b.	,549	,064	,237	13b.	,570	,021	,189
18b.	,758	,039	,084	18b.	,764	,004	,015
5b.	,766	,007	,061	5b.	,768	-,025	-,012
9b.	,867	-,023	,027	9b.	,864	-,055	-,058
10b.	,712	,050	-,026	10b.	,708	,028	-,088
16b.	,841	,018	-,057	16b.	,832	-,004	-,134
8b.	,723	,025	-,093	8b.	,712	,011	-,159
15b.	,733	,047	-,016	15b.	,729	,024	-,081
6b.	,015	,733	-,061	6b.	,041	,734	,012
12b.	-,053	,823	-,007	12b.	-,018	,821	,081
4b.	-,069	,767	-,128	4b.	-,047	,778	-,043
1b.	-,026	,843	-,070	1b.	,004	,847	,019
14b.	-,031	,860	-,078	14b.	,000	,864	,012
11b.	-,006	,810	-,089	11b.	,020	,815	-,006
7b.	-,113	,065	,811	7b.	-,035	-,016	,820
17b.	-,123	,167	,850	17b.	-,037	,081	,871
3b.	-,051	,214	,734	3b.	,026	,138	,753
19b.	-,089	-,049	,590	19b.	-,037	-,108	,588

Tabella 60: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea terza somministrazione

Questi valori permettono di sostenere che le due soluzioni fattoriali sono tra loro convergenti (Barbaranelli, 2003) è quindi sostenibile che esiste una valida correlazione interna tra item e aree per il campione di riferimento.

5.5. Valori normativi e differenze

Serve precisare che il campione preso in esame, per quanto ampio, non può essere considerato rappresentativo della popolazione italiana, essendo costituito da alunni frequentanti solo la scuola primaria e solo nel territorio siciliano, che non riflette le differenti realtà socio-culturali del nostro Paese. Pertanto il questionario proposto è valido e attendibile, ma non standardizzato. Allo scopo di fornire comunque dei valori normativi utili a livello indicativo, differenziati per sesso, sono stati calcolati i punteggi medi delle sette aree, valutando la significatività delle differenze tra i due gruppi dell'intero campione delle tre somministrazioni, come rappresentato nella Tabella n. 61.

Macroaree	Fattori	N. item	Prima rilevazione			Seconda rilevazione			Terza rilevazione		
			Media	Varianza	Dev. std	Media	Varianza	Dev. Std	Media	Varianza	Dev. Std
prima macroarea	culture inclusive	9	35,725	44,962	6,7053	35,361	54,437	7,3782	33,655	38,514	6,2060
	politiche inclusive	5	13,300	12,462	3,5301	12,644	16,631	4,0781	12,561	15,900	3,9875
	pratiche inclusive	4	13,729	6,993	2,6445	14,067	4,759	2,1815	14,023	4,639	2,1539
seconda macroarea	sostegno agli alunni	9	35,175	42,396	6,5112	35,417	35,915	5,9929	35,476	36,707	6,0586
	elementi di inclusività dell'azione didattica	6	23,987	21,234	4,6081	23,733	23,277	4,8246	23,881	22,467	4,7399
	lavorare con gli altri	4	9,871	13,126	3,6229	9,608	11,994	3,8246	9,652	12,433	3,5260

Tabella 61: Media, varianza e deviazione standard per le tre somministrazioni

5.6. Procedure di somministrazione e compilazione

Lo strumento è facilmente somministrabile, collettivamente in classe o in piccolo gruppo, e richiede un tempo di circa 20 minuti¹²⁰. Per consentire agli alunni di esprimere liberamente le loro opinioni è opportuno che i banchi, là dove possibile, vengano distanziati e che il questionario venga compilato in modo anonimo. È importante che

¹²⁰ Sulla base delle numerose somministrazioni realizzate abbiamo stimato un tempo medio di circa 20 minuti. Più in generale, una somministrazione può richiedere dai 15 ai 30 minuti, in relazione all'età dei giovani compilatori. A tal proposito per le prime due classi della scuola primaria si consiglia la versione con simboli iconici (emoticons) in relazione alle 5 alternative della scala Likert.

L'esaminatore abbia padronanza dello strumento, da fornire ove necessario chiarimenti non pregiudizievoli, che conceda il tempo necessario per fornire le risposte alle diverse domande contenute nello strumento. Va precisato che i 37 item presenti all'interno dello strumento presentano cinque alternative di risposta relative al livello di accordo percepito in relazione a ciascuna affermazione in relazione alla scala Likert (precedentemente descritta), prevedendo una sola possibilità di risposta per tutti gli item.

Prima dell'avvio della compilazione, il somministratore deve ribadire l'importanza di una risposta veritiera e sincera alle domande contenute nello strumento, ma è importante però che crei un clima tranquillo e disteso in modo da rendere la compilazione serena e spontanea.

Il questionario per la rilevazione della qualità inclusiva del sistema scolastico percepita dagli alunni nasce come uno strumento di analisi, questo implica che gli studenti non abbiano bisogno di particolari competenze o conoscenze preliminari.

5.7. I punteggi

La procedura di scoring può essere avviata solo nel caso in cui il questionario sia stato compilato in modo completo. Il calcolo dello scoring viene articolato in tre fasi:

- calcolo del punteggio: per tutti e 37 item (suddivisi nelle sei dimensioni) va riportato sul foglio di notazione (in appendice) il punteggio dato dal soggetto in relazione al valore numerico attribuito alla categoria della scala Likert (come riportato nella figura 1, da un minimo di 1 a un massimo di 5). I singoli punteggi dati ai vari item vanno sommati separatamente per le sei dimensioni ottenendo così il punteggio totale grezzo per ciascuna dimensione;
- decodificare il punteggio: il punteggio ottenuto per ciascuna dimensione deve essere convertito attraverso le tabelle riportate in appendice ricercando all'interno dei range di ciascuna dimensione;
- lettura dei risultati: i punteggi ottenuti possono essere utilizzati per una rappresentazione grafica della qualità inclusiva della scuola secondo la percezione degli alunni. È sufficiente, una volta collocati i punteggi nella relativa colonna della dimensione, collegare i punti ottenendo così un grafico a linee, utile per l'istituzione scolastica per riflettere sulla percezione degli alunni.

Macroaree	Dimensioni	N. item	Media	Ds	Punt. min.	Punt. Max
prima macroarea	culture inclusive	9	34,914	6,763	9	45
	politiche inclusive	5	12,835	3,865	5	25
	pratiche inclusive	4	13,940	2,327	4	20
seconda macroarea	sostegno agli alunni	9	35,356	6,188	9	45
	elementi di inclusività dell'azione didattica	6	23,867	4,724	6	30
	lavorare con gli altri	4	9,710	3,658	4	20

Tabella 62: Media, deviazione standard, punteggio minimo e punteggio massimo sul campione totale

La media degli item sul totale del campione (Tabella n. 62) indica le linee di tendenza dell'intero campione a cui è stato somministrato lo strumento, esaminato all'interno delle singole scale. È facile osservare che i livelli percentili mostrano come le scale abbiano prevalentemente una distribuzione al 50° percentile che coincide con la media della scala stessa (Tabella n. 63); ciò lascia la metà dei soggetti intervistati alla sinistra della media e l'altra metà alla sua destra. L'esame delle risposte fornite ai singoli item consente di ottenere informazioni più specifiche circa i punti di forza e di debolezza che gli alunni attribuiscono all'istituzione scolastica nello sviluppo dell'inclusione in termini di qualità. Nello specifico le risposte collocate nei valori inferiori al 50° percentile consentono di segnalare l'esistenza di difficoltà generalizzate nella promozione della qualità inclusiva nelle diverse scale; d'altronde si può affermare che è significativamente superiore la promozione inclusiva nei valori superiori al 50° percentile.

Significative sono invece le distribuzioni della seconda e della terza scala della seconda macroarea, relative rispettivamente agli elementi di inclusività dell'azione didattica e alla possibilità di lavorare con gli altri. Il primo pone il proprio livello mediale al 90° percentile (e non come tutte le altre scale al 50°) ponendo di fatto i valori significativamente positivi oltre il 90° percentile e facendo rientrare gran parte dei percentili nell'area dei valori inferiori che mostrano la presenza di difficoltà generalizzate significative. Il secondo al contrario pone il proprio livello mediale al 5° percentile ponendo di fatto gran parte dei valori (quasi la totalità) significativamente positivi e facendo rientrare solo il 5° percentile

nell'area dei valori inferiori, mostrando come la possibilità di lavorare con gli altri di fatto non viene percepita dai bambini come una difficoltà significativamente generalizzabile.

Macroaree	Dimensioni	N. item	Percentili						
			5	10	25	50	75	90	95
prima macroarea	culture inclusive	9	24,00	27,00	31,00	36,00	41,00	44,00	45,00
	politiche inclusive	5	7,00	8,00	10,00	12,00	15,00	18,00	19,00
	pratiche inclusive	4	10,00	11,00	13,00	14,00	16,00	17,00	17,40
seconda macroarea	sostegno agli alunni	9	26,00	27,00	31,00	36,00	40,00	43,00	45,00
	elementi di inclusività dell'azione didattica	6	12,00	13,00	15,00	17,00	20,00	23,00	26,00
	lavorare con gli altri	4	11,00	12,00	14,00	16,00	19,00	20,00	20,00

Tabella 63: Percentili

5.7.1. Attribuzione e interpretazione dei punteggi

Come abbiamo già più volte evidenziato in precedenza il questionario è composto da 37 item, con formato di risposta su scala Likert a cinque passi. Lo strumento è articolato in due macroaree e presenta sei dimensioni.

La prima macro area, abbiamo detto essere composta da tre dimensioni: culture inclusive, politiche inclusive e pratiche inclusive.

La prima dimensione, *culture inclusive*, è composta da 9 item (1a, 12a, 3a, 4a, 17a, 6a, 7a, 15a, 9a) e fa riferimento all'insieme di valori condivisi e trasmessi che gli alunni riconoscono all'istituzione scolastica da loro frequentata. Il soggetto che ottiene punteggi elevati in questa dimensione (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 64) attribuisce all'istituzione scolastica in cui è iscritto un grado di inclusività in riferimento ai valori condivisi e trasmessi ottimale. Mentre un valore eccessivamente basso identifica una situazione problematica che inviata l'istituzione scolastica a riflettere sull'insieme dei valori inclusivi trasmessi.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,739	2,056	4,079	2,023	1,984	,406	9
Item Variances	1,023	,848	1,369	,521	1,615	,028	9
Inter-Item Covariances	,407	-,372	1,109	1,481	-2,981	,114	9
Inter-Item Correlations	,420	-,333	1,000	1,333	-3,001	,108	9

Tabella 64: Riepilogo statistiche dimensione “Culture inclusive”

La seconda dimensione, *politiche inclusive*, accoglie 5 item (10a. 11a. 2a. 13a. 14a.) è attinente all’insieme dei protocolli scritti o sottesi che la comunità scolastica ascrive a se stessa e ai suoi partecipanti. Il soggetto che attribuisce un punteggio elevato in questa dimensione (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 65) conferisce ai regolamenti d’istituto e alle prescrizioni un elevato valore inclusivo; nel caso contrario ritiene che il sistema normativo interno all’istituto che sta frequentando come allievo sia carente o comunque insoddisfacente in relazione alla tutela dell’inclusione.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,512	2,100	3,060	,960	1,457	,243	5
Item Variances	1,243	1,075	1,429	,355	1,330	,019	5
Inter-Item Covariances	,484	,256	1,048	,792	4,088	,055	5
Inter-Item Correlations	,397	,209	,942	,733	4,506	,046	5

Tabella 65: Riepilogo statistiche dimensione “Politiche inclusive”

Pratiche inclusive rappresenta la terza dimensione, è composta da 4 item (8a, 16a, 5a e 18a) include tutte le azioni svolte dall’insegnante e riconosciute dagli allievi volte alla formazione di modelli di integrazione e modi organizzativi inclusivi che permettano a ciascun allievo di raggiungere il proprio massimo potenziale. Il soggetto che attribuisce dei punteggi alti in questa dimensione (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 66) conferisce ai modelli delle pratiche integrative ed inclusive della scuola da lui frequentata un eccellente livello attuativo. I punteggi diametralmente opposti confluiscono in una valutazione negativa.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,506	2,311	3,928	1,617	1,699	,635	4
Item Variances	,933	,707	1,190	,483	1,682	,044	4
Inter-Item Covariances	,076	-,333	,456	,789	-1,371	,116	4
Inter-Item Correlations	,116	-,335	,595	,930	-1,778	,150	4

Tabella 66: Riepilogo statistiche dimensione “Pratiche inclusive”

La seconda macroarea, come precedentemente detto è composta da tre dimensioni: sostegno agli alunni, elementi di inclusività dell’azione didattica e lavorare con gli altri.

La prima dimensione, *sostegno agli alunni*, consta di 9 item (2b, 13b, 18b, 5b, 9b, 10b, 16b, 8b e 15b) e fa riferimento all’insieme delle azioni svolte dall’insegnante per la promozione della diversità e nel sostegno degli studenti al fine di massimizzare l’apprendimento e garantire l’uguaglianza. Il soggetto che conferisce punteggi elevati (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 67) riferisce di percepire un eccellente livello di sostegno, in caso contrario punteggi eccessivamente bassi mostrano che gli allievi avvertono una mancanza di supporto.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,942	3,854	4,095	,241	1,062	,009	9
Item Variances	,865	,735	1,012	,277	1,377	,012	9
Inter-Item Covariances	,402	,122	,683	,561	5,579	,019	9
Inter-Item Correlations	,467	,153	,756	,603	4,934	,024	9

Tabella 67: Riepilogo statistiche dimensione “Sostegno agli alunni”

La seconda dimensione, *elementi di inclusività dell’azione didattica*, raggruppa 6 item (6b, 12b, 4b, 1b, 14b e 11b) intende indagare le azioni svolte dall’insegnante nello svolgimento dell’attività didattica volta alla promozione dell’inclusione. Punteggi elevati in questa dimensione (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 68) sono associati a una forte capacità attribuita dagli allievi ai propri docenti di attivare azioni didattiche svolte al fine di massimizzare l’apprendimento e garantire l’inclusione.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,980	3,855	4,066	,210	1,055	,007	6
Item Variances	,952	,848	1,154	,306	1,361	,012	6
Inter-Item Covariances	,559	,398	,836	,438	2,102	,008	6
Inter-Item Correlations	,589	,434	,782	,348	1,804	,006	6

Tabella 68: Riepilogo statistiche dimensione “Elementi di inclusività dell’azione didattica”

La terza dimensione, *lavorare con gli altri*, si compone di 4 item (7b, 17b, 3b e 19b) intende investigare gli elementi della condivisione e della collaborazione tra gli alunni, facendo riferimento ai modi e agli elementi utilizzati per comunicare, condividere e relazionarsi con tutti i membri della comunità scolastica. Punteggi alti in questa dimensione (in riferimento agli standard indicati in Tabella n. 69) mostrano che i soggetti hanno competenze relazionali eccellenti, utilizzano ottimali strategie comunicative e di socializzazione e riescono a condividere in modo proficuo con tutti i membri della comunità scolastica.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,413	1,889	3,108	1,220	1,646	,259	4
Item Variances	1,298	1,162	1,517	,355	1,306	,024	4
Inter-Item Covariances	,603	,285	,871	,585	3,051	,050	4
Inter-Item Correlations	,462	,227	,656	,429	2,887	,024	4

Tabella 69: Riepilogo statistiche dimensione “Lavorare con gli altri”

Considerazioni conclusive

L’obiettivo, già manifestato, di porre in essere una rilevazione della qualità inclusiva della scuola, che interessasse tutti i protagonisti dell’azione didattica (dunque docenti e allievi) ci ha spinto a realizzare strumenti idonei all’azione stessa. Nel presente capitolo vengono descritti gli strumenti messi a punto per la misura della qualità inclusiva rispettivamente nella percezione dei docenti e degli alunni. Alla luce dei dati raccolti è possibile affermare che gli strumenti presentati nelle pagine precedenti si sono rivelati affidabili e in grado di misurare il costrutto studiato.

I questionari sono stati sottoposti a numerose verifiche, onde accertare le loro proprietà misurative e la capacità di evidenziare gli elementi oggetto di indagine. I dati da noi prodotti confermano l'utilità della nostra misura, confermando che le dimensioni indagate sono rilevanti per la popolazione presa in esame. Tutte le scale dei due test sono internamente omogenee e sono anche stabili nel tempo, caratteristica importantissima se teniamo conto della classica volubilità che caratterizza l'oggetto di indagine e la popolazione normativa. Queste caratteristiche rendono i due strumenti particolarmente utili nei contesti di ricerca.

Complessivamente i questionari si caratterizza per essere una misura affidabile e poco influenzabile dagli errori casuali, anche i nostri studi di validità forniscono evidenze piuttosto convincenti. Gli strumenti descritti in questo capitolo possono perciò fornire alle scuole degli elementi importanti per l'autovalutazione e il miglioramento delle condizioni di contesto, offrendo una prospettiva legata sia ad aspetti individuali, sia ad aspetti del contesto classe, sia ad aspetti della comunità scolastica nel suo complesso. I due questionari, sono strumenti utilizzabili distintamente l'uno dall'altro sebbene per una visione più completa se ne consigli l'utilizzo congiunto.

Essi possono essere utili su diversi fronti. In primo luogo possono essere utilizzati dalle scuole stesse, in particolare dagli insegnanti o dai Dirigenti, per indagare il costrutto della qualità inclusiva nel proprio contesto d'azione da una duplice angolazione, docenti e alunni. Questo primo livello di indagine potrebbe configurarsi come punto di partenza per innescare una riflessione finalizzata alla progettazione di interventi per promuovere una cultura inclusiva e per gestire o prevenire situazioni educative complesse e problematiche.

Attraverso la somministrazione dei questionari è infatti possibile verificare eventuali difficoltà, elementi di miglioramento ma anche punti di forza su cui puntare. Un secondo livello di analisi può essere condotto nell'ambito della ricerca. In questo caso gli strumenti che si rivolgono rispettivamente il primo ai docenti e il secondo agli alunni può essere somministrato congiuntamente, al fine di ampliare la conoscenza del fenomeno indagato e utilizzarla per la progettazione di interventi mirati.

Vorremmo concludere accennando a possibili lacune sia degli strumento che dei dati forniti. Abbiamo cercato di utilizzare le evidenze presenti in letteratura ma ciò non toglie che altri elementi potrebbero essere ugualmente rilevanti. Per quanto riguarda i punti deboli, tutti i nostri dati, si basano su campioni ristretti per caratteristiche demografiche:

nel caso specifico il campione presentato in questa ricerca è afferente interamente al territorio siciliano e i dati non sono dunque generalizzabili, tuttavia ciò potrebbe avvenire attraverso l'ampliamento del campione con una nuova rilevazione. La pubblicazione di uno strumento serve anche per ampliare i dati iniziali e auspichiamo che questo avvenga.

Infine, l'utilità dei questionari potrà essere sancita solo dai professionisti che tutti i giorni devono agire consapevolmente per la promozione dell'inclusione di tutti e di ciascuno.

Bibliografia

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2009). *Indicatori di Misurazione dell'Integrazione Scolastica – per una Scuola Inclusiva in Europa*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2009). *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: LED.

Boncori, L. (1993). *Teorie e tecniche dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), United Kingdom, England: Bristol.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Bristol.

Bosco, A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.

- Bradburn, N. M., Sudman, S., & Wansink, B. (2004). *Asking questions: the definitive guide to questionnaire design-for market research, political polls, and social and health questionnaires*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Ceriani, A. (A cura di). (2004). *Qualità totale nei processi scolastici. Teoria ed esperienze (Vol. 42)*. Milano: FrancoAngeli.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2), 65-87.
- De Lillo A., Argentin G., Lucchini M., Sarti S., & Terraneo M. (2007). *Analisi Multivariata per le Scienze sociali*. Piacenza: Pearson Paravia Bruno Mondadori.
- Ercolani, A.P., & Perugini, M. (1997). *La misura in psicologia. Introduzione ai test psicologici*. Milano: LED.
- Ericsson K. A., & Simon, H. A. (1984), *Protocol Analysis: verbal Reports as Data*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Haff, G. G., & Triplett, N. T. (Eds.). (2015). *Essentials of Strength Training and Conditioning 4th Edition*. United States of America: Human kinetics.
- Haynes, S. N., Richard, D., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological assessment*, 7(3), 238.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Holzberg, D.J. (1960). *Reliability re-examined*. In M. A. Rickers-Ovsiankina (Ed.), *Rorschach Psychology* (pp. 68-6). New York: Wiley.
- Kline P. (1996). *Manuale di Psicometria*. Roma: Astrolabio.

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Pedon, A., & Gnisci, A. (2004). *Metodologia della ricerca psicologica*. Bologna: Il Mulino.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2010). *Research methods for business: A skill building approach (5th ed.)*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.

Thomas, J., Nelson, J., & Silverman, S. (2005). *Research methods in physical activity. (5th ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Sitografia

<http://www.quadis.it/jm/index.php> [Visionato in data 12 Marzo 2014].

Capitolo IX – Gli strumenti di raccolta e di analisi delle pratiche didattiche inclusive

Introduzione

Una scuola inclusiva esercita efficacemente il proprio lavoro quando opera «per il successo formativo di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzitutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disegualianza» (Fiorin, 2012, p.98).

L'educazione inclusiva non può essere considerata come didattica costituita da un insieme sterile di tecniche e di trasmissione di contenuti o principi, ma come attivazione di processi educativi, mirante alla totalità della persona; sarà, per questo, necessario riflettere sulla Didattica Speciale sviluppandone una lettura dialogica con la Didattica Disciplinare, permettendoci, così di proporre percorsi educativi in grado di rispettare e valorizzare, nella loro pienezza, tutte le diversità che caratterizzano gli allievi, offrendo a ciascuno un'esperienza di formazione nel rispetto della propria unicità e originalità.

Una scuola inclusiva è principalmente una scuola che si prende cura: è una «scuola della persona» (Fiorin, 2007; 2012, p.99) che ha bisogno di disporre di strumenti e risorse professionali che traducano i valori affermati in pratiche didattiche.

1. Raccolta e analisi delle pratiche didattiche

Il dibattito sull'educazione inclusiva ruota, tipicamente, intorno a due argomenti: i principi e le evidenze empiriche. Sul piano dei principi è ampiamente condivisa la concezione che raffigura l'inclusione come tensione etica e valore fondativo della scuola come learning organization e comunità educante. Le evidenze empiriche si basano sul riconoscimento della necessità di sviluppo di buone pratiche che siano valide esemplificazioni delle azioni didattiche da proporre e sviluppare. È evidente come i due fenomeni siano inscindibili, visto il presupposto di ancorare sempre più la ricerca sui principi a quella sulle evidenze empiriche, attraverso un orientamento Evidence-Based Education (esposto nel Capitolo V - Buone Pratiche per una scuola inclusiva), fondato sul presupposto che nella ricerca educativa sia necessario esplicitare l'accettazione di alcuni asserti valoriali o scientifici, di metodologie e criteri specifici, così da potersi presentare

come visibile, condivisibile e comparabile. Coe (1999) sostiene, infatti, che attraverso un approccio evidence-based, le pratiche potrebbero essere giustificate in termini di prove attendibili sui loro possibili effetti. Ciò permetterebbe l'integrazione tra conoscenze, competenze professionali e capacità di giudizio (Whitehurst, 2003) che consentono lo sviluppo di approcci educativi e didattici realmente consapevoli (Cottini & Morganti, 2015).

Sono frequenti le dimostrazioni (Begeny & Martens, 2007; WHO, 2011) che rendono evidente come nel nostro Paese quest'orientamento in passato non sia stato sviluppato con la necessaria sistematicità; «basta riferirsi alla storia ormai quarantennale dell'integrazione scolastica, costellata nel suo incedere da luci intense e da ombre di spessore non certo trascurabile, la quale non è stata oggetto di un'adeguata ricerca valutativa, in grado di validarne sia l'impianto organizzativo, sia le procedure metodologiche messe in atto» (Cottini et al., 2016).

Partendo da tali criticità e dalle affermazioni sviluppate a livello nazionale ed internazionale sull'importanza dello sviluppo di adeguate pratiche didattiche, si è scelto di prestare particolare attenzione alle azioni svolte dai docenti durante il lavoro di ricerca e, pertanto, sono stati utilizzati appositi strumenti volti ad osservare, raccogliere ed analizzare le pratiche didattiche messe in atto dagli insegnanti al fine di promuovere l'inclusione al fine di creare un Repository di buone pratiche come valida esemplificazione delle azioni didattiche e spunto di riflessione per chi opera nel settore. Per raccogliere e analizzare le pratiche didattiche inclusive degli insegnanti partecipanti alla ricerca sono stati utilizzati quattro strumenti che saranno illustrati nelle pagine seguenti: la check-list per l'osservazione delle pratiche, la scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive, l'intervista semistrutturata e la scheda di analisi delle pratiche didattiche.

1.1. Approccio utilizzato

La pratica didattica non è riducibile a ciò che è possibile osservare, pertanto la sua analisi richiede uno sguardo che vada oltre l'osservabile per giungere a comprenderne il profondo. A tale scopo (come illustrato nel Capitolo V - Buone Pratiche per una scuola inclusiva) esistono diversi approcci di analisi delle pratiche didattiche, che seppur validi presi singolarmente risultano parziali, perché porrebbero in luce un aspetto singolo e non la complessità del fenomeno. Per tale ragione nell'analisi delle pratiche raccolte durante

l'indagine si è scelto di avvalersi di più approcci; si è pensato, infatti, che un modello di lettura multiapproccio potesse favorire, il superamento del rischio di letture riduzionistiche delle pratiche educative, restituendone una conoscenza più completa.

Nello specifico, partendo dai presupposti dell'orientamento dell'*Evidence-Based Research* si è operato un meticciamiento tra metodi di analisi facendo confluire l'approccio fenomenologico e cognitivistico e collegandovi inoltre i criteri dell'assetto pragmatico e narrativo-biografico; questo perché l'obiettivo principale è stato quello di provare ad affermare una complementarietà scientifica dei diversi sguardi di ricerca sulle pratiche per riuscire ad conoscere con la maggiore fedeltà possibile l'oggetto della ricerca.

L'analisi delle pratiche non ha assunto il significato di esprimere delle valutazioni sulla base di parametri preordinati, ma ha avuto lo scopo di evidenziare le azioni didattiche che il docente svolge, le peculiari attività e i gesti specifici, le modalità di relazionarsi e di interagire con gli alunni, gli elementi comuni che si rivelano nelle diverse situazioni (Laneve, 2005, p.6). Nello stesso tempo, la pratica educativa non è stata ridotta all'insieme degli atti osservabili, delle azioni e delle reazioni in quanto essa appare costituita sia da fatti che palesemente esistono indipendentemente dagli insegnanti, sia da comportamenti, procedure, processi, significati la cui natura non è affatto esplicita e che rimanda ad un universo di variabili complesse, sfuggenti, ambivalenti (Perla, 2010, p.60-86).

Per eseguire l'analisi delle pratiche è stata creata una scheda di analisi volta ad integrare le diverse visioni dei vari approcci e giungere ad una codifica della pratica stessa.

2. Gli strumenti

Per conoscere quello che gli insegnanti fanno in classe per promuovere l'inclusione scolastica sono stati prodotti e somministrati vari strumenti, questo perché attraverso l'unione di essi era possibile cogliere tutti gli aspetti fondamentali dell'azione didattica, avendone così una visione completa e non frammentaria.

Gli strumenti di seguito riportati ed analizzati, sono stati il mezzo attraverso cui conoscere, promuovere e monitorare tutte le azioni, ma essi si sono rivelati anche elemento di riflessione e sviluppo professionale per i docenti.

Per i docenti, al fine di monitorare il raggiungimento del secondo obiettivo ossia creare un Repository di buone pratiche didattiche inclusive, sono stati predisposti i seguenti

strumenti: la scheda di raccolta delle pratiche didattiche, la scheda di analisi delle pratiche didattiche, le check-list per l'osservazione e l'intervista semistrutturata.

Seppure la scheda di raccolta delle pratiche didattiche possa essere considerata un valido strumento per la rappresentazione del percorso, attraverso la quale l'insegnante precisa ciò che vuole realizzare e i mezzi da impiegare per raggiungere gli obiettivi prefissati, il documento non può da solo dare testimonianza oggettiva delle attività didattiche, perché potrebbe risentire della visione di chi racconta; pertanto si è scelto di utilizzare più strumenti, ciò ha consentito una migliore triangolazione delle informazioni.

Per avere dunque una visione completa si è partiti dall'esame delle progettazioni dei docenti; tale esame è stato integrato con l'osservazione diretta e le informazioni narrate attraverso l'intervista semistrutturata. Lo stesso sistema è stato utilizzato anche per l'analisi delle pratiche, avendo a disposizione molteplici fonti relative a uno stesso evento, come la progettazione didattica, l'osservazione diretta e il racconto attraverso l'intervista semistrutturata del docente si è proceduto ad intrecciare tra loro le diverse fonti.

2.1. La scheda raccolta pratiche didattiche inclusive

Agli insegnanti partecipanti alla ricerca è stata proposta una scheda di progettazione appositamente predisposta per accompagnarli nel processo di preparazione di un'unità di apprendimento inclusivo. Si è deciso di seguire e supportare i docenti in tutte le fasi della compilazione direttamente attraverso l'affiancamento degli insegnanti nella progettazione didattica (pre-action), nel passaggio dalla progettazione all'azione didattica (in-action) e nella documentazione didattica (post-action) all'interno del setting scolastico, offrendo loro lo stimolo per riflettere sugli eventi didattici e sul loro miglioramento in un'ottica inclusiva, sempre rispettando l'iniziativa personale in modo da ottenere un impegno dei docenti nel progetto che non fosse influenzato dal ricercatore.

La "Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive" ha come scopo il miglioramento della cultura e delle pratiche inclusive all'interno delle comunità scolastiche ed educative attraverso la riflessione, la ricognizione e l'implementazione dei valori inclusivi assunti. Essa può essere utilizzato per monitorare, riflettere criticamente, modificare e implementare le prassi inclusive attuate nell'ambito delle diverse comunità – in particolare nelle realtà scolastiche - per promuovere il riconoscimento di buone pratiche

attraverso condotte personali e collettive verso quella che viene definita una inclusione “situata” o “in azione”.

Lo strumento la “Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive” è articolato in cinque sezioni, ognuna delle quali è corredata da domande guida e spiegazioni per la compilazione del campo; tale scheda si presenta come segue:

- Parte prima – Sezione informativa, contenente: il nome dell’istituto, l’anno scolastico, il nome dell’insegnante, la classe, il numero degli alunni e il numero di alunni con BES distinguendo per le tre tipologie (come individuate da OCSE, 2007).
- Parte seconda – Cornice progettuale: finalità, obiettivi e risorse, che comprende il titolo dell’unità di apprendimento, la situazione di partenza della classe, i prerequisiti per lo svolgimento dell’attività, il periodo di svolgimento e il numero di ore, le discipline coinvolte, le finalità educative, i traguardi per lo sviluppo delle competenze, gli obiettivi di apprendimento, specifici e disciplinari, le metodologie e le strategie didattiche, gli strumenti e gli spazi, le risorse umane e i compiti di questi.
- Parte terza – Realizzazione della pratica, che racchiude le abilità, le conoscenze, le competenze, i contenuti, le attività (comuni e differenziate, quest’ultime se previste per andare incontro alle esigenze degli alunni con BES) ed, infine, le azioni di recupero e le verifiche.
- Parte quarta – Valutazione dei risultati, che annovera tra le proprie informazioni gli indicatori, gli strumenti di rilevazione e i tempi della valutazione.
- Parte quinta – Narrazione della pratica didattica, volta ad accogliere le informazioni circa lo svolgimento dell’attività didattica, gli accadimenti e le motivazioni alla base delle scelte intraprese e della realizzazione reale. Gli insegnanti coinvolti nel percorso sono stati aiutati a descrivere i presupposti di ogni intervento formativo-didattico progettato e poi realizzato, le condizioni che hanno favorito oppure ostacolano la sua realizzazione, gli effetti ottenuti sulla base di alcune sollecitazioni offerte loro sotto forma di domande: da cosa nasce il progetto? Ci sono state delle varianti ovvero dei cambiamenti rispetto ai tempi della progettazione? Quali sono state le fasi principali del lavoro di progettazione? Come si è pensato di progettare e/o in base a quali spunti teorici, a quali teorie di riferimento? Quali

problemi/difficoltà possono sorgere durante la progettazione? Quali approfondimenti possono essere necessari o sono stati necessari? Quali criteri occorre adottare per selezionare le attività e le risorse? Quali criteri bisogna adottare per definire la fattibilità del progetto? Cosa può emergere dal confronto fra il progetto iniziale e l'attuazione del progetto? Come può essere utile il lavoro di progettazione nello sviluppo delle proprie competenze?

Infine è presente una sezione facoltativa denominata “Allegati” per dare la possibilità ai docenti che lo ritenessero necessario di accludere alla loro pratica didattica materiali, da loro prodotti o semplicemente utilizzati, in termini di contenuti o verifiche, per rendere le loro pratiche didattiche inclusive più complete e condivisibili.

Si riporta di seguito la struttura della “Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive”.

Scheda raccolta pratiche didattiche	
Parte 1 – Sezione informativa	
Nome istituto	
Anno scolastico	
Nome insegnante	
Classe	
Numero alunni	
Alunni con BES ¹²¹	a.
	b.
	c.
Parte 2 – Cornice progettuale: finalità, obiettivi e risorse	
Titolo dell'unità di apprendimento	
Situazione di partenza della classe ¹²²	
Prerequisiti richiesti per lo svolgimento dell'attività	
Periodo di svolgimento	
Numero di ore	
Discipline coinvolte ¹²³	
Finalità educative ¹²⁴	

¹²¹ Con l'acronimo BES si intende la macrocategoria, riconosciuta dalle recenti normative, che include tutti gli alunni con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e svantaggio socio-culturale. si richiede al docente di specificare in tale sessione, in relazione alla categoria riconosciuta dall'OCSE (2000-2007), indicando il numero di alunni con alla lettera a. disabilità (L104/92), b. DSA (L170/2010), c. svantaggio (D.M.27/12/2012 e successivi) [es. se in classe sono presenti un alunno con trisomia 21; due alunni con discalculia e uno con dislessia; due alunni stranieri con svantaggio linguistico scriverò nel seguente modo: a.1-b.3-c.2].

¹²² Descrizione sintetica della classe.

¹²³ [Domanda guida per la compilazione: Quale disciplina ha scelto o sono coinvolte nell'attività didattica?]

¹²⁴ Ci si riferisce allo scopo complessivo che si intende raggiungere, deve essere definito in modo sintetico, chiaro e conciso; le finalità educative devono essere sempre tenute presenti dagli insegnanti perché permettono di avere una visione di insieme del proprio lavoro conservando così sempre vivo il significato del proprio agire.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze ¹²⁵	
Obiettivi di apprendimento ¹²⁶	
Obiettivi specifici e disciplinari ¹²⁷	
Metodologie e strategie didattiche ¹²⁸	
Strumenti e spazi ¹²⁹	
Risorse umane e compiti ¹³⁰	
Parte 3 – Realizzazione della pratica	
Abilità ¹³¹	
Conoscenze ¹³²	
Competenze ¹³³	
Contenuti ¹³⁴	
Attività comuni ¹³⁵	

¹²⁵ Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio.

¹²⁶ Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace. Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi. [Domanda guida per la compilazione: Che cosa dovrebbero essere in grado di sapere e di saper fare gli alunni al termine di questa fase di lavoro?]

¹²⁷ Descrivibili in maniera operativa con maggiore concretezza di quelli generali; traguardi di una sequenza didattica; valutabili con una certa precisione; devono avere una definizione operativa (utilizzare criteri osservabili).

¹²⁸ È l'organizzazione delle tecniche e delle procedure ritenute idonee a far conseguire gli obiettivi educativi programmati, si tratta dell'attuazione pratica di un metodo in relazione alle concrete situazioni formative ed alle peculiari caratteristiche dei soggetti in formazione (es. cooperative learning, attività laboratoriali, ecc.). [Domanda guida per la compilazione: Come questo gruppo di lavoro si prefigge di operare, affinché gli allievi raggiungano gli obiettivi prefissati?]

¹²⁹ Gli strumenti sono tutti gli oggetti materiali messi a disposizione degli allievi per poter svolgere l'attività. La scelta degli strumenti segna la differenza tra i metodi. Per spazio si intende il luogo o i luoghi in cui si svolge l'attività. [Domanda guida per la compilazione: Quali strumenti sono necessari per lo svolgimento delle attività?]

¹³⁰ Il personale scolastico o extrascolastico che partecipa alla realizzazione dell'azione didattica ed i relativi compiti (es. insegnante curricolare e di sostegno, esperto, ecc.).

¹³¹ Definibile come un saper fare, ovvero una particolare conoscenza che consiste nella capacità di applicare conoscenze dichiarative per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità possono essere cognitive o pratiche. Da alcuni ricercatori (Rey, 1964) le abilità vengono identificate con le competenze di primo livello (in questo caso non si richiede il possesso di operazioni mentali). Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) distingue conoscenze (sapere), abilità (saper fare) e competenze.

¹³² In generale, il sapere contenuto (apprendere che cosa) e il sapere procedurale (apprendere come). Per conoscenza si possono intendere elementi diversi: informazioni (apprendere che), nozioni e concetti (apprendimento teorico), saper fare. Scopo della scuola è formare tutti i livelli di conoscenza. Poiché una scelta preferenziale è inevitabile, il maggior accento attribuito a uno di essi denota la scelta metodologica dell'insegnante. La conoscenza concettuale non è solo conoscere la definizione di un concetto o saper automatizzare le procedure del suo utilizzo, ma conoscere il suo potere operativo (v. capacità). In questo senso il possesso di una conoscenza deve preparare all'acquisizione di competenze.

¹³³ Le competenze si configurano come l'elemento aggregante che consente di guidare la progettazione didattica, dando vita ad una relazione tra docente e alunno significativa, integrata e motivante. Tale concetto implica tre diverse concezioni: capacità, abilità e conoscenze. Etimologicamente il termine deriva dal latino "cum petere", cioè andare insieme.

¹³⁴ [Domanda guida per la compilazione: Quali contenuti sono più adeguati per il raggiungimento di tali obiettivi? Descrivili brevemente]

Attività differenziate ¹³⁶	
Azioni di recupero ¹³⁷	
Verifica ¹³⁸	
Parte 4 – valutazione dei risultati	
Indicatori ¹³⁹	
Strumenti di rilevazione ¹⁴⁰	
Tempi della valutazione	
Parte 5 – Narrazione della pratica didattica¹⁴¹	
Allegati¹⁴²	
Contenuti	
Verifiche	

Tabella 70: Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive

¹³⁵ [Domanda guida per la compilazione: Attraverso quali attività si intendono far raggiungere agli alunni gli obiettivi formulati?]

¹³⁶ Si intende mettere in luce l'adeguamento ritenuto necessario di una determinata attività comune, per favorire la partecipazione di tutti gli alunni, va dunque specificato se e quando utilizzata e per quale categoria di alunni. Descriva i supporti previsti e attivati affinché ciascun alunno realizzasse le attività proposte.

¹³⁷ [Domanda guida per la compilazione: Sono state previste azioni di recupero?]

¹³⁸ Possiamo definire la verifica come un'attività che mira a valutare gli obiettivi raggiunti, tale attività va programmata e strutturata in riferimento alle metodologie e ai contenuti della pratica didattica offerta. [Domanda guida per la compilazione: Come si intendono rilevare gli obiettivi specifici per questa attività?]

¹³⁹ Comportamento osservabile che rivela il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. Il prodotto (compito) contiene indicatori utili a concludere se l'apprendimento sia stato o no realizzato (valutazione).

¹⁴⁰ [Domanda guida per la compilazione: Quali strumenti sono necessari per la rilevazione dei risultati raggiunti dalle attività?]

¹⁴¹ Nel narrare lo svolgimento dell'attività didattica, dalla sua progettazione alla sua realizzazione, utilizzi tali domande come guida per la descrizione: da cosa nasce il progetto? Ci sono state delle varianti ovvero dei cambiamenti rispetto ai tempi della progettazione? Quali sono state le fasi principali del lavoro di progettazione? Come si è pensato di progettare e/o in base a quali spunti teorici, a quali teorie di riferimento? Quali problemi/difficoltà possono sorgere durante la progettazione? Quali approfondimenti possono essere necessari o sono stati necessari? Quali criteri occorre adottare per selezionare le attività e le risorse? Quali criteri bisogna adottare per definire la fattibilità del progetto? Cosa può emergere dal confronto fra il progetto iniziale e l'attuazione del progetto? Come può essere utile il lavoro di progettazione nello sviluppo delle proprie competenze?

¹⁴² Gli allegati costituiscono l'insieme dei materiali cartacei utilizzati, essi possono essere redatti dal docente o selezionati da libri di testo o di altro genere.

2.1.1. La validazione dello strumento

La scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive si presenta come uno strumento qualitativo volto alla ricognizione e alla riflessione sulla progettazione delle pratiche didattiche.

Per valutare la validità, ossia la capacità di uno strumento di determinare effettivamente ciò che si prefigge di rilevare, si è proceduto con la verifica qualitativa dello strumento attraverso la validità apparente e la validità di contenuto. La prima si è determinata attraverso la presentazione dello strumento a cinque valutatori indipendenti, esperti nell'ambito della pedagogia e della didattica con comprovata esperienza. È stato chiesto a ciascun valutatore di indicare il livello di utilità percepito dello strumento, di appropriatezza e di chiarezza. I risultati hanno evidenziato che il giudizio degli intervistati è stato ampiamente positivo, gli stessi hanno offerto spunti di riflessione dal punto di vista sintattico e semantico che hanno portato ad una ridefinizione di alcune aree per lo strumento definitivo.

Un'ulteriore validazione di contenuto è stata condotta attraverso la presentazione dello strumento a 130 docenti in servizio su 43 scuole del territorio siciliano¹⁴³, è stato chiesto a ciascun docente di compilare lo strumento, di annotare le proprie opinioni, anonimamente e in piena libertà, sulla stessa scheda utilizzata con gli esperti in cui veniva chiesto di indicare il livello di utilità percepito dello strumento, di appropriatezza e di chiarezza. Tale procedura ha fornito un gran numero di osservazioni e di informazioni utili, attraverso le quali è stata confermata l'effettiva appropriatezza dello strumento in relazione agli scopi della ricerca.

2.2 La scheda analisi pratiche didattiche inclusive

La scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive si propone come uno strumento di approfondimento volto alla valutazione attenta e accurata delle pratiche didattiche rilevate attraverso la scheda di raccolta (precedentemente descritta). Il fine della scheda di analisi è quello di porre in evidenza attraverso l'esame e il vaglio degli elementi caratterizzanti, un'analisi didattica realmente inclusiva.

¹⁴³ Per la raccolta delle informazioni ci si è avvalsi della collaborazione di 157 docenti in formazione frequentanti il terzo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria nell'anno accademico 2015-2016 opportunamente formati.

Il momento dell'analisi, scrive Laneve (2005, p.5), «può essere considerato come uno dei tratti caratterizzanti della ricerca scientifica contemporanea, nonché il passo preliminare e il valore qualificante di qualsiasi proposta d'intervento educativo». In queste parole si avverte la meditata esigenza, da parte dell'autore, di andare oltre una teorizzazione didattica insoddisfacente perché non è riuscita a incidere nelle prassi quotidiane d'insegnamento, né tantomeno a formalizzare le migliori esperienze didattiche come “buone pratiche” per renderle ripetibili. Il modello scientifico dell'analisi della pratica d'insegnamento si presenta come una possibilità ulteriore, per capire la complessità di cui l'insegnamento si connota (Laneve, 2010).

La decostruzione della pratica che avviene grazie al processo di analisi, mira a metterne in evidenza le dinamiche esplicite ed implicite, gli aspetti legati alla situazione in cui il fare insegnativo si svolge, alle fasi di progettazione e di realizzazione.

Lo studio della pratica comporta inevitabilmente cambi di paradigma, nuove modalità interpretative del rapporto teoria/pratica. Dalla prescrittività deduttiva si passa all'induzione osservativa, privilegiando un “paradigma applicazionista” (Laneve, 2010; Damiano, 2006) in cui si tratta, di arrivare ad una teoria, che però parta dalla pratica, conosca l'oggetto specifico della didattica, l'insegnamento, e ne studia le azioni nei contesti in cui si verifica. Non è, dunque, puro empirismo, è, invece, una metodica che porta ad una nuova formalizzazione teorica. Non a caso Laneve sostiene che «la pratica è un fare che cerca la sua teoria» (2010, p.7) e ritiene che l'analisi delle pratiche sia un'azione polisemica; poiché tutte le variabili della pratica devono essere tenute in gran conto, non è possibile escluderne alcune, perché l'analisi sarebbe formalmente viziata e parziale. La complementarità degli approcci è una risorsa per la ricerca e non un suo limite.

Si è dunque scelto di procedere, come per la scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive, anche per l'analisi delle stesse all'utilizzo di un multiapproccio che potesse favorire il superamento di analisi incomplete e deviate. Nello specifico, partendo dai presupposti dell'orientamento dell'*Evidence-Based Research*, si sono fatti confluire nello strumento l'approccio fenomenologico e cognitivistico, nonché i criteri dell'assetto pragmatico e narrativo-biografico. In base alla specificità dell'oggetto di studio, si è operata la scelta di avvalersi del contributo di cinque approcci specifici, non ignorando tuttavia gli altri. Gli approcci considerati sono:

- quello evidence-based, è stata presa in considerazione l'importanza delle conoscenze dichiarative e procedurali (affidabilità dei principi, modelli, architetture dell'istruzione), della cultura dell'evidenza (Coe, 1999; 2002; Calvani, 2007; 2011; 2012) in ambito educativo per la scelta e l'uso di strategie. In particolare, si è condiviso l'approccio di Calvani (2011, p.84) secondo il quale il processo decisionale di un insegnante può essere coadiuvato sia dalle conoscenze dichiarative e procedurali, sia da acquisizioni desumibili dall'esperienza stessa accompagnata da consapevolezza riflessiva, definibile come "saggezza pratica".
- quello fenomenologico, per il quale è stata presa in considerazione la dissertazione di Husserl (1999, 2007) che rifiuta l'assolutismo oggettivante scientifico che ostacola la visione del reale, per volgere il proprio sguardo analitico verso una molteplicità di elementi empirici seguendo un approccio qualitativo riconosciuto come il più idoneo ad esplorare l'ambito educativo (Bertolini, 2001; Mortari, 2003, 2006, 2007, 2010; Agosti, 2006; Tacconi, 2009)¹⁴⁴.
- quello cognitivistico, è stata presa in considerazione l'importanza di analizzare il processo di insegnamento nella sua totalità, vale a dire nella fase pre-inter-post attiva (Borko, & Livingston, 1989, 473-498; Leinhardt, & Greeno, 1986, 74-95; Thocon, 1989, 23-33).
- quello pragmatico, è stato preso in considerazione il contributo di Laneve (2010) volto ad evidenziare la presenza discreta del ricercatore che è chiamato ad una lettura attenta e rispettosa delle scritture degli insegnanti e al quale è richiesto una sensibilità ermeneutica diretta a cogliere alcune variabili della pratica educativa: le variabili didattiche disciplinari, relative al sapere da insegnare, alle conoscenze delle discipline da trasmettere; le variabili organizzative, relative alla gestione della classe (attività che si fanno in vista dell'uso del tempo, degli spazi, dei materiali a disposizione, dei gruppi di apprendimento e di lavoro; le strategie, le procedure, i processi organizzatori; le forme di comunicazione persuasive; il contratto didattico); le variabili relazionali, relative alle interazioni con gli alunni; le variabili

¹⁴⁴ Una specifica menzione va rivolta agli studi italiani di Mortari (2003; 2010), Agosti (2006) e Tacconi (2009; 2011) i quali adottarono la visione fenomenologia intesa come scienza dell'idealità, basata sull'intuizione, accostandola a fenomeni concreti, riuscendo ad sistematizzare i tratti della fenomenologia empirica, come metodo d'indagine nel campo delle scienze umane in cui l'essenza del concreto guida l'analisi a cogliere le qualità delle azioni del docente che divengono esemplificazioni e dunque buone pratiche didattiche.

pedagogiche, relative alle finalità (atti e gesti professionali che sono diretti a dare un senso alle azioni di insegnamento-apprendimento, ai processi relazionali con gli alunni; le scelte responsabili; le decisioni etiche, sociali, politiche).

- quello narrativo-biografico, studia sia le azioni che i pensieri degli insegnanti in relazione alle attese e agli obiettivi, tale approccio prende in considerazione il significato attribuito nella realtà come percepita ed espressa dal protagonista che la compie, tale modello risulta polivalente ed efficace per la formazione degli insegnanti oltre che un approccio utile per la ricerca (Kelchtermans, 2001; Cross, 2007; Demetrio, 2013; Laneve, 2009; Nigris, 2009).

La redazione della scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive è stata il frutto dell'analisi del panorama della letteratura sul tema, al fine di individuare le dimensioni, i criteri e gli indicatori idonei a studiare gli elementi caratterizzanti di un'azione didattica inclusiva.

Sono state individuate tre dimensioni, suddivise in criteri ripartiti attraverso l'utilizzo di indicatori come utili elementi di osservabilità. La prima dimensione individuata è relativa alla progettazione delle pratiche didattiche, al suo interno si ascrivono 5 criteri in cui confluiscono un numero variabile di indicatori, ripartiti come segue:

Progettare pratiche didattiche:

- Indicazioni:
 - I prerequisiti sono coerenti.
 - Il tempo è idoneo ai contenuti.
 - Le discipline coinvolte sono in linea con i contenuti.
- Mete della progettazione:
 - Lo scopo complessivo che si intende raggiungere è definito in modo sintetico, chiaro e conciso.
 - Le finalità sono state tenute in considerazione (sono coerenti) nella scelta di contenuti e metodologie.
 - I traguardi delle competenze sono in linea con quelle delle Indicazioni Nazionali (2012).
- Operalizzazione dell'azione:

- Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità.
- Gli obiettivi di apprendimento sono coerenti con i traguardi per lo sviluppo delle competenze.
- Gli obiettivi di apprendimento sono reali e realizzabili.
- Obiettivi specifici e disciplinari sono descritti in maniera operativa.
- Obiettivi specifici e disciplinari sono valutabili con una certa precisione.
- Azioni di progettazione
 - Le metodologie e le strategie didattiche sono idonee a far conseguire gli obiettivi educativi programmati
 - Le metodologie e le strategie didattiche sono idonee in relazione alle concrete situazioni formative ed alle peculiari caratteristiche dei soggetti in formazione.
 - Gli strumenti sono scelti coerentemente con i metodi.
- Impegnare mezzi e possibilità
 - Sono utilizzati strumenti/strategie per favorire l'interazione tra tutti gli alunni, nessuno escluso.
 - Nella programmazione didattica si utilizzano differenti mediatori didattici (iconici, simbolici...), in funzione delle esigenze diversificate degli alunni.
 - Risorse umane e compiti sono espressi in modo chiaro e conciso.

La seconda dimensione è relativa al coordinamento dell'apprendimento, al suo interno si annoverano 4 criteri in cui confluiscono un numero incostante di indicatori, ripartiti come segue:

Coordinare l'apprendimento:

- Qualità potenziate:
 - Le abilità sono espresse in modo chiaro.
 - Le abilità sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.
 - Le conoscenze sono espresse in modo chiaro.
 - Le conoscenze sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.
 - Le competenze sono espresse in modo chiaro.
 - Le competenze sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.

- Saperi mobilitati:
 - I contenuti sono espressi in modo chiaro.
 - I contenuti sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.
- Azioni realizzate:
 - Le attività svolte sono espresse in modo chiaro.
 - Le attività svolte sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.
 - Le attività vengono adeguate, se necessario, per favorire la partecipazione di tutti gli alunni, (va dunque specificato se e quando utilizzata e quali sono le caratteristiche degli alunni).
- La valutazione:
 - La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.
 - Gli indicatori della valutazione sono espressi in modo chiaro.
 - Gli indicatori della valutazione sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.
 - Gli strumenti e i tempi della valutazione sono espressi in modo chiaro.
 - Gli strumenti e i tempi della valutazione sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.

Infine, la terza dimensione relativa alla valorizzazione e alla realizzazione dell'inclusione, al suo interno annovera 3 criteri in cui confluiscono un numero variabile di indicatori, ripartiti come segue:

Valorizzare e realizzare l'inclusione:

- Valorizzare la diversità dell'alunno:
 - Nell'attività didattica si presta attenzione a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP e nei PEI.
 - Nello svolgimento delle attività didattiche si presta attenzione ad adattare la progettazione didattica ai ritmi e alle esigenze di apprendimento di ciascun alunno.
- Facilitare l'apprendimento di tutti gli alunni:
 - Capita che per rispettare le esigenze degli alunni si modifichino intenzionalmente i ritmi di lavoro della classe.

- Si utilizzano modalità didattiche che coinvolgono tutti gli allievi in azioni di tutoring, di affidamento di compiti di aiuto reciproco o altre modalità didattiche inclusive.
- Sostenere gli alunni:
 - L'insegnante tiene in considerazione e cerca di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di particolari alunni.
 - L'insegnante adegua la lezione alle necessità degli alunni affinché tutti possano sviluppare competenze e conoscenze.
 - L'insegnante tiene presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni.

Per ciascuno dei seguenti indicatori si è richiesto ad un valutatore esperto esterno, che riceveva le schede di raccolta delle pratiche in forma anonima, di avviare un'analisi attribuendo un punteggio da 0 ad 1 in relazione all'assenza, alla presenza o alla parziale presenza di una adeguata esposizione dello stesso, indicando inoltre dove (in relazione alle righe della pratica) riscontrava tale presenza assenza e il perché della sua valutazione. I punteggi raccolti per ciascuna dimensione sono stati sommati al fine di individuare l'effettiva bontà della pratica didattica.

2.2.1. La metodologia di analisi

Per l'analisi delle pratiche raccolte è stata scelta la metodologia proposta da Miles e Huberman (1994). Sono stati realizzati i seguenti passaggi da parte del ricercatore: lettura generale delle pratiche didattiche inclusive prodotte dagli insegnanti, per individuare i temi ricorrenti o trasversali; selezione delle unità di analisi e compressione dei dati in categorie secondo i criteri di esaustività, mutua esclusività e pertinenza; confronto tra le letture autonome di più valutatori¹⁴⁵ per verificare la coerenza tra le varie attribuzioni; conteggio delle frequenze per scoprire la rilevanza delle ricorrenze.

¹⁴⁵ Per l'analisi di ciascuna pratica didattica ci si è avvalsi di 4 valutatori indipendenti avviando una «triangolazione dei ricercatori», ossia lo studio degli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza da parte di più ricercatori; se questi giungono alle stesse conclusioni allora il processo di ricerca si può considerare valido (Trinchero, 2002).

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Presente (1)	Parziale (0,5)	Assente (0)	Note: perché?	Note: dove?	Punteggio
Progettare pratiche didattiche	Indicazioni	I prerequisiti sono coerenti						
		Il tempo è idoneo ai contenuti						
		Le discipline coinvolte sono in linea con i contenuti						
	Mete della progettazione	Lo scopo complessivo che si intende raggiungere è definito in modo sintetico, chiaro e conciso						
		le finalità sono state tenute in considerazione (sono coerenti) nella scelta di contenuti e metodologie						
		I traguardi delle competenze sono in linea con quelle delle indicazioni nazionali						
	Operalizzazione dell'azione	Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità						
		Gli obiettivi di apprendimento sono coerenti con i traguardi per lo sviluppo delle competenze.						
		Gli obiettivi di apprendimento sono reali e realizzabili						
		Obiettivi						

		specifici e disciplinari sono descritti in maniera operativa						
		Obiettivi specifici e disciplinari sono valutabili con una certa precisione						
	Azioni di progettazione	Le metodologie e strategie didattiche sono idonee a far conseguire gli obiettivi educativi programmati						
		Le metodologie e strategie didattiche sono idonee in relazione alle concrete situazioni formative ed alle peculiari caratteristiche dei soggetti in formazione						
		Gli strumenti sono scelti coerentemente con i metodi						
	Impegnare mezzi e possibilità	Sono utilizzati strumenti/strategie per favorire l'interazione tra tutti gli alunni, nessuno escluso						
		Nella programmazione didattica si utilizzano differenti mediatori didattici (iconici, simbolici...) in funzione delle						

Coordinare l'apprendimento		esigenze diversificate degli alunni						
		Risorse umane e compiti sono espressi in modo chiaro e conciso						
	Qualità potenziate	Le abilità sono espresse in modo chiaro						
		Le abilità sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
		Le conoscenze sono espresse in modo chiaro						
		Le conoscenze sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
		Le competenze sono espresse in modo chiaro						
		Le competenze sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
	Saperi mobilitati	I contenuti sono espressi in modo chiaro						
		I contenuti sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
	Azioni realizzate	Le attività svolte sono espresse in modo chiaro						
		Le attività svolte sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
		Le attività vengono adeguate se necessario di per favorire la partecipazione di tutti gli alunni, (va dunque specificato se e quando						

Valorizzare e realizzare l'inclusione		utilizzata e per quale categoria di alunni)						
	La valutazione	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni						
		Gli indicatori della valutazione sono espressi in modo chiaro						
		Gli indicatori della valutazione sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
		Gli strumenti e i tempi della valutazione sono espressi in modo chiaro						
		Gli strumenti e i tempi della valutazione sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
	Valorizzare la diversità dell'alunno	Nell'attività didattica si presta attenzione a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP e nei PEI						
		Nello svolgimento delle attività didattiche si presta attenzione ad adattare la progettazione didattica ai ritmi e alle esigenze di apprendimento di ciascun alunno						
	Facilitare	Capita che per						

	l'apprendimento di tutti gli alunni	rispettare le esigenze degli alunni si modificano intenzionalmente i ritmi di lavoro della classe						
		Si utilizzano modalità didattiche che coinvolgono tutti gli allievi in azioni di tutoring, di affidamento di compiti di aiuto reciproco o altre modalità didattiche inclusive						
	Sostenere gli alunni	L'insegnante tiene in considerazione e cerca di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di particolari alunni						
		L'insegnante adegua la lezione alle necessità degli alunni affinché tutti possano sviluppare competenze e conoscenze						
		L'insegnante tiene presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni						

Tabella 71: Scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive

2.2.2. La validazione dello strumento e il percorso formativo per il suo utilizzo

La scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive si presenta come uno strumento qualitativo volto alla valutazione attenta e accurata delle pratiche didattiche, al fine di porre in essere riflessioni critiche per l'implementazione delle azioni inclusive.

La validità dello strumento è stata vagliata attraverso la presentazione dello strumento a 15 valutatori indipendenti, esperti nell'ambito della pedagogia, della didattica e della pedagogia speciale con comprovata esperienza. Si è chiesto loro di indicare il livello di adeguatezza e di appropriatezza, per ottenere ulteriori indicazioni si è proceduto con una sessione di *thinking aloud*, tale procedura ha fornito un gran numero di osservazioni e di informazioni utili, attraverso la quale è stata confermata l'effettiva idoneità dello strumento in relazione agli scopi della ricerca.

Lo strumento definitivo è stato poi oggetto di un percorso formativo rivolto a 129 futuri docenti frequentanti il terzo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria nell'anno accademico 2016-2017. La formazione svolta tra aprile e maggio del 2017 ha visto i futuri docenti¹⁴⁶ prima introdotti all'utilizzo dello strumento e poi sperimentare in assetto laboratoriale l'utilizzo dello stesso su una buona pratica didattica inclusiva loro fornita.

In un secondo momento sono state fornite ai futuri docenti, divenuti valutatori autonomi, le pratiche didattiche raccolte presso i tre istituti coinvolti nella ricerca. Tali pratiche sono state date in forma anonima, affinché non fossero riconducibili alle scuole o ai docenti che le avevano prodotte per permettere una valutazione oggettiva e indiscriminata. Inoltre per garantire l'oggettività della valutazione, ciascuna pratica è stata valutata autonomamente da quattro valutatori indipendenti, i punteggi finali sono stati desunti dalla media complessiva delle quattro valutazioni.

2.3. Le check-list per l'osservazione

Le osservazioni delle pratiche didattiche, effettuate dai 157 docenti in formazione opportunamente formati, si sono svolte nei mesi da ottobre a maggio 2016 e 2017. Le osservazioni sono state presentate ai docenti come un'occasione per riflettere e per

¹⁴⁶ Prima del percorso formativo sono state vagliate le conoscenze dei futuri docenti sui concetti di inclusione e pratica didattica inclusiva, gli stessi avevano inoltre seguito e approfondito tali tematiche in seno al loro percorso formativo ed in particolare durante le lezioni ed il laboratorio di Pedagogia speciale tenuto dalla Prof.ssa Francesca Pedone.

focalizzare l'attenzione sul metodo di insegnamento e sugli elementi di qualità dell'agire didattico, un momento di confronto non giudicante che permettesse di aprirsi al nuovo e di confrontarsi sul reale. L'intenzione accolta e condivisa con i docenti era quella di vivere l'osservazione come un'esperienza ricca di significato in sé e non esclusivamente come un momento di valutazione degli insegnanti. In altri termini l'osservazione delle pratiche didattiche in aula è stata presentata come un'utile tecnica di raccolta dati per la ricerca, basata sull'uso di griglie di osservazione di taglio qualitativo e fondata sull'approccio dell'analisi di pratiche (Laneve, 2005; Damiano, 2006; Mortari, 2010; Tacconi, 2011). Lo scopo è quello di rilevare il reale, cioè quello che gli insegnanti sviluppano nella loro quotidiana esperienza e il senso che essi stessi danno a tale pratica senza l'attribuzione di un giudizio esterno ma come frutto di una riflessione condivisa.

Si è scelto a tal fine di osservare alcune delle attività didattiche svolte in classe dagli insegnanti, pianificando l'incontro in relazione alla disponibilità dei docenti e degli osservatori esterni, tenendo in considerazione l'interazione tra insegnanti e alunni ed i comportamenti attuati da entrambi. Tutte le osservazioni sono state precedute da un momento di incontro preliminare, singolo o collettivo (in caso di docenti partecipanti afferenti ad una stessa classe), con i docenti in modo da presentare le visite in aula come opportunità di sviluppo professionale dirette da una parte all'autoriflessione e al miglioramento professionale, piuttosto che alla valutazione dell'azione; durante la fase preliminare è stato chiesto ai docenti di scegliere un'attività didattica tipica del proprio modo di insegnare e che rappresentasse un momento esemplificativo generale della propria azione didattica.

L'osservazione è stata di tipo non partecipante e in coppia; i due osservatori hanno assistito contemporaneamente alle lezioni e registrato in modo indipendente le informazioni: il primo si è dedicato all'osservazione dei comportamenti dell'insegnanti, il secondo ai comportamenti degli alunni utilizzando i descrittori desunti dagli strumenti volti alla rilevazione della qualità inclusiva (i questionari descritti nel Capitolo VIII - Gli strumenti di rilevazione e di misura della qualità inclusiva).

Nella progettazione dell'osservazione, per non perdersi nella vastità dei possibili aspetti di interesse, si è ritenuto di selezionare gli elementi verso i quali l'osservatore avrebbe dovuto focalizzare l'attenzione attraverso la redazione di apposite check-list (Marshall, & Rossman, 1995; Berg, 2007), di seguito riportate.

Check-list oggetto di osservazione l'insegnante			
Comportamento da osservare	Presenza	Assenza	Eventuali annotazioni
1a. L'insegnante tiene presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni?			
2a. L'insegnante tiene in considerazione e cerca di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di particolari alunni?			
3a. L'insegnante adegua la lezione alle necessità degli alunni affinché tutti possano sviluppare competenze e conoscenze?			
4a. Il linguaggio utilizzato nelle lezioni, scritto e orale, è accessibile a tutti gli alunni?			
5a. L'insegnante verifica la comprensione degli studenti facendo domande?			
6a. La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.			
7a. Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento?			
8a. Le lezioni sono attente agli aspetti emozionali, oltre che a quelli cognitivi, dell'apprendimento?			
9a. La disciplina è basata sul rispetto reciproco.			
10a. L'insegnante interpreta e risponde prontamente ai comportamenti non appropriati?			
11a. L'insegnante rinforza e reitera le aspettative di comportamenti positivi?			
12a. L'insegnante crea un clima di classe positivo e caldo?			
13a. L'insegnante riesce ad ottenere l'attenzione e mettere la classe in condizione di attesa?			
14a. L'insegnante usa lo spazio, la prossimità e il movimento intorno alla classe per essere vicino ai problemi e incoraggiare l'attenzione?			
15a. L'insegnante mantiene regole e procedure chiare?			
16a. La lezione stimola la partecipazione di tutti gli alunni?			
17a. L'insegnante prende in considerazione e valorizza le osservazioni degli alunni?			
18a. L'insegnante riesce a favorire l'inserimento nella discussione da parte di tutti gli alunni?			
19a. Gli alunni vengono coinvolti nello sforzo di superare le difficoltà di apprendimento proprie o dei compagni?			
20a. La lezione offre occasione di collaborazione tra pari e in gruppo?			
21a. Gli alunni vengono incoraggiati a esplorare punti di vista diversi dai propri?			
22a. Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare.			
23a. Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento.			
24a. Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.			

Tabella 72: Check-list oggetto di osservazione l'insegnante

Check-list oggetto di osservazione gli alunni			
Comportamento da osservare	Presenza	Assenza	Eventuali annotazioni
1b. Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione.			
2b. Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come sia connesso allo sviluppo dei loro interessi.			
3b. Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.			
4b. Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia.			
5b. Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento.			
6b. Gli studenti attingono alla loro esperienza per apportare contributi alla lezione			
7b. Gli studenti manifestano piacere nell'apprendere			
8b. Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica.			
9b. Gli alunni apprendono in modo cooperativo.			
10b. Gli studenti parlano tra di loro degli argomenti trattati			
11b. Gli studenti intervengono rispettando i contributi dei compagni			
12b. Gli studenti intervengono confrontandosi in modo costruttivo			
13b. Gli studenti manifestano atteggiamenti di apertura nei confronti di tutti i compagni			
14b. Gli studenti manifestano atteggiamenti di chiusura verso i compagni in difficoltà			
15b. Gli studenti fanno domande per approfondire gli argomenti			
16b. Gli studenti chiedono una migliore esplicitazione dei contenuti			
17b. Gli studenti rispondono agli stimoli			

Tabella 73: Check-list oggetto di osservazione gli alunni

Nella stesura del protocollo di osservazione delle pratiche si è deciso così di mettere a fuoco gli elementi cardine dell'interazione tra insegnanti e alunni, ed i comportamenti attuati da entrambi in relazione alla loro presenza o meno; sottolineando nel caso dei docenti elementi quali: la modalità di presentazione dei contenuti, le attività proposte, la gestione dello spazio, i metodi utilizzati e il supporto offerto agli alunni (vedi Tabella n. 72); per quanto riguarda gli alunni soprattutto il loro coinvolgimento nelle attività, l'interazione tra compagni, la partecipazione e la socializzazione (vedi Tabella n. 73).

Visto che nel concreto dell'azione di insegnamento il docente non solo mette in campo tutti i suoi saperi e le sue abilità, ma ne genera anche di nuovi nel momento in cui viene a contatto con la situazione concreta e i suoi alunni, si è cercato di osservare parallelamente le risposte degli allievi.

2.3.1 Il percorso formativo e l'osservazione

La formazione ha interessato 157 futuri docenti frequentanti il terzo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria nell'anno accademico 2015-2016, si è svolto tra marzo e giugno del 2016. Nelle ore di formazione i futuri docenti sono stati prima introdotti all'utilizzo di strumenti atti all'osservazione quali sono le check-list in generale, ed in un secondo momento alle specificità degli strumenti a loro forniti.

Le osservazioni sono state pianificate e realizzate in collaborazione con gli insegnanti in servizio presso i tre istituti coinvolti nella ricerca ed in relazione alle loro azioni didattiche.

Ciascuna pratica è stata osservata da 2 studenti ciascuno dei quali ha compilato entrambe le check-list, per l'osservazione del docente e per gli alunni.

Le osservazioni si sono svolte in un clima sereno e collaborativo, in cui la sospensione del giudizio era il pilastro portante, al fine di giungere alla realizzazione di comportamenti spontanei; esse sono state inoltre occasione di crescita per i docenti in formazione e momento di autoriflessione per i docenti in servizio.

2.4. Intervista semistrutturata

Con ogni docente in servizio sono stati effettuati almeno due colloqui: un colloquio previo per specificare il senso dell'osservazione e discutere sulle attività progettate, un colloquio successivo allo svolgimento delle attività didattiche. Gli input ricevuti hanno permesso un processo di sviluppo professionale (Huberman, 1992, p.122-142; Guskey, 1984, p.245-259; 1994, p.627-643). I colloqui hanno permesso ai docenti di mantenere costante l'impegno durante lo svolgimento di tutto il percorso; quelli svolti al termine dello svolgimento delle pratiche didattiche sono stati diretti a verificare come il docente ritenesse di avere attuato quanto da lui progettato. per sistematizzare tale processo si è deciso di utilizzare come strumento di raccolta un'intervista semistrutturata appositamente redatta.

Lo strumento proposto è un'intervista semistrutturata che, attraverso domande stimolo, ha avuto lo scopo di ottenere ulteriori informazioni ottenendo un carattere di esaustività e precisione circa la pratica inclusiva osservata. Il somministratore dell'intervista ha posto le domande sugli argomenti sollecitando il parere dell'interlocutore, senza forzare o interferire con il linguaggio verbale e non, al fine di non "inquinare" le risposte.

1	Che titolo ha dato alla sua pratica didattica?
2	Quale disciplina ha scelto? Quali contenuti ha scelto di trattare?
3	Quali obiettivi generali, obiettivi specifici e finalità educative dell'intervento didattico?
4	Qual è il livello di partenza circa le conoscenze, le abilità e le competenze sull'argomento degli alunni?
5	Cosa si è proposto di far apprendere agli alunni?
6	Quali criteri ha utilizzato per selezionare le attività e le risorse?
7	Quanto tempo ha previsto per il lavoro in classe e per il lavoro a casa degli alunni?
8	Descriva le fasi previste nell'attività, indicando tempi ed azioni.
9	Sono sorti problemi nella progettazione? Quali e come li ha affrontati?
10	Quali strategie ha adottato per sviluppare valori inclusivi (affinché ciascun alunno si sentisse incluso)?
11	Sono sorti problemi nella realizzazione? Quali e come li ha affrontati?
12	Che tipo di approccio ha seguito nella gestione della classe? Metodi e tecniche di insegnamento
13	Sono state previste azioni di recupero?
14	Descriva i supporti previsti e quelli realmente attivati affinché ciascun alunno realizzasse le attività proposte. (strumenti e tecnologie)
15	Potendo ripianificare l'azione cosa modificherebbe?
16	I risultati prefissati sono stati ottenuti dagli alunni? Con quali strumenti di valutazione sono stati osservati?
17	Come ha conquistato l'interesse degli alunni?
18	In che modo ha dato ad ogni alunno l'opportunità di esprimere cosa avevano imparato?
19	In quale momento si è realizzata una piena inclusione?
20	Esprima le sue riflessioni sulla pratica didattica realizzata.
21	Esprima le sue riflessioni sul senso dell'esperienza didattica inclusiva.
22	Quali competenze pensa di possedere e quali necessita di sviluppare?

Tabella 74: Intervista semistrutturata

Le prime domande (da 1 a 14) hanno inteso verificare la pianificazione dell'azione didattica; successivamente le domande (da 15 a 18) invitavano da una parte a verificare il conseguimento degli obiettivi prefissati e l'individuazione delle cause che ne avevano impedito il raggiungimento, dall'altra a verificare se l'insegnante credeva di avere rispettato il piano che si era proposto e, nel caso in cui non lo avesse fatto, di illustrare i motivi che glielo avevano impedito; infine le domande (da 19 a 22) facevano riflettere l'insegnante sul modo in cui aveva condotto l'azione didattica e consentendogli di esprimere altre considerazioni sull'attività svolta e sulle proprie competenze.

L'intervista semistrutturata è stata proposta come un momento di discussione tra l'insegnante e il ricercatore sull'osservazione delle attività didattiche, si è fatto in modo che gli insegnanti cogliessero il clima costruttivo non valutativo e di confronto sincero reciproco.

Considerazioni conclusive

In questo capitolo sono stati presi in considerazione gli strumenti utilizzati e i percorsi di validazione e formazione realizzati per la raccolta e l'analisi delle pratiche didattiche

inclusive. Sul versante della ricerca, nonostante la difficoltà di governare un processo così complesso e di armonizzare i tempi richiesti dalla ricerca con i tempi stabiliti dalla vita scolastica, i risultati sono stati positivi. La ricchezza di sfumature dell'esperienza pratica è stata messa in evidenza attraverso i dati raccolti fornendo una rappresentazione intensiva dell'esperienza didattica vissuta in classe.

Se da un lato la raccolta delle pratiche ha permesso al ricercatore di prendere in esame gli elementi più significativi della personalizzazione didattica, attraverso la rilevazione degli aspetti caratterizzanti le metodologie didattiche che tengono conto delle differenze e che promuovono l'inclusione; dall'altro l'analisi delle pratiche didattiche ha reso visibili le diverse dimensioni inclusive caratterizzanti le azioni didattiche realizzate. Agli elementi ottenuti tramite le schede di raccolta e analisi delle pratiche vanno uniti sia i dati ricavati attraverso l'osservazione, che ha permesso di conoscere ciò che è successo in classe e di acquisire una maggiore consapevolezza dei comportamenti e degli atteggiamenti di insegnanti e alunni; sia quelli ricavati attraverso l'intervista, che hanno permesso di avere una visione complessiva di tutto il processo.

Bibliografia

- Agosti, A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: aspetti pedagogici e didattici*. Milano: Franco Angeli.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80-94.
- Berg, B.L. (2007). *Qualitative research method for the social science*. Boston: Mass, Allyn & Bacon.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.

- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American educational research journal*, 26(4), 473-498.
- Calvani, A. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione.«Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(3), 77-99.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.
- Coe, R. (1999). A manifesto for evidence-based education. Retrieved March, 12, 20-7.
- Coe, R. (2002). *Finding out what works: Evidence-Based Education*. Durham: University School of Education.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2), 65-87.
- Cross, J. (2007). *Informal learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*, San Francisco: Pfeiffer.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

- Fiorin, I. (2007). La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi. In A. Canevaro (A cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 129-158). Trento: Erickson.
- Fiorin, I. (2012). *Scuola accogliente, scuola competente: pedagogia e didattica della scuola inclusiva*. Brescia, La Scuola.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.
- Huberman, A. M. (1992). Critical introduction. In M. G. Fullan (Ed.), *Successful school improvement* (pp. 1-20). London: Buckingham.
- Husserl, E. (1999). *Logica, psicologia e fenomenologia: gli oggetti intenzionali e altri scritti*. (Trad. it. di S. Besoli & V. De Palma. Genova: Il Melangolo).
- Husserl, E. (2007). *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica*. (Trad. it. V. Di Costa. Soveria Mannelli. CZ: Rubbettino).
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & Formation*, 36(1), 43-67.
- Laneve, C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Laneve, C. (2010) *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.

- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of educational psychology*, 78(2), 75.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). Data collection methods. *Designing qualitative research*, 2(8).
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2014). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica istruzione*.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (A cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Bruno Mondadori.
- OCSE. (2000). *Special needs education: statistics and indicators*. Paris: OCSE publication. Disponibile in: <http://www.oecd.org/edu/innovationeducation/specialeducationneedsstatisticsandindicators.htm>.
- OCSE. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Parigi: OCSE publication.

- OCSE. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Parigi: OCSE publication.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Rey, A. (1964). *The clinical examination in psychology*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tacconi, G. (2009). Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano. *Rassegna CNOS*, 25(2),101-132.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro: analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?. *Revue française de pédagogie*, vol.1, 23-33.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Whitehurst, G. J. (2003). The Institute of education sciences: New Wine, New Bottles. Paper delivered at the *Annual Conference of the American Educational Research Association*, Los Angeles.
- WHO – World Health Organization, (2011). *World Report on Disability*. Geneva: WHO Press.

Capitolo X – La costruzione del Profilo del Docente Inclusivo

Introduzione

La didattica inclusiva, come sin qui delineata, è un approccio sistemico che poggia su principi etici, sul rispetto del diritto allo studio di ciascuno e su una serie di valori fondamentali. La comunità scolastica inclusiva diventa in questa visione una zona di “sviluppo prossimale” (Vygotskij, 1962), in cui ciascuno può raggiungere il proprio massimo potenziale. È in questa visione d’insieme che gli insegnanti divengono quelle figure insostituibili per la promozione sia dell'apprendimento significativo di ogni alunno, sia dei processi di inclusione scolastica e sociale, rispondendo, così, alle diverse sfide educative che provengono dal contesto in cui operano.

Questo mette in discussione l'esistenza di un unico modello scolastico valido per tutti e apre a nuove possibilità di acquisizione di competenze e diverse modalità didattiche per gli insegnanti. Un'importante relazione dell'OCSE (2005) “*Teachers Matter: Attracting, Development and Retainig Effective Teachers*” dichiara che «il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti è una priorità al livello delle singole politiche nazionali» (Chiappetta Caiola e Ciraci, 2013, p.139). Per rinnovare il sistema scolastico e i sistemi educativi formativi è fondamentale partire dalla formazione degli insegnanti, perché ricoprono un ruolo fondamentale nel processo di costruzione di una società inclusiva.

Per il ruolo che il docente ricopre nella società contemporanea è evidente come esso debba rivestirsi di nuovi tratti caratteristici. Per una significativa ed efficace azione didattica inclusiva, è necessaria una professionalità docente in grado di osservare, conoscere e comprendere i bisogni e la complessità di ciascun alunno, considerandolo attivo portatore di risorse. Diviene pertanto essenziale fornire un’adeguata formazione agli insegnanti in chiave inclusiva, in vista della vasta eterogeneità delle classi della scuola e delle tante declinazioni della diversità, e in relazione con soggetti che presentano molteplici esigenze.

Cercare di identificare e descrivere le competenze che un docente inclusivo deve possedere per lo svolgimento dei propri compiti rappresenta un processo complesso ma necessario per individuare gli elementi costitutivi della formazione iniziale e in itinere degli insegnanti futuri ed in servizio. Questo perché, lo ribadiamo con forza, per lo sviluppo di un’educazione inclusiva di qualità un ruolo fondamentale lo riveste il docente.

In linea con quanto detto finora e per completezza di informazione, si è scelto dunque di analizzare le competenze e le capacità necessarie che un docente deve possedere e sviluppare per arrivare alla costruzione del Profilo Docente Inclusivo (come già realizzato in altri Paesi europei). Ci si è proposti così, partendo dalle indicazioni di uno strumento sviluppato dall'European Agency for Development in Special Needs Education il Profilo dei Docenti Inclusivi - La formazione docente per l'inclusione (analizzato nel Capitolo IV – La formazione degli insegnanti ed il Profilo del Docente Inclusivo), di individuare i valori che deve possedere un docente inclusivo. Ciò è possibile iniziando da una rivisitazione del ruolo docente, che porti a riconoscere competenze nuove, permettendo un continuo aggiornamento e una costante modificazione del bagaglio culturale e delle abilità degli insegnanti, per adattarsi, andando incontro, alle esigenze dei propri alunni.

1. Rilevazione del Profilo del Docente Inclusivo

Analizzando l'inclusione ed il processo inclusivo che porta la scuola a divenire una comunità inclusiva, non è possibile non chiedersi quali siano le competenze essenziali che gli attori agenti al suo interno devono possedere per favorire l'inclusione scolastica e sociale degli alunni. Individuare le competenze e, consequenzialmente, gli elementi caratterizzanti una formazione idonea al loro sviluppo per i docenti in formazione e in servizio, costituisce una sfida. Si è scelto di partire da quanto proposto nel 2012 dall'European Agency for Development in Special Needs Education, la quale ha delineato le competenze dei docenti, che sono i principali protagonisti per la promozione dell'inclusione scolastica, e si è proposta di realizzare in primo luogo, con gli insegnanti in servizio e in formazione una serie di sessioni di focus group, al fine di individuare gli elementi che caratterizzano la formazione dei docenti in chiave inclusiva, in termini di conoscenze, comportamenti e competenze; questi elementi sono stati in secondo luogo declinati attraverso una scheda appositamente redatta.

L'utilizzo del focus group prima e della verbalizzazione dopo, ha permesso ai partecipanti di esprimere le proprie opinioni liberamente e di consolidarle attraverso la stesura del report finale (attraverso la scheda di costruzione del Profilo Docente Inclusivo).

Quanto realizzato nell'ambito del presente lavoro di ricerca, non duplica il lavoro già svolto a livello internazionale, piuttosto tenta di rendere realisticamente idoneo al territorio in cui si sviluppa, uno strumento finalizzato all'individuazione dei valori che deve

possedere un docente inclusivo. In questo modo è possibile offrire una chiave di lettura per la progettazione e la realizzazione di percorsi formativi, iniziali e in servizio, per i docenti attuali e futuri, nonché una guida per gli stessi insegnanti al fine di indurli a riflettere sulle proprie competenze inclusive e sul proprio percorso formativo. Per tale ragione a tutti i partecipanti è stato presentato il lavoro svolto dall'European Agency for Development in Special Needs Education prima delle sessioni di focus group.

2. Gli strumenti

Per la stesura del Profilo del Docente Inclusivo è necessario rilevare i comportamenti, le conoscenze e le competenze necessarie per un docente in relazione ai valori fondamentali riconosciuti per lo sviluppo dell'inclusione. Avendo a disposizione dei campioni vasti si è scelto di utilizzare per la rilevazione il focus group affiancato dalla compilazione della “Scheda di costruzione del Profilo del Docente Inclusivo”, che ogni singolo insegnante ha redatto al termine delle sessioni di focus group. L'utilizzo di entrambe gli strumenti, di seguito descritti ed analizzati, ci ha permesso di cogliere gli aspetti fondamentali espressi da ciascun partecipante attraverso il focus group e di riportare, attraverso la scheda, nel concreto quanto verbalizzato.

2.1. I focus group

Per una stesura del Profilo del Docente Inclusivo che fosse ragionata e condivisa, ci si è avvalsi del focus group che ha permesso di condurre una riflessione spontanea e un'analisi qualitativa dei risultati. Infatti, il focus group, in quanto forma di intervista direttiva di gruppo in cui l'intervistatore è detto moderatore¹⁴⁷ (Losito e Pozzo, 2008; Krueger, 1998; Acocella, 2015; Pedone, 2009, 2016) si pone quale strumento qualitativo idoneo al fine di far discutere i partecipanti su un dato argomento.

¹⁴⁷ Il moderatore ha un ruolo di direzione attiva dell'intervista, il suo compito è di moderare-mediare i soggetti che intervengono troppo e di stimolare e spronare i soggetti che intervengono meno, e, soprattutto, far sì che l'intervista proceda sugli argomenti previsti dalla scaletta. Per far sì che ciò avvenga è necessario che esso conosca come si sviluppano le dinamiche di gruppo. Accanto al moderatore, in ogni *focus group*, è presente un logista, il cui compito è quello di osservare la discussione e annotare elementi importanti – non audioregistrabili – quali il comportamento non verbale degli intervistati, eventuali relazioni di *leadership* o rapporti di dipendenza, aree di influenza dei membri e impatto delle loro opinioni sulle posizioni altrui (Zanniello, 2008; Corrao, 2005).

Il focus group, proposto ai 286 futuri docenti¹⁴⁸ e ai 24 docenti in servizio presso le scuole del territorio palermitano partecipanti alla ricerca, è stato costruito tenendo conto degli obiettivi della ricerca stessa ed è servito come strumento di promozione della riflessione per la stesura del Profilo del Docente Inclusivo.

2.1.1. Obiettivi

I focus group miravano ad indagare la percezione dei docenti sui valori e le competenze che gli insegnanti devono possedere per realizzare una piena inclusione, in riferimento per gli insegnanti in servizio all'esperienza professionale¹⁴⁹ e per i docenti in formazione a quanto appreso lungo il corso e in riferimento alle loro sperimentazioni durante il tirocinio diretto svolto a scuola¹⁵⁰.

Le riflessioni, le osservazioni e i commenti espressi durante i focus group sono stati utilizzati per la stesura finale del Profilo docente inclusivo.

2.1.2. Il campione e la metodologia di intervento

Sono stati realizzati in totale 36 focus group: 18 durante l'anno accademico 2015/2016 con i 157 futuri docenti; 15 durante l'anno accademico 2016/2017 con i 129 futuri docenti; e 3 nell'anno scolastico 2016/2017 con i 24 docenti in servizio presso le scuole partecipanti alla ricerca. Ogni focus group ha avuto una durata media di due ore ed ha visto coinvolti gruppi di 8/9 persone; hanno previsto la presenza di un moderatore, con un ruolo di direzione attiva dell'intervista stessa, e di un logista, con un ruolo di osservatore¹⁵¹.

La scaletta¹⁵² con le domande-guida non è stata considerata una traccia rigida, ma una guida per la discussione. La scaletta dell'intervista composta da 10 domande guida, è stata

¹⁴⁸ I 286 futuri docenti sono studenti immatricolati per il corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria iscritti al terzo anno di corso e frequentanti il corso di Pedagogia Speciale nelle due annualità 2015/2016 e 2016/2017 (rispettivamente 157 e 129) sono state realizzate sessioni di focus group in parallelo 18 nel corso della prima annualità e 15 durante la seconda.

¹⁴⁹ I docenti intervistati hanno inoltre avuto la possibilità di frequentare un corso di formazione della durata di 30 ore volto all'aggiornamento professionale, in cui è stato presentato tra gli altri contenuti anche il Profilo sviluppato dall'European Agency for Development in Special Needs Education.

¹⁵⁰ I futuri docenti iscritti al terzo anno del corso di laurea infatti avevano già frequentato le 32 ore di laboratorio e 50 delle 60 ore di corso previste dall'insegnamento di Pedagogia Speciale, inoltre avevano già svolto due annualità di tirocinio presso le scuole del territorio palermitano.

¹⁵¹ In molti casi le due funzioni sono state assunte dal ricercatore e da ricercatori e docenti precedentemente formati attraverso la condivisione di strumenti e procedure d'azione.

¹⁵² Verrà riportata in seguito contemporaneamente alla rilevazione effettuata complessivamente dei focus group.

costruita sulla base degli obiettivi della ricerca delle competenze teoriche possedute e della letteratura sul tema seguendo le indicazioni di Krueger (1998) e realizzata per sondare le opinioni e le riflessioni compiute dai partecipanti di fronte al tema proposto.

Nello stilare la scaletta, si è cercato di assicurare che questa comprendesse domande ben formulate in modo tale da non richiedere risposte chiuse, del tipo “sì” o “no”, ma aperte e discorsive per favorire il dibattito e la riflessione reciproca, senza indurre a risposte non motivate e rilevanti ai fini della ricerca. Mentre durante l'utilizzo della stessa si è scelto di essere flessibili per promuovere la discussione: l'ordine delle domande ha seguito una progressione logica dal generale al particolare, dal superficiale al profondo.

Le prime domande hanno inquadrato il tema in generale, le successive sono scese più in profondità. Accanto alle domande vere e proprie sono state utilizzate anche domande di specificazione e interpretazione, che hanno avuto la funzione di stimolare e approfondire il dialogo. Si sono usate infine le domande di chiusura, che hanno aiutato i partecipanti a riflettere sulle questioni-chiave emerse nel focus group.

Durante i focus group si è instaurato un clima sereno e di fiducia reciproca tra ricercatore e partecipanti, garantito dalla relazione già consolidata dall'inizio della ricerca; ciò ha permesso che l'intervista procedesse sugli argomenti previsti, moderando coloro che intervenivano troppo e sollecitando quelli che partecipavano meno, mantenendo costante l'attenzione e al centro l'oggetto d'indagine.

2.1.3. La rilevazione effettuata attraverso il focus group

Le sessioni di focus group sono state previste per effettuare un'analisi qualitativa della percezione degli insegnanti in servizio e dei futuri docenti rispetto ai comportamenti, alle conoscenze e alle competenze da loro ritenute necessarie per un docente in relazione ai valori fondamentali riconosciuti per lo sviluppo dell'inclusione.

Il materiale raccolto dai focus group è stato sistematizzato in un insieme di asserti e nessi tra asserti (Losito & Pozzo, 2008), ma tenendo conto della specificità del materiale derivante dalle dinamiche che si erano instaurate nel corso della discussione di gruppo (Krueger, 1998). Per l'analisi del materiale ricavato dalle sessioni è stata preparata una scheda per sistematizzare opinioni e posizioni sugli argomenti trattati. Anche se il focus group è per sua natura un'esperienza di ricerca con finale aperto – e quindi difficilmente i suoi risultati possono essere puntualmente sistematizzati alla stregua di una indagine

statistica – si è comunque fatto in modo che l’analisi tenesse conto di criteri esplicitati a priori (Pedone, 2016). I focus group miravano ad esplorare la percezione dei partecipanti rispetto alle competenze ed ai valori che un docente deve possedere per attuare una didattica inclusiva; hanno consentito ai partecipanti di esaminare l’oggetto di studio, hanno aiutato gli stessi a chiarire le proprie motivazioni e a formare le proprie opinioni strutturate. La discussione collettiva, grazie alle comparazioni e ai contrasti tra opinioni, ha indotto i soggetti ad un migliore inquadramento del proprio punto di vista all’interno del panorama generale di posizioni, consentendogli di analizzare aspetti mai affrontati prima.

Complessivamente dai focus group è emerso che attraverso la comunicazione, il confronto e la discussione che hanno avuto una funzione importante di stimolo alla riflessione e alla valutazione consapevole, è stato possibile attivare momenti di comparazione ed analisi profondi e realistici in riferimento all’argomento trattato e al contesto in cui si sviluppa. Alla fine dei focus group, si è proceduto alla stesura della “Scheda di costruzione del Profilo del Docente Inclusivo” (una scheda collettiva realizzata da ciascun gruppo), quasi tutti i partecipanti hanno evidenziato come il processo di costruzione del Profilo abbia permesso loro di effettuare azioni di autovalutazione e sia servito per diventare maggiormente consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza, nonché li abbia aiutati a riflettere in modo più sistematico sulla complessità della loro professione.

Di seguito si commenteranno i risultati dei 36 focus group in modo unitario, riportando una sintesi delle risposte, elementi discorsivi e frasi significative dei partecipanti in riferimento alle relative domande.

La prima delle domande era volta ad indagare cosa rappresentasse per gli insegnanti intervistati il concetto di inclusione.

1. Che cos'è l'inclusione secondo voi?

I gruppi intervistati hanno affermato che l’inclusione rappresenta un valore fondamentale per ogni docente perché essa in quanto «processo attraverso il quale la scuola risponde ai bisogni di ciascuno», rappresenta «il modo migliore per far sentire partecipi tutti gli alunni, allo stesso modo, al percorso educativo-didattico comune». Gli intervenuti inoltre affermavano che l’inclusione è «un processo educativo che guarda alle potenzialità di tutti gli alunni cercando di agire sul contesto globale della società», «un processo in continua evoluzione», «processo mediante il quale il contesto scuola, assume

le caratteristiche di un ambiente che risponde ai bisogni di tutti gli alunni per garantire il loro successo formativo». Queste definizioni che colgono sfumature diverse di uno stesso fenomeno, richiamano tutte il termine “processo”, ciò pone in luce un elemento di comunanza tra le varie dichiarazioni: si evince come l’inclusione non venga mai colta come qualcosa di statico e di definitivo ma come qualcosa in divenire con un proprio andamento e una propria evoluzione. Per la maggioranza degli intervistati l’inclusione si configura altresì come un cambiamento migliorativo globale, ovvero un «valore fondante che richiede la capacità di pianificare progetti e iniziative in grado di coinvolgere tutti gli alunni, i genitori e le varie forze locali» si configura nella loro percezione come un cambiamento migliorativo globale.

La seconda domanda è stata posta per sollecitare negli intervistati un giudizio critico sulla didattica inclusiva.

2. Quali sono a vostro giudizio i punti di forza e le criticità che comporta l'adozione di una didattica inclusiva?

La didattica inclusiva rappresenta dalle definizioni ricavate un vantaggio per la scuola e per i protagonisti che la adottano, perché «la didattica inclusiva garantisce il diritto all'educazione e all'istruzione dei bambini con bisogni educativi speciali e non solo. La didattica inclusiva mette al centro la persona e si pone come obiettivo la sua inclusione nel gruppo classe e quindi lo sviluppo delle sue potenzialità nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione». Ma inevitabilmente porta con sé delle criticità sia nel suo processo di realizzazione che in quello di mantenimento, perché necessita «di maggiori tempi a disposizione dei docenti nella fase della progettazione delle attività», «di una formazione continua per i docenti, che non verta solo sulla teoria ma anche sull'esperienza», della «necessità che essa sia frutto di un lavoro congiunto tra tutti gli operatori della scuola e non individualmente dal singolo docente o dal dirigente scolastico».

3. Chi è secondo voi il docente inclusivo?

Gli intervistati hanno discusso a lungo prima di riuscire a dare una definizione del docente inclusivo; utili sono state a tal proposito le similitudini alle quali hanno fatto ricorso gli intervistati, quali per esempio quella che dichiarava che: «gli insegnanti non sono semplici attori, ma anche registi, che organizzano e lavorano davanti e dietro le quinte, per aiutare tutti coloro che sono in scena», ma anche la definizione per cui «il

docente deve essere un buon insegnante, ma soprattutto un testimone attento e desideroso di un'autentica relazione». Nel corso sto della discussione sono giunti a definire il docente inclusivo non come colui che sa mettere in atto procedure date, ma come il professionista che, utilizzando gli strumenti presenti nel proprio bagaglio culturale e formativo, assembla strategie e progetta percorsi adatti al contesto e alla complessa eterogeneità dell'aula nel rispetto di ogni singola personalità.

4. Quali sono i valori che deve possedere un docente inclusivo?

Dalla definizione precedentemente fornita si è avviato il riconoscimento dei valori che deve possedere un docente. Nella definizione dei valori sono stati ricorrenti soprattutto i termini: *valorizzazione dell'alunno, riconoscimento del bisogno educativo, accoglienza, rispetto, empatia, capacità di ascolto, relazione, sostegno, sviluppo professionale*.

5. Quali sono le competenze essenziali che deve possedere il docente per favorire l'inclusione?

Gli intervistati hanno discusso a lungo anche sulle competenze che il docente deve possedere; sono state ritenute molto utili alla professionalità del docente che lavora a scuola, lo sviluppo di competenze trasversali e legate alla professione; nelle loro dichiarazioni gli intervenuti ritengono necessarie «competenze relazionali e inclusive, necessarie per lavorare in contesti eterogenei e con tutti i bambini; competenze contenutistiche e disciplinari; competenze teoriche e prassiche».

6. Si concorda con il modello proposto ed, in particolare, con i quattro valori fondamentali che sono alla base del Profilo proposto dall'European Agency for Development in Special Needs Education (valorizzazione della diversità degli alunni, sostegno a tutti gli studenti, lavorare con gli altri e aggiornamento professionale personale continuo)?

Tutti i docenti in formazione e in servizio hanno concordemente dichiarato che i valori riconosciuti dal Profilo proposto dall'European Agency for Development in Special Needs Education sono da ritenersi validi elementi da cui orientare lo sviluppo delle competenze, delle conoscenze e dei comportamenti, sia per la formazione iniziale che per quella permanente, poiché necessari per lo sviluppo di una professionalità del docente in un'ottica inclusiva.

7. Si concorda sulle aree di competenza indicate nel Profilo proposto dall'European Agency for Development in Special Needs Education?

Il modello proposto, i quattro valori e le aree di competenza in esso contenuti rappresentano una lucida e idonea selezione delle componenti fondamentali che un docente deve possedere e su cui deve riflettere per il proprio sviluppo professionale, per la propria formazione e per il proprio agire, secondo gli intervistati.

8. Quali sono i comportamenti e le convinzioni per ciascuna delle aree di competenza individuate?

9. Qual è la conoscenza e la comprensione alla base di ciascuna delle aree di competenza individuate?

10. Quali sono le competenze e le capacità da sviluppare per ciascuna delle aree di competenza individuate?

La formazione eterogenea dei docenti in formazione e in servizio ha permesso un fitto confronto nei 36 gruppi. I risultati della rilevazione degli ultimi tre quesiti (8, 9, 10), sono stati riportati nella scheda di costruzione del Profilo del Docente Inclusivo e, per tale ragione, verranno discussi più avanti, quando si descriveranno i risultati raccolti attraverso quest'ultimo strumento.

I focus group hanno mirato ad indagare la percezione degli intervenuti circa le competenze, le conoscenze e i comportamenti da sviluppare per essere un docente inclusivo. Sia i docenti in servizio che i futuri docenti sono stati protagonisti delle varie sessioni di focus group, che hanno permesso di effettuare un'analisi qualitativa della percezione degli stessi rispetto al Profilo del Docente Inclusivo e alle competenze che questo deve possedere o sviluppare.

I focus group, attraverso la comunicazione, il confronto e la discussione in gruppo, hanno costituito un importante strumento per la costruzione del Profilo del Docente Inclusivo ma anche uno stimolo alla riflessione.

2.2 Caratteristiche della scheda costruzione del Profilo del Docente Inclusivo

I focus group realizzati possono essere considerati la parte preparatoria al processo di costruzione del Profilo del Docente inclusivo: si è trattato infatti di un momento di riflessione collettiva per facilitare un avvicinamento graduale alla successiva fase di lavoro rivolta alla compilazione della scheda.

Il Profilo del Docente Inclusivo dall'European Agency for Development in Special Needs Education, come fin qui definito, costituisce un valido elemento nella guida della

stesura e la programmazione delle attività di formazione dei docenti in servizio ed in formazione, ma anche un elemento idoneo per la promozione e lo sviluppo di azioni di riflessione e autovalutazione per un docente che vuole riconoscersi come professionista inclusivo. Lo strumento, adattato da una ricerca già condotta in altri Paesi europei, ha richiesto una sua delineazione realistica e concreta, ma al contempo pratica e realizzabile.

Per la declinazione dunque dei valori e delle competenze individuate durante i focus group si è fornito alla fine degli stessi a ciascun gruppo, una scheda di costruzione del Profilo che permettesse loro di verbalizzare e dunque di porre nero su bianco quanto prodotto e dunque di procedere con una successiva rivalutazione di quanto esposto.

2.2.1. Obiettivi

L'intento da cui ha origine l'adattamento del Profilo, è stato quello di adeguare i contenuti provenienti da realtà diverse per storia e territorio al contesto di riferimento della ricerca. In quest'ottica il profilo è stato considerato come un punto di partenza per l'individuazione dei contenuti, dei metodi e degli obiettivi di apprendimento validi per la formazione dei docenti e, proprio per questa ragione, non è stato accolto senza un accomodamento all'ambiente in cui si è proposto. Permangono invece gli obiettivi per cui lo strumento ha avuto origine in ambito europeo: tali obiettivi si identificano con l'individuazione di un quadro di valori e di aree di competenza validi per qualunque programma di formazione, iniziale e in servizio, per i docenti.

2.2.2. Descrizione

Al termine di ciascun focus group ai partecipanti in gruppo è stata proposta una scheda di costruzione del Profilo del Docente Inclusivo appositamente predisposta per accompagnarli nel processo di preparazione dello stesso. La scheda è costituita da una matrice di 5 colonne e 8 righe, distribuite come segue: nella prima e nella seconda colonna sono indicati rispettivamente i valori fondamentali e le aree di competenza riconosciuti dal Profilo del Docente Inclusivo dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012) e ritenuti validi durante le sessioni di focus group dai docenti in formazione e in servizio del territorio, mentre dalla terza alla quinta colonna si chiede di riportare rispettivamente i comportamenti, le conoscenze e le competenze ritenute

indispensabili per un docente inclusivo (Tabella n. 75); nelle righe¹⁵³ erano predisposti i valori e le aree delle competenze dello strumento internazionale, dato che da tutti i focus group era emerso come tali indicatori fossero idonei, se declinati appositamente.

Valore fondamentale	Le aree di competenza sono:	<i>I comportamenti e le convinzioni per questa area di competenza sono</i>	<i>La conoscenza e la comprensione alla base di questa area di competenza sono</i>	<i>Le competenze e le capacità da sviluppare per questa area di competenza</i>
Valorizzare la diversità dell'alunno	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione;			
	Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.			
Sostenere gli alunni	Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo			
	Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee			
Lavorare con gli altri	Saper lavorare con i genitori e le famiglie			
	Saper lavorare con più professionisti dell'educazione			
Sviluppo e aggiornamento professionale	Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato			
	Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo			

Tabella 75: Scheda di costruzione del Profilo del Docente inclusivo

Si è chiesto ai partecipanti di scrivere nelle caselle (dopo una breve discussione in gruppo) attraverso un rappresentante del gruppo, i punti condivisi da tutti; inserendo dalle 3 alle 5 affermazioni circa le conoscenze, i comportamenti e le competenze emerso dalle conversazioni di gruppo e riportando prima le asserzioni condivise dalla maggior parte dei partecipanti sino a quelle meno condivise ed eliminando infine quelle ritenute poco rilevanti.

¹⁵³ La prima riga contiene l'intestazione così come espressi dal Profilo del Docente Inclusivo dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012).

2.2.3. Discussione dei risultati

L'analisi delle schede di costruzione del Profilo del Docente Inclusivo oltre che una procedura di indagine conoscitiva, si presenta come una modalità di formazione al pensiero riflessivo.

Le schede realizzate da ciascun gruppo sono state unificate e analizzate con il software Atlas.ti al fine di ottenere la delineazione del Profilo del Docente inclusivo.

Dall'analisi sono emersi temi ricorrenti rilevanti in relazione alle tre aree indagate: comportamenti, conoscenze e competenze.

Di seguito si riporta lo schema così come delineato.

Valore fondamentale	Le aree di competenza sono:	<i>I comportamenti e le convinzioni per questa area di competenza sono</i>	<i>La conoscenza e la comprensione alla base di questa area di competenza sono</i>	<i>Le competenze e le capacità da sviluppare per questa area di competenza</i>
Valorizzare la diversità dell'alunno	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione;	- L'integrazione deve necessariamente tendere verso una prospettiva inclusiva per permettere il superamento delle barriere e favorire la partecipazione e l'apprendimento del gruppo classe. - L'inclusione è una tensione etica e come tale deve essere messa in pratica. - L'inclusione richiede un'intenzionalità educativa. - L'integrazione scolastica deve tendere all'inclusione per sviluppare il senso di appartenenza all'interno della comunità educativa. - L'inclusione rappresenta una garanzia alla partecipazione e alla rimozione delle barriere. - L'inclusione si realizza attraverso l'interdipendenza e la	- L'inclusione si realizza attraverso rapporti di reciprocità e complementarietà tra i soggetti e il contesto. - Riconoscere la scuola come un sistema complesso e culturale e politico che determina e definisce l'integrazione. - Descrivere l'inclusione attraverso il linguaggio specifico che tenga conto di uno e di tutti, ossia della singola persona che del gruppo di appartenenza. - L'insegnante deve saper osservare e riconoscere le diverse esigenze degli alunni	- L'insegnante deve acquisire competenze comunicative affinché la comunicazione e l'ascolto attivo promuova la socializzazione, superando l'utilizzo di un linguaggio che sottolinei in modo negativo la diversità. - L'insegnante deve sviluppare l'empatia per sviluppare un clima inclusivo. - L'insegnante deve conoscere e applicare modalità di tutela dell'alunno garantendo la sua privacy. - Possedere competenze di risoluzione dei problemi utilizzando strategie di problem solving per negoziare conflitti e eliminare

		complementarietà. - L'insegnante deve adottare un comportamento che promuova l'uguaglianza e il rispetto della vita. - L'insegnante deve promuovere la partecipazione alla vita scolastica di ogni alunno.	- Conoscere e utilizzare le strategie didattiche idonee per poterle adottare alle esigenze di ogni singolo alunno. - Conoscere i diversi stili di apprendimento degli alunni. - Conoscere e far propri gli strumenti di valutazione. - L'insegnante deve conoscere e saper adattare alle necessità dei propri allievi differenti metodologie didattiche e strategie d'intervento. - Tenersi aggiornati sulle riforme e/o modifiche del sistema di istruzione, ponendo particolare attenzione, alla legislazione riguardante i bisogni educativi (assistenza, inclusione ecc.)	pregiudizi e stereotipi. - possedere competenze nella gestione e nell'attuazione di misure dispensative e di strumenti compensativi ove necessari (rispettando i tempi di apprendimento degli alunni). - Acquisire competenze tecnologiche per presentare le lezioni con metodologie didattiche differenti. - L'insegnante deve sapere ovviare alle convinzioni e ai pregiudizi - Possedere competenze relazionali e utilizzare un atteggiamento empatico ed aperto davanti a ciascuno, senza fare alcuna differenza, per attivare il processo di inclusione di ogni alunno. - Possedere competenze di progettazione delle attività didattiche per rispondere in maniera flessibile alle esigenze di ciascuno allievo.
	Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.	- Il contesto classe è una realtà complessa e animata da molteplici differenze individuali e singolarità. - Il docente deve, innanzitutto, osservare al fine di conoscere e riflettere sull'originalità irripetibile espressa da ciascun componente	- Conoscere le informazioni relative alla diversità (cultura, contesto socio culturale, storie personali) di ciascuno alunno. - Conoscere ogni allievo della classe in cui si presta servizio al	- Valorizzare la diversità e riconoscerla come risorsa. - Rispondere alle esigenze comunicative di ogni singolo studente. - Saper favorire un clima positivo e favorevole.

		della classe. - Accogliere e valorizzare le differenze, le peculiarità e le eccellenze del gruppo classe. - Orientare ciascun alunno verso l'autonomia, la consapevolezza di sé, della propria identità e del proprio progresso di vita. - L'insegnante riconosce l'importanza di sviluppare un metodo didattico inclusivo. - L'azione educativa svolta dal docente deve permettere all'alunno di realizzare l'apprendimento significativo. Il docente lo può sostenere attraverso una progettazione didattica personalizzata volta alla definizione dei diversi stili cognitivi e valorizzando le caratteristiche individuali. - Il docente esercita un ruolo importante nell'educare le potenzialità di ciascun allievo, nello sviluppare dell'autostima e dell'autoefficacia. - La classe è un gruppo eterogeneo di alunni che differiscono per varie caratteristiche individuali. L'intervento e l'azione del docente pertanto mira a soddisfare i bisogni di ogni singolo allievo. - L'importanza di	fine di progettare tenendo conto delle diversità. - Conoscere e utilizzare strategie didattiche diversificate per rispondere ai bisogni di ciascuno allievo. - Conoscere e rispettare le fasi dello sviluppo tipico e atipico. - Promuovere la valutazione formativa. Un processo inclusivo non può che avvalersi di una valutazione che determini ciò che stato appreso, ciò che ancora rimane in sospeso e come migliorare. - Conoscere le principali leggi per ottenere supporti, strumenti e per redigere piani individualizzati e personalizzati. - L'insegnante deve conoscere il processo storico-legislativo che ha caratterizzato la nascita dell'inclusione in Italia per sviluppare il senso critico-riflessivo. - L'insegnante deve promuovere possibili strategie da mettere in atto il processo inclusivo di tutti; - L'insegnante deve saper riconoscere i	- Mettere a punto abilità e competenze psicologiche e relazionali per favorire dinamiche relazionali costruttive e comunicative. - Sviluppare competenze metodologico-didattiche, informatiche, operative puntando su diversi tipi di mediatori didattici in grado di rispondere all'eterogeneità di qualcuno. - Competenze di gestione del gruppo classe. - Imparare ad osservare e ascoltare tutti. - Contribuire in modo armonico (tutto il team docenti) allo sviluppo di una scuola inclusiva. - Valorizzare il contributo di ciascuno in un'ottica di scuola inclusiva. - Coinvolgere attivamente tutto il gruppo classe nello svolgimento delle varie attività. - Controllare sistematicamente l'efficacia delle proprie azioni didattiche per valutare se esse sono davvero inclusive. - Contribuire alla crescita di tutti gli allievi (compresi coloro con evidenti difficoltà) in

		adottare una metodologia flessibile alle diverse esigenze degli alunni. - Riflettere sul proprio metodo didattico aiuta ad orientare la propria pratica didattica, in un'ottica inclusiva in modo tale da essere funzionale ed adeguata ai bisogni di tutto il gruppo-classe. - La "diversità" va scoperta, riconosciuta e valorizzata come caratteristica di tutti e di ciascuno. - La riflessione sulle differenti tipologie di diversità presenti all'interno del gruppo-classe permette di progettare attività ed attivare un clima scolastico volto alla valorizzazione di ogni singolo alunno e alla scelta delle strategie didattiche e metodologiche migliori per permettere ad ogni individuo di raggiungere e sperimentare il successo scolastico.	rischi a cui si va incontro se non si prendono giuste misure dispensative, avendo come obiettivo fondamentale il benessere di ogni persona. - L'insegnante deve essere consapevole dei limiti e i punti di forza della realtà scolastica in cui opera. - Ogni alunno è inserito in un contesto sociale extrascolastico. È pertanto opportuno che l'insegnante conosca tali dinamiche e relazioni per poterli valorizzare. - L'insegnante deve conoscere le varie istituzioni presenti sul territorio e come agiscono per promuovere l'inclusione.	sinergia con l'insegnante di sostegno (ove è previsto).
Sostenere gli alunni	Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo	- Realizzare un clima classe positivo volto all'inclusione della diversità per favorire l'apprendimento costruttivo di tutti. - Riflettere sulle metodologie didattiche che il docente e sulla sua relazione con il contesto sociale. - L'apprendimento è interazione dinamica e conforto tra l'attività individuale di elaborazione dell'informazione e il contesto sociale di	- Sperimentare metodologie attive volte a promuovere l'apprendimento costruttivo. - Sviluppare l'autostima. - Comprendere il valore della relazione di aiuto e cooperazione con i genitori e con le famiglie. - Sostenere il percorso di crescita di ogni singolo studente, specialmente,	- Valorizzare le diversità. - Favorire approcci basati sull'aiuto reciproco e la collaborazione. - Rendere gli studenti autosufficienti e autonomi - Essere un comunicatore efficace e incisivo capace di rispondere alle diverse esigenze di relazione con gli studenti, tra i docenti e con le

		riferimento. - È essenziale sviluppare negli studenti il processo di decision making autonomo e di autogestione. - L'insegnante deve sostenere indistintamente l'apprendimento disciplinare, il saper fare, l'interazione sociale, la relazione emotiva. Bisogna, inoltre, incentivare la motivazione intrinseca ed estrinseca per ottenere risultati soddisfacenti da tutti gli alunni. - L'insegnante deve promuovere competenze che valorizzino i saperi naturali dello studente. Questi hanno un ruolo attivo e riflessivo nei processi di costruzione, cooperazione, comunicazione e interazione sociale con altri soggetti. - L'insegnante deve riconoscere ed accogliere la soggettività e l'unicità dei modelli di apprendimento, di crescita emotiva, sociale e di comunicazione dei propri allievi.	delle capacità socio-relazionali e comunicative. - Capire quali sono i diversi modelli di apprendimento adottati dagli alunni. - Comprendere l'importanza della cooperazione con le famiglie. - Comprendere e conoscere le capacità comunicative e relazionali dei propri alunni, facendo attenzione alle eventuali difficoltà. - Acquisire conoscenze teoriche sui diversi stili di apprendimento degli alunni. - Mettere in atto strategie didattiche per superare i possibili ostacoli alla comunicazione e alla partecipazione degli allievi, ponendo, particolare attenzione, alle ricadute emotive. - Potenziare metodologie e strategie didattiche con l'obiettivo di rimuovere gli ostacoli al processo di apprendimento degli alunni. - Individuare le metodologie più	famiglie. - Favorire gli approcci di apprendimento in cui gli alunni possono confrontarsi e collaborare. Garantire lo sviluppo delle abilità comunicative dei bambini. - Valutare i propri alunni attribuendo importanza sia agli apprendimenti teorici raggiunti che alle competenze trasversali acquisite (sociali, pratiche ed emotive). - Saper gestire l'errore degli alunni come momento positivo di crescita e di presa di responsabilità da parte loro. - Applicare la negoziazione attraverso situazioni stimolanti in classe per potenziare la capacità di ascolto e la comunicazione attiva tra gli allievi. - Sperimentare modelli di insegnamento volti alla promozione della cooperazione e socializzazione tra pari.

			adatte per soddisfare i bisogni di ciascun alunno. - Comprendere e analizzare i diversi stili cognitivi messi in atto dagli alunni nel momento in cui si trovano di fronte ad un nuovo contenuto. - L'insegnante deve attenzionare il percorso di crescita degli alunni. - Comprendere l'unicità di ogni singolo alunno è fondamentale per riuscire a promuovere un apprendimento che coinvolga molteplici aspetti (sociali, emotivi, disciplinari, ecc.).	
	Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee	- I docenti utilizzano modelli di insegnamento idonei alle diversità presenti in classe. - Il docente ha il compito di sostenere lo stile di apprendimento dell'alunno senza snaturarlo. - Il docente promuove le differenti abilità degli alunni, motivando al miglioramento delle stesse. - Il docente deve facilitare l'apprendimento degli alunni –rispettando le caratteristiche ed esigenze individuali, per far raggiungere a tutti il massimo grado possibile di autonomia.	- Saper gestire la classe al fine di rendere la diversità un punto di forza della classe. - Conoscere lo stile di apprendimento di ciascun alunno e le strategie didattiche che permettono all'insegnante di facilitarlo. - Avere una base teorica sui metodi e sulle strategie capaci di valorizzare l'apprendimento di tutti gli alunni. - Deve possedere una conoscenza approfondita in merito alle caratteristiche e	-Saper utilizzare una serie di metodi didattici e di approcci pedagogici differenti. -Diversificare metodi, strategie, modalità di insegnamento, contenuti teorici e momenti di verifica. -Lavorare sia con singoli studenti che con gruppi eterogenei. -Differenziare percorsi, contenuti, strumenti adattandoli ai bisogni di ciascuno. -Differenziare i metodi didattici al fine di facilitare a tutti il processo di apprendimento.

		- L'insegnante non ha solo il dovere di trasmettere contenuti e nozioni, ma di aiutare gli alunni nell'imparare ad imparare. - Il docente deve riflettere sugli approcci didattici esistenti e valutare quali siano più efficaci per una classe eterogenea. - Il docente deve riflettere sull'importanza di scegliere un approccio adeguato al gruppo-classe che sostenga la sua azione formativa ed educativa. - Il docente deve assicurarsi che l'alunno apprenda, oltre ai contenuti disciplinari, un proprio metodo di apprendimento, in grado di trasformare le sue conoscenze in competenze.	agli stili di apprendimento degli alunni e fare in modo che essi vengano valorizzati. - Capacità di adattare il proprio stile di insegnamento all'approccio didattico efficace. - Sviluppare strategie e didattiche efficaci per favorire un "equo" apprendimento di tutti. - Utilizzare la ricerca-azione come momento di studio e di progettazione per la scelta e l'uso di approcci didattici efficaci. - Favorire il momento della valutazione mettendo in luce i punti di forza dello studente. - Gestire l'ambiente fisico e sociale della classe con lo scopo di migliorare l'apprendimento. - Differenziare i contenuti, definire il processo di insegnamento-apprendimento e i materiali didattici al fine di includere tutti gli alunni e soddisfare bisogni educativi diversi.	-Permettere ai bambini di apprendere, lavorando insieme. -Utilizzare la valutazione non per penalizzare gli alunni, ma per motivarli ad apprendere e migliorare. - Affinare la competenza gestionale sia del singolo alunno che del gruppo classe. - Il docente deve saper adattare e attivare metodi e strategie in base all'andamento del processo di apprendimento. - Sviluppare la capacità di individuazione e gestione dei problemi. - Monitorare sistematicamente l'efficacia reale dell'approccio didattico utilizzato. -Contribuire allo sviluppo personale e relazionale di ogni singolo alunno. - Sviluppare il clima collaborativo tra colleghi e figure professionali coinvolte nell'azione educativa. - Coinvolgere alunni e il gruppo docente nella continua ricerca di nuove strategie didattiche. -Valutare se gli approcci usati o in sperimentazione siano efficaci. -Sapere utilizzare la

				TIC per personalizzare l'insegnamento. -Promuovere lavori di gruppo e individuali. -Effettuare approcci integrati al fine di una gestione positiva della classe. -Considerare il programma come mezzo di inclusione e di risoluzione dei problemi della diversità.
Lavorare con gli altri	Saper lavorare con i genitori e le famiglie	-Coinvolgere e rendere partecipe la famiglia delle scelte didattiche dei loro figli. -Conoscere le dinamiche familiari, creando un percorso condiviso. -Essere flessibile e aperto agli apporti e alle indicazioni significative fornite dai genitori. -L'insegnante deve collaborare e comunicare con la famiglia del dell'allievo. -Al fine di effettuare interventi inclusivi, è necessario che l'insegnante conosca il contesto sono familiare all'interno del quale è inserito l'allievo. -È importante il confronto con la famiglia nel caso in cui l'insegnante individua aspetti problematici. -La collaborazione tra insegnanti, famiglie e genitori è funzionale allo sviluppo delle competenze e alla crescita del personale	-Conoscere e valorizzare un approccio cooperativo, lavorando insieme alle famiglie per migliorare il processo di apprendimento dell'alunno e sostenere il suo benessere psicofisico. -Rendere la relazione con genitori e famiglie reciproca e aperta. -Utilizzare metodi e strategie al fine di instaurare un rapporto e un clima positivo con famiglie e genitori. -Promuovere un atteggiamento positivo con le famiglie di origine degli studenti al fine di sviluppare le loro competenze interpersonali. -Promuovere l'empatia per	-Sapere coinvolgere attivamente la famiglia. -Saper utilizzare le varie strategie per comunicare con la famiglia. -Instaurare rapporti adeguati con le famiglie in base alle situazioni presentate. -Saper organizzare momenti di incontro con le famiglie in base alle situazioni. -Sapere interagire e relazionarsi con famiglie provenienti da paesi stranieri. -Utilizzare le metodologie relazionali e metterle in atto per creare un clima di confronto e dialogo con i genitori. -Sviluppare un rapporto interpersonale con genitori e famiglie. -Coinvolgere la famiglia nel corso delle decisioni e degli interventi. -Contribuire allo sviluppo di un

		degli alunni, perché permette di creare un percorso coerente con quelli che sono i suoi bisogni. - Creare una rete relazionale che coinvolga anche le famiglie è indispensabile al fine di una visione globale della vita dell'alunno. - Creare continuità tra l'azione didattica e la vita familiare è necessario per la creazione di un progetto di vita efficace ed efficiente per l'allievo. - Rispettare le situazioni socio-culturali, le idee e le opinioni dei genitori e delle famiglie degli allievi.	mettere le famiglie nelle condizioni di aprirsi al dialogo e di considerare l'insegnante un punto di riferimento per il processo di crescita globale del figlio. - Creare occasioni di confronto e scambio con la famiglia di origine dell'allievo.	rapporto significativo con i genitori e le famiglie. - Sviluppare strategie problem solving.
	Saper lavorare con più professionisti dell'educazione	- Il lavoro di gruppo favorisce l'arricchimento del bagaglio professionale di ognuno. - La collaborazione con professionisti dell'educazione propone la negoziazione dei punti di vista differenti, le conoscenze sul singolo caso per raggiungere a una soluzione comune e condivisa. - La promozione e la condivisione con il team di professionisti con cui la scuola è in contatto. - Collaborare con i colleghi per avere diversi punti di vista differenti a disposizione per giungere ad una soluzione comune. - La collaborazione e	- Partecipare all'azione di insegnamento-apprendimento fornendo punti di vista, idee operative e terminologie efficaci. - Promuovere la collaborazione con gli altri insegnanti e professionisti la crescita personale e professionale. - Incentivare la collaborazione tra insegnanti e professionisti come punto di forza per migliorare il settore educativo; - Riconoscere il grande potenziale intrinseco nella collaborazione tra le figure professionali.	- Favorire il più possibile la collaborazione tra le varie figure professionali. - Saper condurre lezioni in codocenza con altre figure professionali. - Costruire reti di supporto con le altre scuole e gli enti presenti sul territorio. - Avvalersi dei vari punti di vista di tutti i professionisti che partecipano all'azione educativa. - Adottare diverse strategie di problem solving con l'aiuto delle figure professionali. - Saper interagire con tutte le figure professionali. - Saper comunicare in modo verbale e

		il lavoro di gruppo sono essenziali per la formazione dei docenti. - Al fine dell'integrazione e dell'inclusione scolastica è necessario lavorare in gruppo. - Tutti i docenti devono sapere collaborare, favorendo lo scambio di idee per la crescita professionale del singolo.	- Gestire adeguatamente i rapporti di relazione tra le diverse figure professionali. - Saper utilizzare metodi e strategie diversificati per favorire la collaborazione non solo tra professionisti ma anche tra alunni e genitori. - Incoraggiare l'utilizzo del metodo di insegnamento collaborativo, basato sul lavoro di squadra, che favorisca il supporto di tutti i componenti del gruppo. - Saper confrontarsi e rappresentarsi con tutti i soggetti coinvolti. - Creare incontri per ricevere aiuti e suggerimenti da professionisti più esperti. - Imparare i modelli di insegnamento-apprendimento basati sulla collaborazione per favorire l'inclusione.	non verbale per facilitare il lavoro in cooperazione con altri professionisti. - Saper collaborare durante il processo di valutazione scolastica, di riesame. - Promuovere attività di codocenza e il lavoro con i gruppi aperti
Sviluppo e aggiornamento professionale	Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato	-L'insegnamento è un atto che presuppone una riflessione e una valutazione. -Riflettere sulle proprie strategie e metodologie didattiche può aiutare a lavorare in modo risolutivo e significativo con la classe.	-Avere capacità personali, metacognitive, riflessive e metodologiche. - Possedere strategie per valutare il proprio lavoro e le proprie prestazioni e strategie di	-Valutare in corso d'opera il proprio operato. -Valutare sistematicamente e in itinere il proprio operato e quello dei propri alunni; -Motivare ad una riflessione sulla didattica e sull'apprendimento.

		-Insegnare richiede una costante azione sistematica di programmazione, valutazione e infine riflessione. -Il lavoro del docente viene migliorato curando il proprio aggiornamento culturale e professionale. -L'insegnamento è un percorso formativo che necessita di una buona base iniziale per promuovere un aggiornamento professionale continuo. - Possiamo definire l'azione di insegnamento da parte del docente come quel processo sistemico di programmazione, valutazione e gestione dei problemi. Inoltre, è necessario riflettere sul proprio operato per capire se si sta lavorando in modo efficace e se è il caso di variare le attività rispondendo alle esigenze degli alunni. Infine, è opportuno che il docente valorizzi le abilità e le potenzialità di ciascun allievo attraverso un metodo didattico personalizzato e promuovendo un modello di valutazione basato sull'equità. -Un buon docente per essere definito tale deve avere delle abilità che gli permettano di svolgere al meglio il proprio operato mediante la	valutazione dei problemi. - Possedere capacità metacognitive sul proprio operato. - Applicare metodologie di ricerca-azione adeguate ed efficaci per la classe. - Possedere strategie adeguate per la valutazione del proprio lavoro. - Realizzare la valutazione del proprio lavoro (autovalutazione). -Realizzare la valutazione delle proprie prestazioni. - Sviluppare le riflessioni personali. - Comprendere l'importanza del ruolo del docente. - Ampliare le strategie per la risoluzione di problemi. - Promuovere il metodo di ricerca-azione e la riflessione sull'importanza del vero docente inclusivo. - Utilizzare il percorso formativo iniziale come base dello sviluppo professionale continuo. - Sviluppare un percorso professionale in continuo aggiornamento. - Attivare il processo di	- Effettuare l'autovalutazione del proprio operato. - Contribuire con il proprio operato al benessere della scuola di appartenenza e al benessere degli studenti. - Considerare l'aggiornamento continuo e la formazione continua come momento per lo sviluppo delle proprie capacità, abilità e competenze e per la promozione di una scuola nuova. - Acquisire competenze metacognitive di apprendimento. - Attivare momenti di valutazione sul proprio operato; coinvolgere gli altri nella riflessione sulla didattica e sull'apprendimento; contribuire allo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento. - Coinvolgere gli altri a riflettere sul proprio operato. - Analizzare ed interpretare elementi utili alla identificazione e all'applicazione di efficaci soluzioni anche in situazioni problematiche. - Utilizzare la competenza metacognitiva per riflettere sul proprio percorso professionale. - Saper utilizzare le

		valutazione, riflessione e azione. - Il docente riflette su sé stesso e sul proprio operato per ridefinire la propria azione di insegnamento. - La riflessione sull'azione didattica e la vita scolastica aiuta i docenti a lavorare in modo efficace con i genitori e in team con gli altri insegnanti e professionisti.	analisi delle proprie competenze.	proprie strategie didattiche.
Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo	- L'insegnante deve essere formato professionalmente attraverso un percorso che possa fornire la base per lo sviluppo di determinate competenze. - La qualità della formazione degli insegnanti è riconosciuta come uno dei fattori strategici e delle sfide da sostenere nel nuovo millennio. - La formazione dei docenti è da considerarsi un atto professionalizzante, cioè un processo di acquisizione e sviluppo di competenze utili all'azione educativa. - L'obiettivo della formazione iniziale per un docente è quello di mirare all'inclusione. - È importante acquisire e sviluppare competenze fondamentali per l'attività di insegnamento. - Oltre alla formazione iniziale, agli insegnanti deve essere data la possibilità di accedere	- Acquisire la capacità di saper lavorare e collaborare con il gruppo docente. - Essere capaci di mobilitare i propri processi cognitivi e organizzativi per adattarli alle situazioni più diverse, valutando il proprio lavoro e le proprie prestazioni. -Possedere e saper utilizzare in modo pertinente la metodologia della ricerca-azione. -Utilizzare i percorsi di formazione al fine di sviluppare conoscenze e competenze utili a migliorare il profilo del docente. -Acquisire metodi e strategie per valutare il proprio lavoro e le proprie prestazioni. -Sviluppare strategie di problem solving.	- Sviluppare nuove strategie per promuovere l'apprendimento. - Collegare conoscenze con esperienze pregresse in modo da creare ponti tra gli argomenti. - Essere predisposti al dialogo e al confronto con i colleghi per far crescere il proprio profilo personale e professionale. - Avvalersi e saper utilizzare in modo flessibile le strategie didattiche per promuovere l'innovazione e l'apprendimento.	

		a specializzazioni funzionali, per rispondere meglio alle problematiche che possono incontrare nel loro cammino. - Per migliorare la professionalità docente occorre puntare sulla formazione universitaria degli insegnanti. - Il percorso formativo iniziale è importante per il proprio percorso professionale, ma l'apprendimento continuo è fondamentale. - Lo sviluppo professionale continuo consente di rafforzare e valorizzare il percorso formativo iniziale e quindi la formazione del docente. - Le competenze acquisite dai docenti nella formazione iniziale divengono inerti se non supportate e ricostruite in modo continuo e attivo.		

Tabella 76: Declinazione del Profilo del Docente Inclusivo durante i 36 focus group

Questo lavoro ha implicato una sistematica lettura e rilettura delle schede prodotte dagli insegnanti in servizio e in formazione, la progettazione di un sistema di categorizzazione delle risposte in relazione alle tre aree indagate: comportamenti, conoscenze e competenze che hanno permesso di cogliere gli elementi significativi in termini di frequenze in base al criterio di presenza/assenza.

Al termine della procedura è emersa una raccolta di indicazioni utili per il riconoscimento degli elementi indispensabili ad un insegnante per divenire un docente inclusivo e produrre azioni inclusive da ritenersi valide istruzioni durante i percorsi formativi iniziali e di aggiornamento professionale, nonché elementi di autoriflessione e automiglioramento professionale.

Considerazioni conclusive

Il percorso di costruzione del Profilo del Docente Inclusivo ha visto docenti in servizio e in formazione, con il ricercatore esperto, impegnati ad esplorare e riflettere sulla propria e altrui professionalità, per determinare gli elementi costitutivi della docenza all'interno della cornice di riferimento dell'inclusione scolastica. La riflessività innescata dal processo di costruzione del profilo ha implicato il passaggio da una conoscenza argomentativa, in riferimento alla definizione dell'inclusione, ad una conoscenza critica, frutto della riflessione e dell'enunciazione delle competenze ritenute più idonee a far parte della guida.

Costruire il Profilo ha permesso ad ogni partecipante al focus group di innescare un circolo virtuoso tra teoria e prassi, a partire dalla riflessione, dal confronto e dalla relazione professionale. La condivisione ed il confronto hanno consentito di delineare gli elementi necessari in termini di conoscenze, comportamenti e competenze; giungendo attraverso la scheda alla costruzione di un prodotto complessivo frutto dell'apporto di ciascuno e dell'interazione positiva di tutti.

Bibliografia

Acocella, I. (2015). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.

Corrao, S. (2005). *Il focus group (Vol. 25)*. Milano: Franco Angeli.

Krueger, R.A. (1998). *Developing questions for focus group*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Losito, B., & Pozzo, G. (2008). *La Ricerca Azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.

OCSE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Development and Retainig Effective Teachers*.
Parigi: OCSE publication.

Pedone, F. (2009). La valutazione finale. In G. Zanniello (A cura di), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning* (pp. 59-74).
Lecce: Pensa Multimedia.

Pedone, F. (2016). La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti. *Form@re*, 16(2), 88-99.

Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. Chicago: MIT Press.

Zanniello, G. (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.

CAPITOLO XI – Analisi e discussione dei risultati

Introduzione

Alla scuola si richiede sempre più la capacità di promuovere un'inclusione di qualità e, come più volte espresso lungo questo lavoro, ciò richiede processi di monitoraggio e di analisi dell'intero sistema scolastico. È necessario, in altri termini, che la scuola conosca se stessa.

In relazione agli obiettivi della ricerca, espressi già nel Capitolo VII - Aspetti metodologici, e utilizzando gli strumenti redatti e validati, già presentati nei Capitoli VIII –

Gli strumenti di rilevazione e di misura della qualità inclusiva, IX - Gli strumenti di raccolta e di analisi delle pratiche didattiche inclusive e X - La costruzione del Profilo del Docente Inclusivo di questo lavoro, è stata avviata un'ulteriore fase di ricerca su tre scuole primarie del territorio siciliano: attraverso la metodologia del case study si sono volute indagare le specificità dei tre contesti in relazione all'inclusione scolastica.

Di seguito dopo una breve presentazione dei tre contesti scolastici di riferimento e delle caratteristiche demografiche della popolazione coinvolta in relazione ai macrocontesti in cui la scuola è immersa, si descriveranno i risultati ottenuti.

1. Il progetto di ricerca e formazione

Sulla base dei presupposti teorici (presentati nella Prima Parte dell'elaborato) si è proceduto alla progettazione e alla stesura del piano operativo della ricerca a cui è stato dato il titolo *La qualità inclusiva della scuola e la formazione degli insegnanti a supporto degli alunni con BES*. Si è deciso di iniziare con la presentazione del progetto, durante il collegio dei docenti, alle tre istituzioni scolastiche¹⁵⁴, scelte per le caratteristiche specifiche del contesto in cui operano. Si è poi proseguito con la formazione degli insegnanti che hanno mostrato la loro disponibilità a partecipare all'intervento formativo.

Il progetto ha previsto tre momenti di raccolta dei dati, attraverso i quali verificare la situazione iniziale e gli eventuali cambiamenti nelle classi e nelle scuole selezionate, a seguito della realizzazione degli interventi formativi.

I tre momenti si sono scanditi susseguiti nel modo seguente:

¹⁵⁴ La descrizione dettagliata del campione è presentata in questo Capitolo al paragrafo 4.1. - Caratteristiche demografiche della popolazione coinvolta nell'indagine

- *baseline*, svolta all'inizio dell'anno scolastico e prima dell'avvio del periodo di formazione degli insegnanti sui temi dell'inclusione e sullo sviluppo di pratiche inclusive. Tale fase si è realizzata sia attraverso la somministrazione dei questionari (presentati nel Capitolo VIII - Gli strumenti di rilevazione e di misura della qualità inclusiva) di valutazione della qualità inclusiva per docenti e alunni; sia attraverso l'osservazione effettuata attraverso apposite check-list da studenti qualificati ed appositamente formati dell'Università degli studi di Palermo;
- *formation*, all'inizio dell'anno scolastico 2016-2017 si è offerto (entro il primo semestre), a seguito di un'attenta analisi delle necessità evidenziate durante la fase osservativa un corso di formazione ai docenti che su base volontaria hanno voluto approfondire il tema dell'inclusione e dello sviluppo di una didattica inclusiva per affrontare l'eterogeneità dei nuovi contesti scolastici alla luce delle vigenti normative. La formazione degli insegnanti si è articolata in due fasi. Nella fase iniziale ci si è proposti di promuovere una riflessione efficace sul problema, al fine di soffermarsi sulla sua rilevanza, così da individuare le linee organizzative dell'azione educativa. Nella seconda fase, contestualmente all'intervento si è proceduto con l'analisi delle pratiche didattiche, via via condotte, attraverso l'analisi condotta dagli alunni¹⁵⁵ e dagli osservatori¹⁵⁶, al fine di regolare e controllare il percorso¹⁵⁷.
- *data collection*, al termine dell'implementazione dei programmi educativi si è avviato, durante il secondo semestre, la fase di osservazione delle pratiche inclusive, di autovalutazione e di soddisfazione da parte dei docenti (questionario autovalutazione qualità inclusiva per i docenti e intervista semistrutturata), e degli allievi attraverso il questionario di valutazione della qualità inclusiva per gli alunni.

¹⁵⁵ Utilizzando la seconda macroarea del questionario di valutazione della qualità inclusiva rivolto agli alunni e presentato nel Capitolo VIII - Gli strumenti di rilevazione e di misura della qualità inclusiva.

¹⁵⁶ Utilizzando le check-list di osservazione presentate nel Capitolo IX - Gli strumenti di raccolta e di analisi delle pratiche didattiche inclusive, e poste in essere da due osservatori.

¹⁵⁷ Un'ulteriore valutazione delle pratiche didattiche inclusive è stata condotta successivamente al percorso formativo dei docenti attraverso la "Scheda di analisi delle pratiche didattiche" (Capitolo IX - Gli strumenti di raccolta e di analisi delle pratiche didattiche inclusive) posta in essere da valutatori indipendenti.

1.1. La sensibilizzazione dei docenti all'intervento

La prima azione dell'intervento è stata rivolta alla sensibilizzazione dei docenti che ha preso avvio all'inizio del mese di settembre 2016. Durante un incontro preliminare della durata di due ore con i docenti degli istituti coinvolti, è stato presentato il progetto; sono state esplicitate le finalità della ricerca, le modalità di realizzazione e le ricadute didattico-educative sugli alunni. Sono stati esposti i presupposti teorici e le motivazioni fondanti del progetto ed è stata esplicitata la valenza del concetto di inclusione in relazione alle nuove sfide educative che si pongono alla scuola di oggi.

Condividere e stabilire in accordo con gli insegnanti le strategie più adeguate da utilizzare durante gli interventi formativi, ha permesso di creare un rapporto di collaborazione finalizzato a dare all'intervento non solo sostanzialità, ma soprattutto efficacia. Inoltre, la conoscenza che gli insegnanti hanno dei loro allievi è presupposto fondamentale per la progettazione di pratiche didattiche inclusive che siano centrate sugli stessi e, dunque, adeguate alle competenze possedute e orientate allo scopo del progetto stesso. La sensibilizzazione dei docenti all'iniziativa è stata necessaria per individuare il gruppo di docenti che avrebbe partecipato alla formazione successiva. Al termine dell'incontro di presentazione del progetto, gli insegnanti hanno dato liberamente la loro disponibilità a partecipare all'intervento formativo e a tutte le azioni successive ad esso.

1.2. Il percorso formativo

La formazione dei 24 insegnanti che hanno scelto di partecipare alla ricerca si è svolta da ottobre a dicembre 2016. Questa fase ha visto coinvolti i docenti, distinti per istituto comprensivo, in un incontro settimanale della durata di tre ore svolto in orario pomeridiano, per un totale di 10 incontri.

Nelle trenta ore di formazione gli insegnanti sono stati aiutati a superare le difficoltà e a rimuovere gli ostacoli incontrati nell'apprendimento dei contenuti teorici proposti, propedeutici alla strutturazione delle attività educativo-didattiche.

Gli interventi pianificati e realizzati per la formazione degli insegnanti partecipanti al progetto di ricerca hanno riguardato le seguenti tematiche: *la pedagogia speciale: lo stato dell'arte e le prospettive future; il quadro pedagogico e normativo; il concetto di inclusione e le caratteristiche degli ambienti scolastici inclusivi; chi sono gli alunni con BES?; strumenti e strategie per l'operalizzazione dell'intervento: rilevazione e*

valorizzazione; la personalizzazione; l'inclusività; il Profilo del docente inclusivo: corresponsabilizzazione curricolari versus delega al sostegno.

L'esperienza di formazione si è articolata in due momenti: un primo momento, che ha permesso agli insegnanti di operare riflessioni e trarre suggerimenti utili a chiarire i contenuti e le metodologie da utilizzare; ed un secondo momento, organizzato in forma laboratoriale, in cui sono state progettate le pratiche didattiche inclusive da svolgere in classe.

Gli incontri hanno consentito la creazione di una base di lavoro comune con i docenti e lo sviluppo di una riflessione critica sulle strategie e sui materiali didattici da utilizzare. In questo modo si è realizzata non solo una condivisione di esperienze e di idee, ma anche una collaborazione, che è divenuta costante, con gli insegnanti nelle diverse situazioni di classe e che ha consentito a ciascun docente di essere, al tempo stesso, attore e ricercatore.

Si presenta la sintesi delle modalità e dei tempi di realizzazione della formazione degli insegnanti.

TEMPI	MODALITÀ
Settembre 2016	Presentazione del progetto
	Adesione al progetto
	Prima somministrazione dei questionari
Ottobre - Dicembre 2016	Percorso formativo
	Riflessione teorica e in azione
Ottobre 2016 - Maggio 2017	Attività di programmazione
	Esemplificazioni di interventi ed azioni didattiche inclusive
	Creazione delle pratiche didattiche inclusive
	Seconda somministrazione dei questionari

Tabella 77: Sintesi modalità e tempi di realizzazione della formazione dei docenti

Gli interventi pianificati e realizzati per la formazione degli insegnanti partecipanti al progetto di ricerca sono riportati nel quadro successivo.

INCONTRI	CONTENUTI	OBIETTIVI
Primo incontro (3 ore)	- Quadro introduttivo - La pedagogia speciale: lo stato dell'arte e le prospettive future - Quadro pedagogico - Quadro normativo	- Riconoscere le funzioni della pedagogia speciale - Conoscere il framework teorico - Conoscere il quadro normativo nazionale ed internazionale
Secondo incontro (3 ore)	- Il concetto di inclusione; - Le caratteristiche degli ambienti scolastici inclusivi; - Gli strumenti e le risorse	- Conoscere il costrutto dell'inclusione; - Individuare le relazioni esistenti tra l'inclusione e gli ambienti educativi - Riconoscere e utilizzare strumenti e risorse
Terzo incontro (3 ore)	- Chi sono gli alunni con BES? - Gli alunni con certificazione di disabilità; - Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e disturbi evolutivi specifici; - Gli alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale;	- Riconoscere i bisogni educativi speciali - Conoscere e favorire l'inclusione di tutti i bisogni educativi speciali
Quarto incontro (3 ore)	- Strumenti per l'operativizzazione dell'intervento: - Diagnosi Funzionale; - Profilo Dinamico Funzionale; - Piano Educativo Individualizzato; - Piano Didattico Personalizzato;	- Conoscere e utilizzare gli strumenti per l'intervento formativo inclusivo - Facilitare il processo d'inclusione degli alunni con BES creando sinergie e collegamenti tra scuole, enti, istituzioni e il mondo del lavoro.
Quinto incontro (3 ore)	- La gestione dei BES; - Rilevazione e valorizzazione delle risorse e delle opportunità, sia della scuola che dell'alunno con BES;	- Saper gestire i bisogni educativi speciali; - Riconoscere e adoperare le risorse della scuola - Valorizzare le risorse degli alunni
Sesto incontro (3 ore)	- Il concetto di personalizzazione; - Approccio integrato: "misure abilitative-compensativo-dispensative" e "facilitazione";	- Conoscere il costrutto della personalizzazione; - Conoscere e utilizzare gli strumenti per la personalizzazione didattica
Settimo incontro (3 ore)	- Misure, strategie e strumenti per l'inclusione; - Tecnologie come risorsa inclusiva;	- Conoscere e utilizzare le strategie e gli strumenti per l'inclusione - Utilizzare le tecnologie per la didattica inclusiva
Ottavo incontro (3 ore)	Approcci metodologici: facilitazioni disciplinari, adattamento degli obiettivi curriculari e dei materiali didattici, approccio metacognitivo;	- Saper progettare e adeguare azioni e risorse
Nono incontro (3 ore)	- Profilo del docente inclusivo; - Corresponsabilizzazione curriculari vs delega al sostegno;	- Conoscere e sviluppare le competenze inclusive - Sviluppare competenze

		comunicativo-relazionali e soft skills - Condividere azioni e attività che possano migliorare la qualità dell'apprendimento ma anche dell'insegnamento.
Decimo incontro (3 ore)	- Inclusività; - La diversità degli alunni come risorsa; - L' apprendimento nei gruppi cooperativi e la didattica laboratoriale.	- Promuovere una cultura della valutazione che sia rispondente alla persona nel rispetto della normativa vigente. - Sviluppare competenze specifiche nell'organizzazione di percorsi personalizzati.

Tabella 78: Sintesi pianificazione per contenuti e obiettivi degli incontri della formazione dei docenti

Il metodo più efficace per aggiornare gli insegnanti consiste nel lavorare insieme a loro, in modo continuo, per far sperimentare loro che i risultati della ricerca possono offrire risposte concrete a reali bisogni professionali. Seguendo questa convinzione abbiamo deciso di svolgere l'attività di formazione offrendo ai docenti occasioni-stimolo che potessero aiutarli a riflettere sui problemi educativi e scolastici, utilizzando una strategia di autoformazione; non si è inteso fornire ricette uniche e valide per tutti, né offrire risposte e soluzioni immediate; l'ottica della riflessione e della consapevolezza nelle azioni di ricerca ha pervaso tutto l'intervento.

Questo perché le azioni che gli insegnanti realizzano si basano su una logica di flessibilità e di adattamento, di ri-aggiustamento continuo che sfruttano la riflessività nell'azione. Lo stesso Schön (2006) distingue due tipi di azione riflessiva: riflessione in azione (*reflection in action*), che consiste nel mettere a fuoco il problema percepito evitando per quanto possibile quelle semplificazioni che impediscono di coglierne tutta la complessità; la riflessione sull'azione (*reflection on action*) che si ha quando ci si interroga sul come è accaduta l'azione, ma anche sulle ragioni che l'hanno generata e sulle conseguenze che ha avuto o che potrebbe produrre.

2. Contesto di riferimento

Come anticipato nel prospetto metodologico (Capitolo VII - Aspetti metodologici), la ricerca si è svolta nella provincia di Palermo, capoluogo e primo territorio della regione Sicilia per dimensione numerica e diffusione delle istituzioni scolastiche. Secondo i dati

dell'Ufficio Scolastico Regionale Sicilia¹⁵⁸, nell'anno scolastico 2015/2016 le istituzioni scolastiche presenti in Sicilia erano 875 (rispettivamente: 109 Direzioni Didattiche, 38 Scuole Secondarie di I grado, 461 Istituti Comprensivi, 254 Scuole Secondarie di II grado, 3 Istituzioni Educative e 10 CPIA).

Nella provincia di Palermo le istituzioni scolastiche erano 209 (il 23,88% del totale regionale), di cui 35 Direzioni Didattiche, 14 Scuole Secondarie di I grado, 100 Istituti Comprensivi, 56 Scuole Secondarie di II grado, 2 Istituzioni Educative e 2 CPIA. In Sicilia il numero di alunni iscritti nella scuola statale nello stesso anno scolastico è 763.414 di cui 113.648 dell'infanzia, 238.269 della scuola primaria, 160.849 della scuola secondaria di primo grado e 250.648 della scuola secondaria di secondo grado. Nella provincia di Palermo il numero totale di studenti iscritto nella scuola statale nello stesso anno scolastico, è 189.773 (il 24,86% del totale regionale), di cui 25.393 nella scuola dell'infanzia, 61.224 nella scuola primaria, 42.068 nella scuola secondaria di primo grado e 61.088 nella scuola secondaria di secondo grado¹⁵⁹.

Dati MIUR informano, inoltre, che gli alunni con disabilità iscritti nella scuola statale nell'anno scolastico 2015/2016 a livello regionale sono 23.235, mentre nella provincia di Palermo sono 5.981; gli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA) nella regione Sicilia sono 6.859, di cui 1.122 nella provincia di Palermo. Nello specifico gli alunni con disabilità sono nella provincia di Palermo sono il 25,74% rispetto al dato regionale, di questi il 7,14% (427 bambini) si trova nella scuola dell'infanzia, il 36,85% (2.204 alunni) si trova nella scuola primaria, il 27,94% (1.671 allievi) nella secondaria di I grado e il 28,07% (1.679 ragazzi) nella secondaria di II grado. Gli alunni con DSA nella stessa provincia sono il 16,3% rispetto al dato regionale, di cui il 16,43% nella scuola primaria, il 37,72% nella secondaria di I grado e il 45,85% nella secondaria di II grado.

Il rapporto precisa, inoltre, che gli alunni con cittadinanza non italiana nella regione Sicilia sono 23.324, di cui 13.621 non nati in Italia e 9.703 nati in Italia; di questi 585 sono nomadi. Nella provincia di Palermo, invece, gli studenti con cittadinanza non italiana iscritti nella scuola statale nell'anno scolastico 2015/2016 sono 5.087 (21,81% rispetto al

¹⁵⁸ <http://oldsite.usr.sicilia.it/pubblicazioni/lascuolainsicilia/2015-2016/files/assets/common/downloads/publication.pdf> MIUR – Ufficio Scolastico per la Sicilia, (2016). La scuola in Sicilia. A.S. 2015/2016, Ufficio Scolastico per la Sicilia.

¹⁵⁹ <http://oldsite.usr.sicilia.it/pubblicazioni/lascuolainsicilia/2015-2016/files/assets/common/downloads/publication.pdf> MIUR – Ufficio Scolastico per la Sicilia, (2016). La scuola in Sicilia. A.S. 2015/2016, Ufficio Scolastico per la Sicilia.

dato regionale), di cui 2.761 (l'11,84% rispetto al dato regionale) non nati in Italia e 2.326 (il 9,97% rispetto al dato regionale) nati in Italia; di questi 79 sono nomadi¹⁶⁰.

Infine, i docenti siciliani sono 75002, di questi l'83,91% (pari a 62.930) sono docenti in servizio su posto comune ed il 14% (pari a 10.504) in servizio su posto di sostegno¹⁶¹.

Circa il 13,57% dei docenti è impiegato nelle scuole d'Infanzia, il 29,26% nelle scuole primarie, il 22,87% nelle secondarie di I grado e il 34,30% nelle secondarie di II grado.

Nella provincia di Palermo, i docenti sono 17.320, il 23,59% dell'organico regionale, di cui il 14,09% (2440) è su posto di sostegno.

È importante sottolineare alcune variabili comparate relative alle caratteristiche demografiche della popolazione docente, che saranno utili ad una più puntuale comprensione degli elementi critici sottolineati nella ricerca empirica. In particolare si farà riferimento al genere e all'età quali variabili prese in esame perché le più rilevanti per il campione della ricerca e di elevato interesse statistico.

Nel sistema scolastico italiano, secondo i dati OCSE¹⁶², la percentuale di docenti donne è pari circa al 79%, la media OCSE è il 70%, mentre la media europea (EU22) è il 72%. La femminilizzazione della classe docente, tuttavia, non è una caratteristica che riguarda solo l'Italia, infatti, come mostra chiaramente lo studio annuale sull'educazione dell'OCSE (Figura n. 33), a livello mondiale (OCSE, 2017) la percentuale di donne nei vari gradi di istruzione è pari al 97% nella *pre-primary education*, all'83% nella *primary education*, al 69% nella *lower secondary education* e al 43% nell'*upper secondary education*; la percentuale di insegnanti di genere femminile diminuisce quando aumenta il livello di istruzione¹⁶³. In Europa (EU22) le percentuali sono pressoché identiche: 97% nella pre-primaria, 86% nella primaria; 71% nella secondaria di I grado e 44% nella secondaria di II grado. In Italia, invece, i dati di femminilizzazione sono stabilmente elevati in tutti i gradi di istruzione. Nella scuola dell'infanzia la percentuale di femminilizzazione è 99% (+6% rispetto ai dati internazionale ed europeo), nella scuola primaria è 96% (+13% rispetto al

¹⁶⁰ <http://oldsite.usr.sicilia.it/pubblicazioni/lascuolainsicilia/2015-2016/files/assets/common/downloads/publication.pdf> MIUR – Ufficio Scolastico per la Sicilia, (2016), La scuola in Sicilia. A.S. 2015/2016, Ufficio Scolastico per la Sicilia.

¹⁶¹ Il restante percentuale è costituito da docenti in servizio su cattedre per l'insegnamento della religione (1,9%) e come personale educativo (0,19%).

¹⁶² OCSE, (2017), *Education at a glance 2017*. Parigi: OCSE publication, indicatore D5: Who are the teachers?

¹⁶³ OCSE, (2017), *Education at a glance 2017*. Parigi: OCSE publication, indicatore D5: Who are the teachers?

dato internazionale e +10% rispetto al dato europeo), nella scuola secondaria di primo grado il dato percentuale è 78% (+9% rispetto al dato internazionale e +7% rispetto al dato europeo) e nella scuola secondaria di II grado è del 37% (-6% rispetto al dato internazionale e -7% rispetto al dato europeo).

Table D5.2. Gender distribution of teachers (2015)
Share of female teachers in public and private institutions by level of education, based on head counts

	Pre-primary education	Primary	Lower secondary	Upper secondary			Post-secondary non-tertiary	Tertiary			All levels of education
				General programmes	Vocational programmes	All programmes		Short-cycle tertiary	Bachelor's, master's, doctoral or equivalent level	All tertiary	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD											
Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	45	m	m
Austria	99	92	72	63	50	55	69	52	41	43	66
Belgium	97	82	63	63	62	63	46	x(10)	x(10)	49	70
Canada	x(2)	74 ^d	x(2)	x(6)	x(6)	74	m	54	43	49	m
Chile	99	81	68	58	51	56	a	m	m	m	m
Czech Republic	100	94	78	59	59	59	42	59	40	40	76
Denmark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonia ¹	99	91	82	77	62 ^d	70 ^d	x(5)	a	49	49	82
Finland	97	80	73	70	54	60	54	a	51	51	73
France	92	82	64	55	52	54	x(8)	31 ^d	39	38 ^d	67
Germany	96	87	66	56	48	53	59	22	38	38	66
Greece	98	70	66	55	48	53	55	a	m	m	m
Hungary	100	97	77	68	50	64	53	39	42	42	76
Iceland	94	82	82	m	m	m	m	m	m	m	m
Ireland ²	99	87	x(4)	71 ^d	a	71 ^d	m	x(10)	x(10)	44	m
Israel ²	99	85	79	x(6)	x(6)	70	m	m	m	m	m
Italy	99	96	78	71	62	66	m	a	37	37	m
Japan	97	65	42	x(6)	x(6)	30	x(6, 8, 9)	48 ^d	21 ^d	27 ^d	48
Korea	99	78	70	52	45	51	a	44	33	35	61
Latvia	100	93	84	84	71	80	65	65	54	56	84
Luxembourg	96	76	58	54	46	50	m	46	37	38	m
Mexico	94	68	53	x(6)	x(6)	47	a	m	m	m	m
Netherlands	87	86	52	52	52	52	a	44	44	44	66
New Zealand	98	84	66	61	56	60	55	50	49	49	71
Norway ¹	93	75	75	53	53	53	53	53	45	46	66
Poland	98	85	74	70	62	65	68	73	44	44	75
Portugal	99	80	75	x(6)	x(6)	65 ^d	x(6, 10)	x(10)	x(10)	44 ^d	71
Slovak Republic	100	90	76	74	71	72	68	59	45	45	76
Slovenia	97	97	79	70	64	67	a	48	39	41	76
Spain	93	76	60	57	51	55	a	48	41	42	64
Sweden	96	77	77	x(6)	x(6)	53	44	43	44	44	75
Switzerland	97	82	54	46	42 ^d	43 ^d	x(5)	a	34	34	60
Turkey	m	m	m	m	m	m	a	39	44	43	m
United Kingdom ³	x(2)	85 ^d	64 ^d	x(3)	59 ^d	59 ^d	a	x(5, 10)	x(5, 10)	44	68
United States	94	87	67	x(6)	x(6)	57	x(10)	x(10)	x(10)	49 ^d	70
OECD average	97	83	69	63	55	59	m	m	42	43	70
EU22 average	97	86	71	65	57	61	m	m	43	44	72
Partners											
Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brazil	95	89	69	61	50	60	46	49	46	46	71
China	97	63	53	x(6)	x(6)	51	x(9)	17	30 ^d	25 ^d	58
Colombia	96	77	53	x(6)	x(6)	45	62	57	63	61	66
Costa Rica	94	79	57	x(6)	x(6)	57	a	m	m	m	m
India	m	49	44	43	m	m	m	a	m	m	m
Indonesia	96	61	54	53	49	51	a	87	49	50	62
Lithuania	99	97	82	82	70	79	67	a	56	56	81
Russian Federation	m	99	83 ^d	x(3)	x(7, 8)	x(3, 7, 8)	60 ^d	77 ^d	51	59 ^d	77
Saudi Arabia	100	52	m	m	m	m	a	29	40	40	m
South Africa ⁴	79	79	x(4)	56 ^d	m	m	m	x(10)	x(10)	48	m
G20 average	95	76	62	56	m	54	m	45	40	42	65

Figura 33: Distribuzione di genere dei docenti (dati 2015)
Fonte: OCSE, (2017), *Education at Glance 2017*, tab. D5.2

In media, nei paesi dell'OCSE nel 2015, il 20% degli insegnanti della scuola primaria ha raggiunto almeno 50 anni. Questa media aumenta al 36% nel livello secondario inferiore e al 40% nel livello secondario superiore.

La distribuzione anagrafica della popolazione docente italiana è concentrata, prevalentemente, nelle fasce di età 30 – 49.

Secondo i dati OCSE, sia a livello internazionale che a livello europeo, la fascia di età più popolosa è quella compresa tra i 30 - 49 anni, indipendentemente dal grado di istruzione (56% nella primaria, 54% nella secondaria di I grado e 52% nella secondaria di II grado). È possibile rilevare, pertanto, significativi scostamenti dell'Italia sia riguardo alle medie OCSE e UE, sia rispetto ai Paesi con i quali solitamente confrontiamo il sistema di istruzione (Germania, Francia, Inghilterra e Spagna). In particolare, in Italia la percentuale dei docenti con età inferiore ai 30 anni è meno dell'1% in tutti i gradi di istruzione; significativamente inferiore è anche la percentuale di docenti con età compresa tra i 30 – 49 anni, in particolare, nel primo ciclo è il 39% contro il 60% di docenti con età superiore ai 50 anni, mentre negli altri gradi di istruzione è rispettivamente il 40% nella secondaria di primo grado (contro il 60% di docenti con età superiore ai 50 anni) e il 29% nella secondaria di secondo grado (contro il 71% di docenti con età superiore ai 50 anni)¹⁶⁴. Gli insegnanti italiani rispetto ai colleghi degli altri paesi hanno dunque un'età cronologica più elevata, discostandosi molto dalla media europea e internazionale.

¹⁶⁴ OCSE, (2017), *Education at a glance 2017*. Parigi: OCSE publication, indicatore D5: Who are the teachers?

Table D5.1. **Age distribution of teachers (2005 and 2015)***Percentage of teachers in public and private institutions, by level of education and age group, based on head counts*

	Primary			Lower secondary			Upper secondary			Total primary to upper secondary			Total primary to upper secondary		
	2015			2015			2015			2015			2005		
	< 30 years	30-49 years	>= 50 years	< 30 years	30-49 years	>= 50 years	< 30 years	30-49 years	>= 50 years	< 30 years	30-49 years	>= 50 years	< 30 years	30-49 years	>= 50 years
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	14	49	37	10	43	48	6	51	43	10	47	43	m	m
	Belgium ¹	22	55	23	18	54	28	15	54	31	18	54	28	19 ^d	55 ^d
	Canada ²	11 ^d	63 ^d	26 ^d	x(1)	x(2)	x(3)	11	62	26	11	62	26	14	60
	Chile	22	51	27	22	49	29	21	49	30	22	50	28	12	52
	Czech Republic	8	53	39	9	56	35	4	45	50	7	51	42	m	m
	Denmark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia ³	10	50	41	7	40	53	8 ^d	41 ^d	51 ^d	9 ^d	44 ^d	47 ^d	m	m
	Finland	8	61	31	8	60	32	4	50	46	7	57	36	10	57
	France	8	66	26	9	65	27	5	58	36	7	63	30	13	56
	Germany ⁴	8	51	41	7	45	48	5	52	42	7	48	45	4	44
	Greece	7	61	32	1	54	45	1	53	47	4	57	39	8	69
	Hungary	7	55	38	5	54	41	5	61	34	6	57	37	15	60
	Iceland	5	57	38	5	57	38	m	m	m	m	m	m	m	m
	Ireland ⁵	18	59	22	x(7)	x(8)	x(9)	8 ^d	63 ^d	29 ^d	14	61	25	17	50
	Israel ⁵	14	65	21	10	62	28	10	56	35	12	62	26	16	60
	Italy	1	39	60	1	40	60	0	29	71	1	36	64	0	44
	Japan ¹	17	52	31	16	54	31	11 ^d	52 ^d	37 ^d	15 ^d	52 ^d	33 ^d	10	68
	Korea	20	65	15	12	62	26	11	59	30	15	62	23	20	64
	Latvia	9	53	39	5	45	49	6	43	51	7	48	45	m	m
	Luxembourg	23	59	17	16	67	18	9	62	29	17	62	21	23	49
	Mexico	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Netherlands	16	48	37	15	44	41	10	40	50	14	45	41	16	49
	New Zealand	12	49	39	11	47	41	10	46	44	11	48	41	14	50
	Norway	13	55	31	13	55	31	7	49	44	12	53	35	m	m
	Poland	9	62	29	7	67	26	6	63	31	7	64	29	15	66
	Portugal ¹	1	62	37	1	66	33	2 ^d	60 ^d	38 ^d	1 ^d	63 ^d	36 ^d	16	61
	Slovak Republic	7	63	30	9	53	38	8	50	43	8	55	37	16	49
	Slovenia	6	63	32	4	59	37	3	59	38	4	60	35	12	68
	Spain	9	58	34	3	61	36	2	61	37	5	60	35	10	62
	Sweden	7	55	37	7	55	38	5	51	44	7	54	39	m	m
	Switzerland ¹	17	49	34	10	54	36	5 ^d	53 ^d	42 ^d	12 ^d	52 ^d	37 ^d	17	53
	Turkey	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	United Kingdom ⁶	31	54	15	24	58	18	9	49	42	25	55	20	18	50
	United States	15	53	31	17	53	30	14	52	34	15	53	31	18	49
	OECD average	12	56	32	10	54	36	7	52	40	10	54	35	14	56
	Average for countries with available data for both reference years										11	56	33	14	56
	EU22 average	11	56	33	8	54	37	6	52	42	9	54	37	13	56
Partners	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brazil	15	68	17	16	65	19	15	64	21	15	66	19	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	22	63	14	19	62	20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	27	52	21	20	58	21	23	60	17	24	55	20	m	m
	Lithuania	4	54	42	6	48	46	5	43	52	5	48	47	13	58
	Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	South Africa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20 average		15	57	28	13	57	30	m	m	m	m	m	m	m	m

Figura 34: Docenti suddivisi per gruppi di età e grado di istruzioneFonte: OCSE, (2017), *Education at Glance 2017*, tab. D5.1

3. Individuazione e caratteristiche delle scuole partecipanti alla ricerca

Nella ricerca si è deciso di circoscrivere il campo dell'indagine alla scuola primaria del territorio siciliano, nello specifico la città di Palermo e la sua provincia. Il processo di individuazione delle scuole da coinvolgere nella ricerca è stato impegnativo e ha visto un progressivo assottigliamento del numero di scuole contattate. Alla fine le scuole coinvolte sono state tre. La costruzione del campione è avvenuta come abbiamo già detto in modo non probabilistico, tenendo in considerazione la particolare attenzione posta all'interno delle scuole i processi inclusivi, il grado di cooperazione esistente tra docenti e l'apertura manifestata dagli insegnanti e da tutto il personale verso la sperimentazione e la ricerca.

Complessivamente, sono state scelte le seguenti tre scuole: l'Istituto comprensivo "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" e l'Istituto comprensivo "Karol Wojtyła", nel capoluogo siciliano; la Direzione Didattica "Pietro Novelli" nel comune di Monreale, provincia di Palermo.

Nella ricerca sono state coinvolte 14 classi (5 prime, 2 seconde, 2 terze, 3 quarte, 2 quinte); i docenti che hanno partecipato alla ricerca sono stati 24 di cui 1 uomo e 23 donne.

Per contestualizzare le pratiche didattiche realizzate e analizzate, di seguito viene fornito un breve profilo delle scuole in relazione a quanto comunicato attraverso i PTOF e a quanto osservato direttamente dal ricercatore, sottolineando gli elementi che hanno più influenzato l'agire didattico che sarà successivamente descritto.

3.1. L'Istituto comprensivo "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" di Palermo

L'Istituto Comprensivo "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" è ubicato nel quartiere Passo di Rigano di Palermo e comprende i 4 plessi: "E. Loi" sede della Scuola Primaria e dell'ufficio del Dirigente e dei Servizi Amministrativi; "Tomasi di Lampedusa" sede della Scuola Secondaria di I grado; "De Cosmi" e "Scuola dell'Infanzia Regionale" entrambe sedi della Scuola dell'Infanzia.

La zona presenta un'identità disomogenea, sia per la composizione sociale sia per la multiforme commistione dei diversi tipi di edilizia pubblica e privata. Nel territorio è presente: edilizia storica di borgata, (vecchie abitazioni in cortili e vicoli), con unità abitate da sottoproletariato urbano, da disoccupati, da assistiti, da gente che vive alla giornata; edilizia popolare (case popolari in condominio) abitata da operai, manovali, impiegati;

nuova edilizia speculativa (palazzine, ville) abitata per lo più da commercianti, impiegati e professionisti.

Questi contrasti determinano l'eterogeneità del tessuto sociale, sia a livello culturale che d'interessi, nonché la mancanza d'integrazione tra gli abitanti delle varie zone del quartiere; tali fattori non favoriscono l'aggregazione uniforme e lo sviluppo di una dimensione comunitaria che, attualmente, resta limitata ad ambiti ristretti. Pertanto il territorio ha un'identità sfaccettata e, a fianco di situazioni socio- economiche-culturali buone o discrete, si ritrovano forti sacche di disagio sociale, economico, culturale.

Nel quartiere Passo di Rigano sono presenti delle strutture d'accoglienza per minori a rischio provenienti dalle zone più degradate della città: "Casa della Speranza" e "Casa di Nemo". I minori alloggiano presso tali istituzioni e assolvono l'obbligo scolastico nei plessi dell' istituto. Il quartiere ospita anche nuclei familiari di stranieri, prevalentemente extra comunitari, e famiglie con figli in situazione di disabilità. In alcuni casi le famiglie delegano la responsabilità educativa esclusivamente alla scuola per la quale non è sempre semplice la gestione dei rapporti affettivo-relazionali e comunicativi sia all'interno che all'esterno delle famiglie, (tra genitori e figli, genitori e genitori, genitori e operatori scolastici).

La scuola accoglie alunni con un disagio sociale ascrivibile allo svantaggio economico e culturale e alle carenze educative della famiglia, da cui deriva l'alto rischio di dispersione scolastica.

La popolazione scolastica risulta così molto eterogenea e la scuola è frequentata da: alunni provenienti da un ambiente socio-culturale medio, dotati di un buon bagaglio culturale; alunni provenienti da ambienti deprivati, mancanti di qualsiasi stimolo; alunni provenienti da case-famiglia o strutture di accoglienza; alunni extracomunitari, portatori di problematiche socio-economiche ma anche fonte di arricchimento culturale; alunni disabili con deficit più o meno gravi.

Scopo istituzionale della comunità scolastica è quello di fornire alla propria utenza prestazioni e servizi di qualità, volti al miglioramento continuo. Le priorità che l'Istituto si è assegnato per il triennio 2016-2019 sono state: l'incremento dei momenti di confronto e scambio tra i docenti delle classi-ponte per una più attenta analisi delle valutazioni in uscita degli alunni, l'utilizzo di setting di lavoro con didattica laboratoriale, valorizzando le competenze trasversali degli alunni, l'incoraggiamento alla partecipazione dei docenti a

interventi formativi sui BES e sulla didattica laboratoriale, il potenziamento della didattica laboratoriale e la ricerca di “best practices” anche attraverso l'utilizzo di nuove tecnologie applicate alla didattica inclusiva e l'incentivazione di momenti di aggregazione anche informali delle famiglie allo scopo di solidarizzare l'alleanza educativa. Il parallelismo tra le priorità della scuola e le finalità della ricerca hanno permesso una collaborazione proficua e costante dei docenti i quali si caratterizzano per una buona motivazione all'innovazione scolastica e all'aggiornamento professionale in servizio.

Le insegnanti che hanno preso parte alla ricerca si sono mostrate attente e aperte alla nuova esperienza, disponibili e interessate al proprio sviluppo professionale e alla crescita personale, nonostante il buon livello di partenza. La loro partecipazione è stata attenta alle esigenze e proficua per la creazione di nuove procedure e ambienti didattici.

3.2. L'Istituto comprensivo “Karol Wojtyla” di Palermo

L'Istituto comprensivo “Karol Wojtyla” è situato nel quartiere composto da tre diverse zone: Acquasanta, Cantieri e Monte Pellegrino del territorio comunale di Palermo.

Nell'insieme permane l'immagine di un quartiere rionale legato alle attività portuali e del mercato che lo hanno caratterizzato nel corso dei secoli: l'Acquasanta, conserva in parte, ancor oggi, il suo aspetto di antica borgata le cui attività erano legate al vicino mare; la zona di Monte Pellegrino, dove si trova il Mercato ortofrutticolo generale, ha maggiormente sviluppato le caratteristiche di un quartiere di carattere urbano con un'edificazione mista dove grandi costruzioni moderne si affiancano a vecchi edifici fatiscenti di piccole dimensioni; lo stesso può dirsi della zona dei Cantieri, caratterizzata dalla presenza dei Cantieri navali gravitanti sulla via omonima e di via Montalbo in cui si trova un tipico mercato popolare di pesce, frutta e verdura.

L'istituzione scolastica è composta da tre plessi: “Ignazio Marabitti” attualmente ospita le classi della Scuola Primaria (dalla seconda alla quinta) e le classi della Scuola dell'Infanzia; “Antonello da Messina” sede della Scuola Secondaria di Primo grado; “Giuseppe V. Marvuglia” che accoglie la Scuola Primaria e la Scuola dell'Infanzia.

Nonostante la longeva presenza dell'istituzione scolastica sul territorio, sin dagli anni Cinquanta, e lo sviluppo commerciale e dei servizi della zona, molti abitanti hanno un basso livello di scolarizzazione e rimangono senza un lavoro fisso; emerge che presso le famiglie dell'utenza è fortemente presente una realtà di disoccupazione e sottoccupazione.

Per rispondere ai bisogni delle famiglie più svantaggiate sono sorte nel tempo talune associazioni, circoli ricreativi, gruppi ecclesiali, strutture sportive, consultori che intendono contribuire al bisogno di crescita e miglioramento del tessuto socio-culturale. Ma, al momento, la capacità di integrazione costruttiva di queste strutture sembrerebbe piuttosto scarsa e, per buona parte di coloro che le frequentano, legata a soddisfare bisogni immediati di assistenza o ad assicurare spazi ricreativi e di gioco per i ragazzi, alternativi alla strada ma di poca efficacia da un punto di vista educativo. Ciò spesso provoca l'insorgere di bisogni educativi speciali nella popolazione scolastica che necessitano di riconoscimento e accoglimento. Viene contrastata la scarsa partecipazione dei genitori alla vita della scuola e la tendenza a delegare esclusivamente alla struttura scolastica il compito di educare e di istruire, attraverso l'organizzazione di attività e momenti di incontro. La scuola è parte integrante del territorio in cui si pone come strumento di promozione educativa e culturale nonostante permanga una situazione a rischio ambientale in cui sono presenti fenomeni di sfruttamento del lavoro minorile, alcolismo, droga, abusi, microcriminalità.

La scuola è frequentata quasi esclusivamente da alunni che vivono nella zona: sono per lo più bambini e preadolescenti che trascorrono buona parte del proprio tempo extrascolastico a giocare o a vagare, in piccoli gruppi, per la strada, col pericolo che questa si trasformi in luogo e strumento di devianza. Alcuni di loro, nel pomeriggio, lavorano presso le botteghe o gli stand del mercato e poche sono le famiglie in grado di collaborare efficacemente con la scuola nel trasmettere codici, modelli di comportamento e condotte socialmente positive. Ciò crea spesso un rapporto conflittuale nei confronti dell'istituzione scolastica. Dall'analisi del contesto socio-culturale si evince come i livelli di prestazione di molti degli alunni siano associati a problemi del comportamento e della relazione, pertanto, per contenere e superare le emergenze, l'impegno della scuola è volto al superamento dello svantaggio socio-culturale ed emotivo-affettivo; della difficoltà di comunicazione derivata dall'uso del dialetto e/o dal recepimento passivo dei modelli dei mass media; ad implementare la capacità di vivere con gli altri, cogliendo la diversità come un arricchimento e non una minaccia, capaci di lavorare in gruppo rispettando le regole che sono alla base della convivenza democratica.

In conseguenza delle emergenze rappresentate l'istituto è collocato in area a rischio di dispersione, devianza, emarginazione e scarso rendimento, pertanto è identificato quale

scuola a rischio di dispersione scolastica.

Tale quadro richiede interventi progettuali integrati e flessibili che prevedono una pluralità di azioni (percorsi individualizzati, sostegno motivazionale, rafforzamento delle competenze, orientamento), il coinvolgimento delle famiglie degli alunni ed il supporto dei servizi sociali con i quali le situazioni di abbandono sono costantemente osservate e tenute sotto controllo.

Le finalità che la scuola si pone, per tutte le complessità evidenziate, sono legate all'affermazione del ruolo centrale della scuola nelle società della conoscenza, all'innalzamento dei livelli di istruzione e delle competenze degli studenti, al contrasto delle disuguaglianze socio-culturali e territoriali, alla prevenzione e al recupero dell'abbandono e della dispersione scolastica, alla realizzazione di una scuola aperta; alla garanzia del diritto allo studio, delle pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini. Attraverso la propria autonomia, l'Istituto si propone di realizzare un'efficace alleanza educativa con le famiglie. Parallelamente, persegue la massima valorizzazione delle proprie risorse e garantisce la crescita tecnica e la formazione continua delle professionalità operanti al proprio interno. Da un punto di vista organizzativo, la scuola è caratterizzata da una presenza scolastica ed extrascolastica costante dei docenti i quali mostrano una buona motivazione all'innovazione scolastica e all'aggiornamento professionale in servizio.

Gli insegnanti partecipanti alla ricerca hanno accolto la sfida proposta con solerzia e vivacità, mostrando spirito di iniziativa e creatività, nonostante le difficoltà territoriali e contestuali.

3.3. Direzione Didattica I Circolo “Pietro Novelli” di Monreale

La Direzione Didattica I Circolo “Pietro Novelli” si trova nel comune di Monreale e sorge sul terreno dell'Orto Veneziano appartenente alle monache Benedettine, poiché per lungo tempo è stata l'unico circolo didattico sul territorio comunale essa costituiva per il luogo il fulcro delle iniziative educative e tutt'oggi riveste in tal senso un ruolo rilevante.

L'istituzione scolastica risulta essere composta da una sede centrale il “Pietro Novelli” in cui sono presenti sezioni della Scuola Primaria e della Scuola dell'Infanzia ma anche dell'ufficio del Dirigente e dei Servizi Amministrativi; gli altri plessi sono: il “Colleggio di Maria” sede della Scuola Primaria; il “Cavallaro” sede della Scuola dell'Infanzia e la

“Casa Santa” sede della Scuola dell’Infanzia Statale e Regionale.

La D.D. "P. Novelli" per la sua posizione centrale e per l'antica tradizione è considerata una delle scuole più rappresentative del territorio monrealese. Dalla sua l’istituzione abbraccia un'utenza media diversificata e decisamente variegata. Ogni ceto sociale è rappresentato, per tale motivo essa può considerarsi un micro-cosmo speculare alla realtà sociale del paese. Nell'ultimo periodo, con l'adozione del sorteggio per la formazione delle classi prime, secondo criteri ben definiti e rispondenti a principi fondamentali di equità e inclusione sociale, la suddetta eterogeneità trova rispondenza concreta in ciascun contesto classe. La realtà monrealese é poliedrica e multisfaccettata con un ampio bacino di situazioni complesse dovute alla mancanza di lavoro e alla poca attenzione rivolta da parecchie famiglie alla formazione dei figli, relativamente ad un sempre più numeroso substrato sociale. Da un'analisi accurata si può affermare che, accanto ad una minoranza di alunni provenienti da una realtà culturale medio alta, la maggioranza dell'utenza si colloca in una situazione di status medio, con tutte le problematiche relative alla ormai conclamata crisi economica e con estremi, per nulla sporadici, di disagio autentico imputabile a situazioni di evidente povertà sul piano economico e culturale.

Si presenta come un’istituzione educativa aperta alle innovazioni che investono la scuola, ponendosi in un rapporto interattivo con una società sempre più complessa ed eterogenea, si realizza come luogo educativo d’apprendimento, di socializzazione e comunicazione attraverso l’acquisizione delle strumentalità di base e dei concetti disciplinari e interdisciplinari, anche attraverso diversi stili di apprendimento; luogo di ricerca di intenti educativi comuni e percorsi di continuità attraverso l’armonizzazione e la condivisione degli obiettivi educativi, dei metodi e delle pratiche d’insegnamento-apprendimento.

La vocazione inclusiva della scuola fa della D.D. “P. Novelli” una sorta di polo per gli alunni con disabilità, soprattutto per quelli che presentano connotazione di gravità (art. 3 comma 3, L.104/92) la cui presenza è numerosa e ben inclusa. Per la medesima vocazione la scuola ha tradizionalmente sempre accolto gli alunni istituzionalizzati presso la casa famiglia “Casa del Sorriso” di Monreale. Esigua ma didatticamente rilevante per la risorsa che essa rappresenta, la presenza di alunni stranieri. Tale vocazione inclusiva è supportata dalla notevole attenzione posta ad attività extracurricolari innovative ed alla costante crescita metodologica e tecnologica posta in essere in quelle di tipo curriculare. Per tali

motivi la mission della scuola risulta perfettamente in linea con le finalità della ricerca che è stata da subito accolta ed è divenuta fonte di scambio e di crescita per tutti i partecipanti.

Tra le componenti della comunità scolastica (Dirigente, Docenti, Personale scolastico, Genitori, Studenti) viene stipulato il “Patto educativo di corresponsabilità” al fine di rendere esplicita, trasparente e partecipata l’azione formativa, sensibilizzare ciascuna componente all’assunzione delle responsabilità e dei doveri connessi al ruolo, costruire un’alleanza educativa che crei una sinergia virtuosa.

La scuola è caratterizzata da una buona efficienza per quanto riguarda l’organizzazione generale, la presenza e la costanza delle insegnanti e da una distinta motivazione riguardo l’innovazione scolastica, l’aggiornamento professionale in servizio da parte dei docenti e la collaborazione con l’Università.

Le insegnanti partecipanti alla ricerca sono professioniste altamente qualificate, curano il loro aggiornamento professionale e sono aperte e disponibili verso la sperimentazione didattica. Sono rispettose dell'autonomia degli alunni e mostrano flessibilità nelle procedure didattiche utilizzate.

4. I destinatari della ricerca

È noto che nella ricerca e nella pratica educativa sia necessario fondare gli interventi su una conoscenza valida e attendibile dei docenti, degli allievi e dei contesti in cui si opera.

Pertanto nella fase preliminare, propedeutica all’azione sperimentale vera e propria, è stata effettuata una attenta ricognizione di informazioni sull’ambiente scolastico in cui ci si accingeva ad operare, con particolare riferimento alle caratteristiche dei contesti, sia delle scuole (pocanzi presentate) sia degli attori in esse agenti: docenti ed alunni.

Il gruppo dei destinatari della ricerca è composto da 14 classi di tre scuole primarie della provincia di Palermo, situate in contesti a rischio di dispersione scolastica, marginalizzazione sociale e di degrado culturale, per un totale di 257 alunni e 24 docenti.

Le scuole coinvolte, che hanno aderito volontariamente alla sperimentazione, sono 2 per la città di Palermo, gli Istituti Comprensivi “Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa” e “K. Wojtyla”; mentre per la provincia palermitana, la Direzione Didattica “ P. Novelli” di Monreale.

È evidente che le scuole protagoniste della ricerca presentano una grande varietà di bisogni educativi speciali e sono collocate in contesti difficili, causati da diversità culturali,

differenze linguistiche ed economiche, che espongono gli alunni a rischio di isolamento sociale, discriminazione, povertà e conseguente basso livello di scolarizzazione. Si è scelto di lavorare con queste realtà proprio per favorire e promuovere l'inclusione attraverso l'intervento sperimentale.

Rispetto alle caratteristiche degli istituti è possibile, come si evince dalla descrizione, ordinare secondo un grado decrescente di complessità del contesto le scuole coinvolte.

Pertanto, l'Istituto Comprensivo "K. Wojtyła" è il contesto con il più alto rischio di dispersione, svantaggio e degrado culturale; l'Istituto Comprensivo "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" presenta un rischio di poco inferiore per la presenza di alunni con disagio sociale e svantaggio socio-economico; infine, la Direzione Didattica "P. Novelli" per il suo ambiente variegato e l'utenza di provenienza eterogenea è il contesto con minore incidenza di rischio.

4.1. Caratteristiche demografiche della popolazione coinvolta nell'indagine

I 24 docenti coinvolti nell'indagine sono in servizio presso le tre istituzioni scolastiche coinvolte nella ricerca. Ad essi è stato distribuito il questionario elaborato per la rilevazione della qualità inclusiva (descritto nel Capitolo VIII - Gli strumenti di rilevazione e di misura della qualità). La distribuzione della popolazione coinvolta nella ricerca è riassunta nella Tabella n. 79.

Istituti scolastici coinvolti	Popolazione docente coinvolta nell'indagine	Genere		% risposte sul totale dei docenti
		F	M	
I.C. “Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa” di Palermo	7	7	0	29,17
I.C. “Karol Wojtyla” di Palermo	8	7	1	33,33
D.D. “Pietro Novelli” di Monreale	9	9	0	37,50
Totale	24	23	1	

Tabella 79: Popolazione docente coinvolta nell'indagine e percentuale delle risposte sul totale della popolazione relative a ciascun istituto

L'analisi delle caratteristiche demografiche della popolazione docente di riferimento mostra una forte convergenza con i dati delle rilevazioni internazionali e nazionali, sia per quanto riguarda i tassi di femminilizzazione, alti nelle scuole del primo ciclo come avviene anche nei Paesi OCSE, sia per quanto riguarda la distribuzione della popolazione tra le fasce di età, che vede concentrarsi nelle classi di età 45-55 anni percentuali di docenti che variano tra il 70 e l'80%.

Tra i docenti che hanno risposto al questionario, infatti, prevale nettamente la presenza femminile in tutte le istituzioni coinvolte (Figura n. 35), anche se va ricordato che i numeri non sono rappresentativi dell'intera popolazione scolastica docente; cionondimeno, il 95,83% dei docenti che ha risposto al questionario è donna, rispetto al 4,17% dei colleghi maschi.

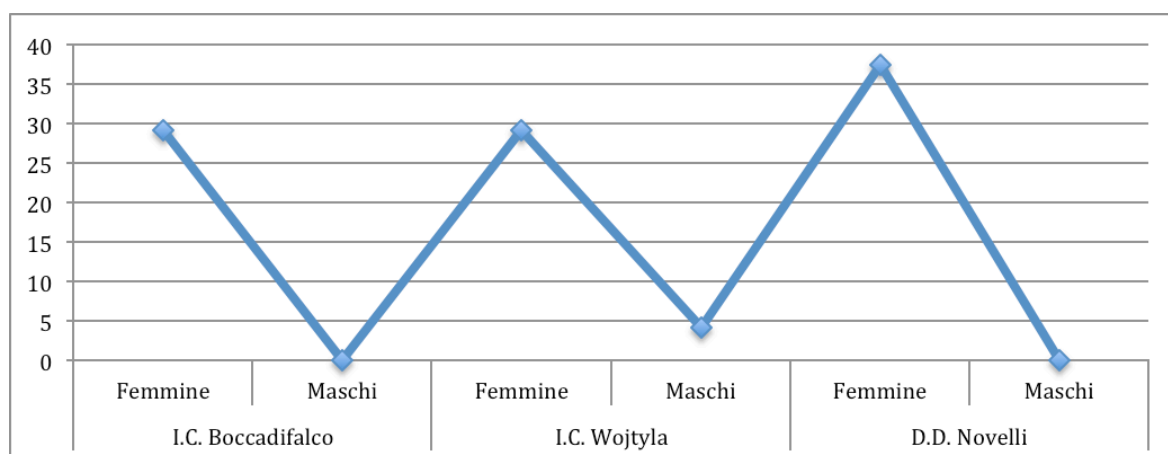


Figura 35: Risposte dei docenti in base al genere e sul totale delle risposte al questionario

L'altro aspetto che caratterizza la popolazione docente coinvolta nella ricerca, coerente con i dati nazionali, regionali e provinciali, riguarda l'età anagrafica, distribuita, prevalentemente, tra le fasce di età 40-49 e 50-59 anni (Figura n. 36). Nel campione di riferimento di questa ricerca emerge una crescente distanza anagrafica tra gli studenti e i docenti, preoccupante nelle scuole del primo ciclo, nelle quali le attività progettuali presuppongono una partecipazione fisica ed emotiva propria delle generazioni più giovani.

Cionondimeno, come si vedrà nell'analisi qualitativa variabili come la femminilizzazione della classe docente ed il gap generazionale, non sembra riguardare la partecipazione alle attività scolastiche e avere effetti sulle politiche inclusive di una fascia significativa di docenti delle scuole palermitane.

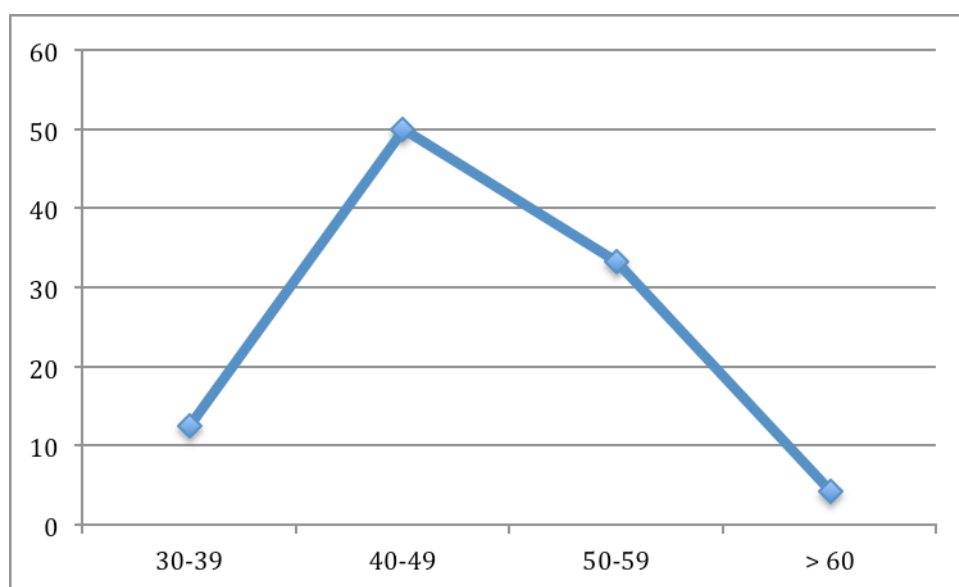


Figura 36: Percentuali età dei docenti che hanno risposto al questionario

Le classi implicate nell'indagine sono state complessivamente 14: 5 prime, 2 seconde, 2 terze, 3 quarte e 2 quinte (Tabella n. 80). La popolazione studentesca coinvolta nella ricerca è di 257 alunni della scuola primaria, di cui 86 frequentanti la prima classe, 33 la seconda classe, 42 la terza classe, 59 la quarta classe e 37 la classe quinta (Tabella n. 81).

Istituti scolastici coinvolti	Prime	Seconde	Terza	Quarta	Quinta
I.C. “Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa” di Palermo	2		1		
I.C. “Karol Wojtyla” di Palermo		2		2	1
D.D. “Pietro Novelli” di Monreale	3		1	1	1
Totale	5	2	2	3	2

Tabella 80: Distribuzione delle classi coinvolte nell’indagine relative a ciascun istituto

Va precisato che il questionario rivolto agli alunni della prima classe riportava, in relazione alle risposte, dei simboli grafici (emoticon) che aiutassero i giovani alunni nella comprensione del valore della risposta.

Istituti scolastici coinvolti	Prime		Seconde		Terza		Quarta		Quinta	
	Tot. alunni	Alunni per classe	Tot. alunni	Alunni per classe	Tot. alunni	Alunni per classe	Tot. alunni	Alunni per classe	Tot. alunni	Alunni per classe
I.C. “Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa” di Palermo	42	21 21			19	19				
I.C. “Karol Wojtyla” di Palermo			33	20 13			38	20 18	21	21
D.D. “Pietro Novelli” di Monreale	44	12 16 16			23	23	21	21	16	16
Totale	86		33		42		59		37	

Tabella 81: Distribuzione della popolazione alunni coinvolta nell’indagine per classe relative a ciascun istituto

Gli alunni con bisogni educativi speciali rappresentano quasi il 16% della popolazione scolastica totale (257 studenti), Tabella n. 82.

Istituti scolastici coinvolti	Prime		Seconde		Terza		Quarta		Quinta		% alunni con BES
	Tot. alunni	Alunni con BES	Tot. alunni	Alunni con BES	Tot. alunni	Alunni con BES	Tot. alunni	Alunni con BES	Tot. alunni	Alunni con BES	
I.C. “Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa” di Palermo	42	6			19	4					16,39
I.C. “Karol Wojtyla” di Palermo			33	9			38	3	21	7	20,65
D.D. “Pietro Novelli” di Monreale	44	6			23	1	21	1	16	4	11,54
Totale	86	12	33	9	42	5	59	4	37	11	15,95

Tabella 82: Distribuzione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali per il totale e in ciascuna scuola oggetto d'indagine.

Nello specifico, secondo l'OCSE (2007) che articola i BES in tre macrocategorie: (A) “disabilità”, (B) “difficoltà” e (C) “svantaggi” (presentata nel Capitolo I - L'evoluzione storico-culturale del concetto di inclusione), è possibile affermare (come in Tabella n. 83) che gli alunni con disabilità rappresentano il 7% della popolazione scolastica totale, che gli alunni con disturbi evolutivi specifici descrivono il 2,33% mentre gli allievi con svantaggio socio-economico linguistico e culturale rappresentano il 6,61% in riferimento al totale della popolazione studentesca coinvolta nell'indagine.

Istituti scolastici coinvolti	Prime			Seconde			Terza			Quarta			Quinta			% alunni		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
I.C. “Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa” di Palermo			6				3	1								4,92	0,00	11,48
I.C. “Karol Wojtyla” di Palermo				5	4					3			1	6		8,70	5,43	6,52
D.D. “Pietro Novelli” di Monreale	4	1	1				1			1			1	3		6,73	0,96	3,85
Totale	4	1	7	5	4		4		1	4			1	1	9	7	2,33	6,61

Tabella 83: Distribuzione degli alunni con BES secondo la classificazione OCSE (2007)¹⁶⁵

¹⁶⁵ La distribuzione degli alunni ha seguito l'articolazione indicata dall'OCSE (2007) presentata nel Capitolo I – L'evoluzione storico-culturale del concetto di inclusione; nella tabella si indicano con la lettera “A” gli

La loro distribuzione nei tre istituti scolastici è rappresentata nella Figura n. 37.

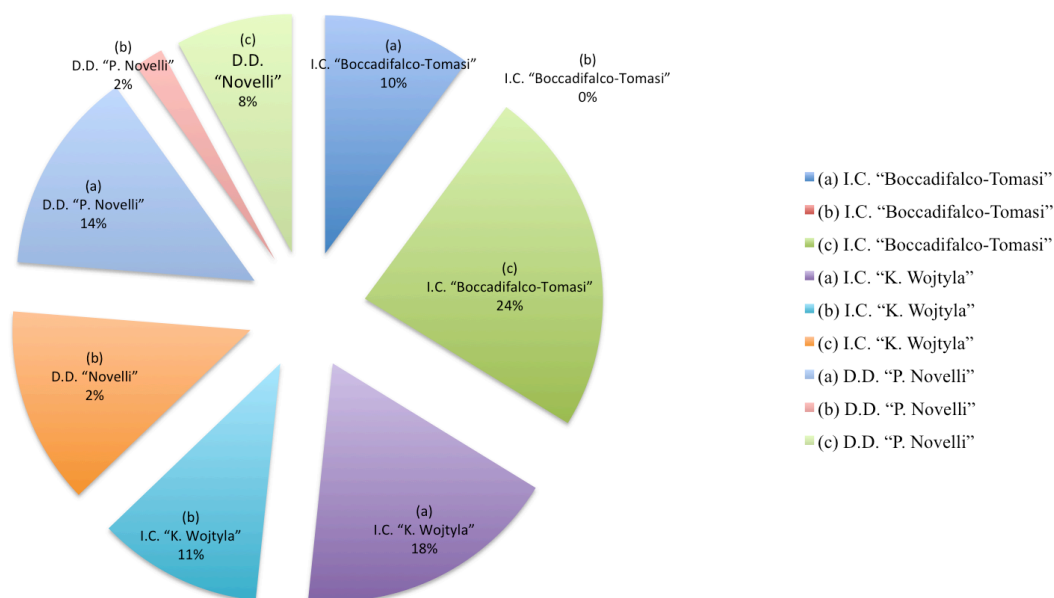


Figura 37: Percentuale alunni per BES e Scuola

Sebbene questi dati non siano generalizzabili, come ripetuto più volte nel corso di questa ricerca, è utile, però, notare come essi, anche in questo caso, presentino una situazione analoga a quella osservata nei contesti internazionali ed europei (OCSE, 2017).

5. La scelta del piano sperimentale

L'intervento sperimentale è stato realizzato secondo un disegno con un piano quasi sperimentale a gruppo unico.

Il piano sperimentale utilizzato è stato definito "quasi sperimentale" poiché il campione non è rappresentativo della popolazione di riferimento e non possiamo sapere fino a che punto i cambiamenti rilevati nella variabile dipendente siano stati effetto della variabile indipendente o siano stati provocati da variabili parassite (maturazione dei soggetti, storia, somministrazione delle prove). Si è fatto ricorso al disegno sperimentale con un solo gruppo per ovviare alle difficoltà che si incontrano in una situazione educativa strutturata, quando si vuole costruire un gruppo di controllo equivalente a quello sperimentale.

alunni con disabilità (L104/92), con la lettera "B" gli alunni con DSA (L170/2010) e con la lettera "C" gli alunni con svantaggio (D.M.27/12/2012 e successivi).

L'utilizzo del piano quasi sperimentale con gruppo unico prevede una rilevazione iniziale e una finale: effettuando la prima misurazione della variabile dipendente nel periodo che precede l'attività formativa (per evidenziare la tendenza di base del gruppo), misurazioni successive vengono ripetute durante lo svolgimento dell'azione formativa (per conoscere la stabilità degli effetti della formazione). Lo schema del disegno utilizzato si può scrivere in questo modo, tenendo presente che la situazione finale di una fase coincide con quella iniziale della successiva:

1^a fase: Si₁---Fo---Sf₁---C₁

2^a fase: Si₂---Fe---Sf₂---C₂

3^a fase: Si₃---Fo---Sf₃---C₃

Dal confronto tra queste si ottiene la rilevazione dei miglioramenti rispetto al punto di partenza, si ha un'idea dell'avvenuto cambiamento cogliendo la significatività statistica del fenomeno osservato (Zanniello, 2003; Benvenuto, 2015).

La prima rilevazione si è compiuta a settembre 2016, mediante i questionari sulla qualità inclusiva della scuola presentati nel Capitolo VIII - Gli strumenti di rilevazione e di misura della qualità, in questa fase dopo aver effettuato la valutazione della situazione iniziale mediante gli strumenti di valutazione si è lasciato agire fino a fine ottobre 2016 il fattore ordinario. Contemporaneamente è stato avviato il percorso formativo con i docenti, al termine del quale si è introdotto il fattore sperimentale, ovvero le attività per la promozione dell'inclusione, che sono state provate col medesimo gruppo, divenuto adesso gruppo sperimentale.

Da novembre 2016 a maggio 2017, i docenti confrontarsi con il ricercatore hanno costruito pratiche didattiche in un'ottica inclusiva, si è fatto così agire il fattore sperimentale, al termine del quale sono state nuovamente proposte al gruppo i questionari, utilizzati adesso come post-test, con i quali si è rilevata la qualità inclusiva dei prodotti realizzati.

Il disegno con gruppo unico ha consentito di raccogliere dati e informazioni più dettagliate sui processi attivati e sugli attori, di seguire e definire in modo più analitico il percorso, le pratiche didattiche, in termini di attività e le azioni effettivamente progettate e realizzate. L'attenzione e le rivelazioni effettuate si sono concentrate in modo considerevole sulla fase d'azione del fattore sperimentale. A conclusione di ogni singola pratica didattica, infatti, si è proceduto con la rilevazione (attraverso la seconda parte del

questionario per gli alunni) della percezione degli alunni sulla qualità inclusiva delle pratiche didattiche a loro proposte dai docenti; i risultati effettivamente conseguiti nelle varie tappe progressive sono stati momento di riflessione per il docente in merito al proprio agire e per il ricercatore per valutare l'azione inclusiva.

È essenziale cogliere con esattezza questi risultati sia per verificare obiettivamente ciò che hanno prodotto determinati interventi, ma anche in vista di una rimodulazione della pratica didattica.

Per mettere in relazione quanto dichiarato al momento della progettazione con l'azione effettiva compiuta dai docenti durante la realizzazione degli interventi, sono stati descritti e annotati sinteticamente i comportamenti agiti dall'insegnante e i comportamenti degli alunni attraverso l'osservazione tramite check-list (descritti nel Capitolo IX – Gli strumenti di raccolta e di analisi delle pratiche didattiche inclusive). Senza dubbio, tali annotazioni propongono in tutta la loro concretezza le attività e i comportamenti agiti nel processo di insegnamento/apprendimento.

6. L'analisi dei risultati

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di descrivere le caratteristiche delle istituzioni scolastiche e di stabilire interessanti relazioni, nella fase successiva della ricerca, con i risultati ottenuti da docenti e alunni. Nello specifico, in una prima fase dell'analisi dei dati, sono stati analizzati i punteggi dei questionari di valutazione della qualità inclusiva prima del percorso formativo, somministrati a docenti e alunni nel settembre 2016, in un secondo momento sono state individuate le corrispondenze sugli stessi fattori a distanza di mesi, dopo il percorso formativo e la realizzazione delle pratiche attraverso gli stessi strumenti e sullo stesso campione.

6.1. Docenti

Lo scoring dei risultati ha consentito di ottenere in ciascuna batteria del questionario e per ciascun docente, un valore riconducibile, attraverso la conversione effettuata secondo le indicazioni offerte nel Capitolo VIII - Gli strumenti di rilevazione e di misura della qualità.

Nei grafici sottostanti è possibile osservare le distribuzioni dei valori delle sette dimensioni in relazione alla prima somministrazione (Figura n. 38); poi in relazione alla

seconda somministrazione (Figura n. 39); infine si offrirà la comparazione tra le due al fine di determinarne i cambiamenti (Figura n. 42).

Mentre per la descrizione sintetica delle due rilevazioni condotte con i docenti complessive delle sette dimensioni si vedano le Tabelle n. 84, 85, 86 e 87; e successivamente la Figura n. 42 dove verranno messi in evidenza i cambiamenti rilevati.

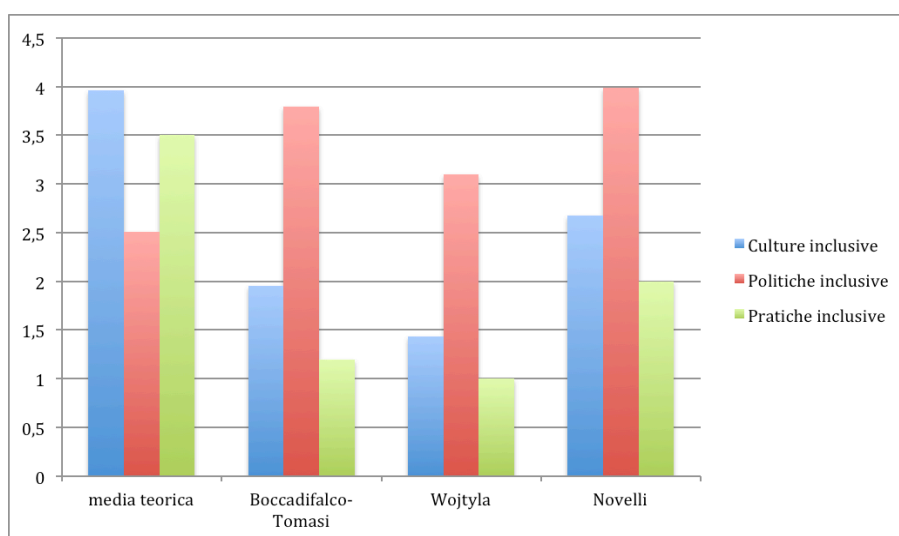


Figura 38: Rappresentazione grafica dati prima macroarea prima somministrazione

In relazione alle tre dimensioni della prima macroarea, inerente la qualità inclusiva della scuola come una comunità educante, è possibile affermare lo sviluppo di cambiamenti significativi. Nello specifico la prima dimensione, culture inclusive, fa riferimento all'insieme di valori condivisi e trasmessi che gli insegnanti riconoscono all'istituzione scolastica in cui operano. Dall'analisi dei dati della prima somministrazione emerge che gli intervistati in questa dimensione collocano, in modo variabile, le loro scuole al di sotto della media teorica (Figura n. 38).

La seconda dimensione, politiche inclusive, è attinente all'insieme dei protocolli scritti o sottesi che la comunità scolastica ascrive a se stessa. In questa dimensione dall'analisi dei dati è possibile rilevare che i docenti attribuiscono alla propria scuola eccellenti livelli nell'applicazione di regolamenti e protocolli volti all'inclusione, tutti gli istituti infatti superano nettamente i livelli mediali teorici di riferimento (Figura n. 38).

Infine la terza dimensione, pratiche inclusive, accoglie tutte le azioni svolte dal personale scolastico volto alla formazione di modelli di integrazione e modi organizzativi inclusivi che permettano a ciascun allievo di raggiungere il proprio massimo potenziale.

Dall'analisi dei dati prima dell'azione formativa si evince un alto grado di insoddisfazione in questa dimensione; soprattutto per i due istituti palermitani, poco migliore quella della direzione didattica di Monreale la cui rilevazione rimane comunque al di sotto della media teorica (Figura n. 38).

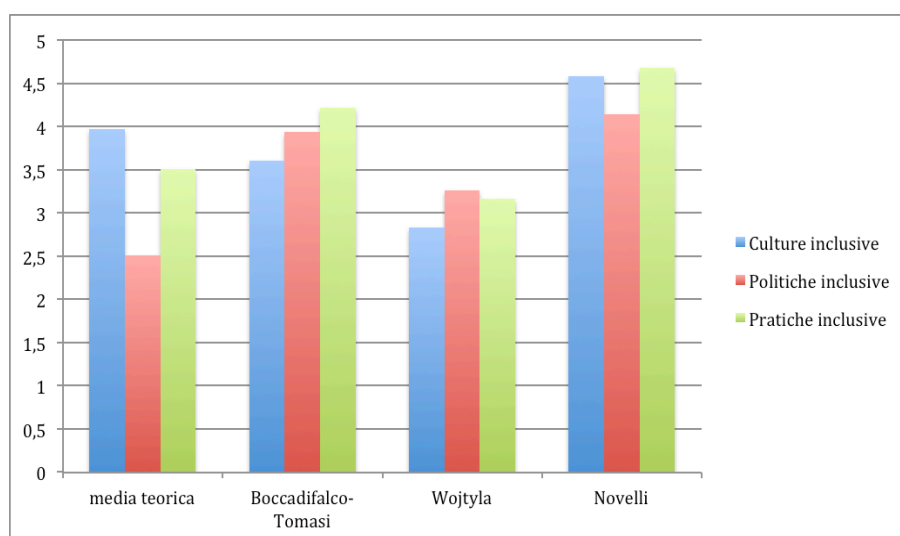


Figura 39: Rappresentazione grafica dati prima macroarea seconda somministrazione

Differenti sono i risultati ottenuti con la seconda somministrazione condotta dopo l'azione formativa. Infatti dall'analisi dei dati emerge che i docenti di tutti gli istituti riconoscono un'implementazione dopo l'azione formativa, facendo registrare in tutte le realtà scolastiche un aumento significativo rispetto ai livelli di partenza in quasi tutte le dimensioni. Nello specifico per il primo fattore, culture inclusive i cambiamenti in un'ottica migliorativa sono riscontrabili in tutte le realtà scolastiche rispetto ai livelli di partenza, la scuola di Monreale (che già partiva da un livello più alto) è riuscita a superare addirittura la media teorica.

L'unica dimensione che non ha subito cambiamenti significativi, ma semplicemente una leggera implementazione è stata la seconda dimensione, inerente le politiche inclusive, probabilmente perché tale dimensione richiede dei tempi maggiori ed il coinvolgimento

non solo dei docenti ma anche della dirigenza; inoltre probabilmente perché i tre istituti partivano già da livelli soddisfacenti che superavano i livelli mediali.

La terza dimensione, pratiche didattiche, si configura come la dimensione con i punteggi in termini migliorativi più rilevanti, dimostrando che la progettazione delle pratiche e l'utilizzo delle stesse ha di fatto condotto all'implementazione non solo per gli alunni ma anche un riconoscimento da parte dei docenti realizzatori delle stesse.

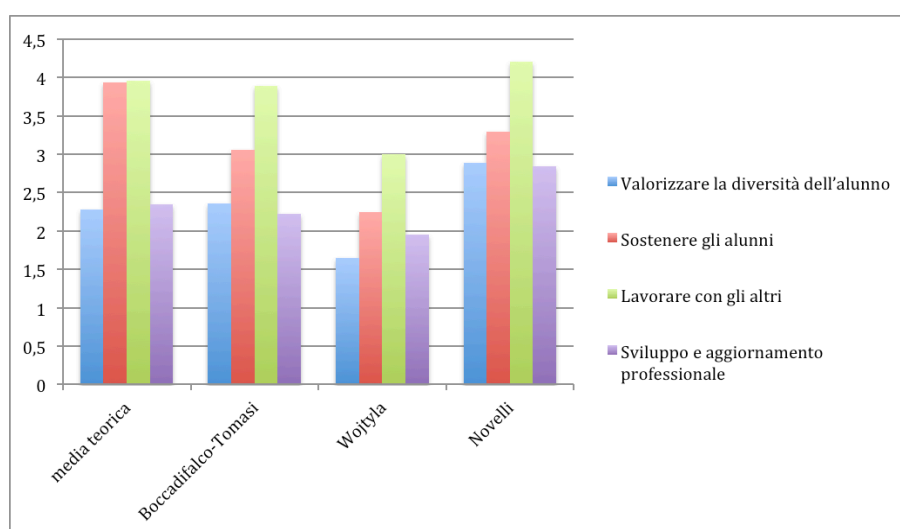


Figura 40: Rappresentazione grafica dati seconda macroarea prima somministrazione

La seconda macroarea, come precedentemente detto è composta da quattro dimensioni: valorizzare la diversità dell'alunno, sostenere gli alunni, lavorare con gli altri, sviluppo e aggiornamento professionale. La prima dimensione, valorizzare la diversità dell'alunno fa riferimento all'insieme delle azioni poste in essere dal docente al fine di promuovere la diversità come risorsa e ricchezza. Il soggetto che ottiene punteggi elevati può riferire di essere in grado di promuovere la diversità come possibilità e ricchezza. In questa dimensione è possibile riscontrare già dalla prima somministrazione delle differenze significative tra i tre contesti: i docenti dell'Istituto comprensivo "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" si pongono in una posizione mediale rispetto sia agli altri istituti che ai valori teorici; quelli dell'Istituto comprensivo "K. Wojtyla" si pongono al di sotto dei valori mediali; mentre la Direzione Didattica si situa in una posizione superiore rispetto ai punteggi ottenuti dagli altri istituti e dalla media teorica (Figura n. 39).

Rispetto al secondo fattore, sostenere gli alunni, che fa riferimento alle azioni didattiche svolte dagli insegnanti al fine di massimizzare l'apprendimento e garantire l'uguaglianza, gli istituti mostrano un andamento uniforme: tutti, seppur con livelli diversi, si collocano al di sotto della media teorica. Rispetto alla terza dimensione, lavorare con gli altri, facente riferimento ai modi e agli elementi utilizzati per comunicare, condividere e relazionarsi con tutti i membri della comunità scolastica (colleghi, dirigenza, famiglie), i docenti riconoscono già dalla prima somministrazione un buon grado di azione, solo i docenti dell'Istituto comprensivo "K. Wojtyła" non raggiungono il livello mediale teorico¹⁶⁶ (Figura n. 39).

Infine, la quarta dimensione, lo sviluppo e l'aggiornamento professionale, comprende l'insieme delle competenze che gli insegnanti riconoscono come necessarie per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive e l'insieme delle azioni volte alla formazione e al miglioramento degli stessi. I soggetti che ottengono dei punteggi molto alti mostrano interesse e motivazione per l'avanzamento della propria preparazione, a tali individui sono associati capacità autoriflessive e autovalutative, e più in generale un elevato livello di consapevolezza delle proprie competenze ed una spinta motivazionale volta all'automiglioramento. I punteggi rilevati offrono una visione dei docenti delle scuole in un'ottica di volontà per il miglioramento personale su gradi differenti, ma rientranti in un'area di positività.

¹⁶⁶ Attraverso le dichiarazioni, offerte durante le interviste semistrutturate e le domande aperte del questionario, si è riscontrata una particolarità mancanza di collaborazione con le famiglie, che per il contesto culturale in cui l'Istituto è inserito, sicuramente rappresenta un predominante fattore di rischio per la comunità scolastica.

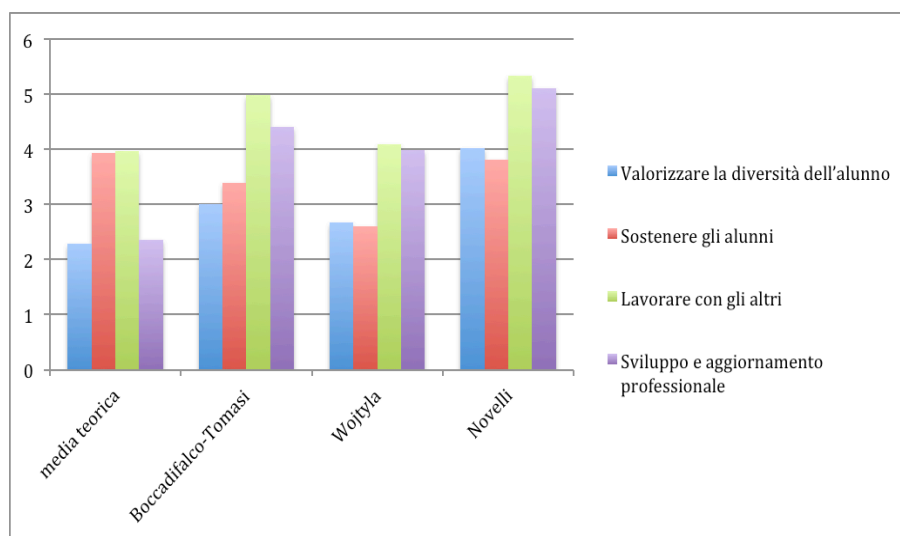


Figura 41: Rappresentazione grafica dati seconda macroarea seconda somministrazione

Relativamente alle quattro dimensioni della seconda macroarea, inerente le competenze possedute dal docente come professionista dell'inclusione, è possibile evidenziare lo sviluppo di cambiamenti significativi. In particolare nella prima dimensione, in cui erano presenti già alla prima somministrazioni differenze significative, è evidente come sebbene le differenze siano ancora presenti queste si sono leggermente ridotte mentre, in relazione ai punteggi medi teorici si ha un riscontro fortemente positivo (Figura n. 39).

In merito alla seconda dimensione sostenere gli alunni, gli istituti mostrano un miglioramento eterogeneo: l'Istituto comprensivo "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" e la Direzione Didattica "P. Novelli" mostrano un miglioramento che li porta ad un livello quasi mediale; mentre i docenti dell'Istituto comprensivo "K. Wojtyla" seppur producendo un andamento rivolto al miglioramento non raggiungono il livello mediale teorico.

Rispetto alla terza dimensione, lavorare con gli altri, i docenti mostravano già dalla prima somministrazione un buon grado di azione, che hanno implementato con il percorso tanto da superare, in modo differente, tutti il livello teorico mediale (Figura n. 39).

Infine, la quarta dimensione, fattore lo sviluppo e l'aggiornamento professionale, si configura come la dimensione con i punteggi in termini migliorativi più rilevanti, dimostrando che il percorso formativo di progettazione e utilizzo delle pratiche didattiche inclusive ha condotto i docenti ad un miglioramento professionale, superando nettamente i livelli teorici mediali.

Scale	Mean teorica	Minimum teorico	Maximum teorico	Mean Boccadi falco-Tomasi di Lampedusa	Mean Wojtyla	Mean Novelli	Mean totale prima somministrazione
Culture inclusive	3,966	3,849	4,081	1,95	1,43	2,68	2,02
Politiche inclusive	2,510	2,100	3,070	3,80	3,10	3,99	3,63
Pratiche inclusive	3,507	2,303	3,930	1,20	1,00	2,00	1,40
Valorizzare la diversità dell'alunno	2,283	1,827	3,027	2,36	1,65	2,89	2,30
Sostenere gli alunni	3,938	3,857	4,095	3,06	2,25	3,30	2,87
Lavorare con gli altri	3,963	3,835	4,068	3,89	3,00	4,21	3,70
Sviluppo e aggiornamento professionale	2,353	1,884	3,103	2,22	1,96	2,84	2,34

Tabella 84: Rilevazione dati prima somministrazione

Scale	Mean teorica	Minimum teorico	Maximum teorico	Mean Boccadi falco-Tomasi di Lampedusa	Mean Wojtyla	Mean Novelli	Mean totale prima somministrazione
Culture inclusive	3,966	3,849	4,081	3,60	2,83	4,58	3,67
Politiche inclusive	2,510	2,100	3,070	3,94	3,26	4,14	3,78
Pratiche inclusive	3,507	2,303	3,930	4,22	3,16	4,68	4,02
Valorizzare la diversità dell'alunno	2,283	1,827	3,027	3,01	2,68	4,03	3,24
Sostenere gli alunni	3,938	3,857	4,095	3,40	2,60	3,81	3,27
Lavorare con gli altri	3,963	3,835	4,068	4,98	4,09	5,33	4,80
Sviluppo e aggiornamento professionale	2,353	1,884	3,103	4,41	3,99	5,10	4,50

Tabella 85: Rilevazione dati seconda somministrazione

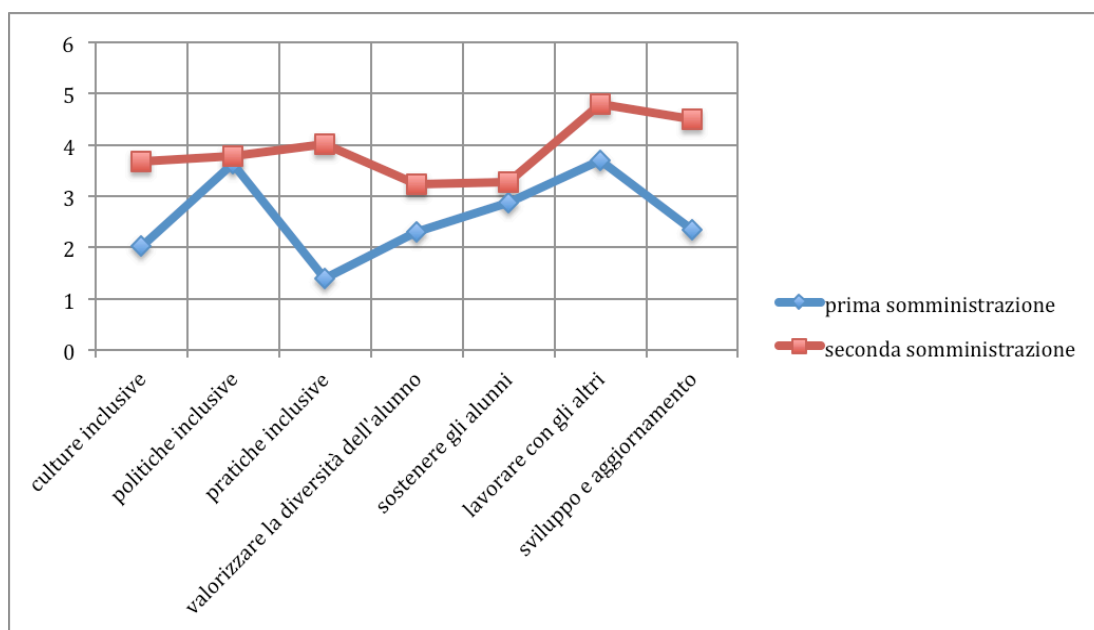


Figura 42: Confronto risultati prima e seconda somministrazione

Al fine di sottolineare complessivamente le differenze al termine delle attività di ricerca, riscontrate attraverso l'analisi dei risultati poniamo in evidenza come è visibile un aumento mediale in quasi tutte le aree monitorate attraverso il questionario (tabelle ... e figura...).

In particolare si è evidenziato un accrescimento delle competenze soprattutto nello sviluppo di culture inclusive e nella creazione di pratiche didattiche inclusive, con un aumento rispettivo del 49,5% e del 78,6% dichiarato. L'unica area che ha riscontrato un aumento statisticamente poco rilevante è quella della produzione di politiche inclusive (4,5%), che richiederebbe, per essere rilevato con maggiore precisione un ampliamento dei tempi della sperimentazione e il coinvolgimento della totalità dei docenti dell'istituzione scolastica. L'analisi volta alla rilevazione delle aree valorizzare la diversità dell'alunno (28,2%), sostenere gli alunni (12%), lavorare con gli altri (33%), sviluppo e aggiornamento professionale (64,8%) evidenziano un riscontro positivo ed aumenti significativi.

L'aumento è stato rilevato attraverso il confronto pre-post somministrazione, attraverso un t-test di confronto di medie per campione unico, usato per confrontare la media di un campione di cui abbiamo i dati grezzi (prima somministrazione) con un'altra media (seconda somministrazione), analizzati con il software statistico SPSS.

Il riscontro dell'aumento delle competenze è stato inoltre sottolineato dai dati raccolti attraverso il "Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive", somministrato agli alunni dei docenti coinvolti. Anche attraverso questo strumento i dati, elaborati statisticamente attraverso un confronto tra le medie, hanno messo in luce un aumento significativo della qualità inclusiva delle pratiche dei docenti.

6.1.1. Domande aperte

Per capire la forza delle opinioni espresse nelle risposte aperte agli item, sono stati analizzati i cluster dei concetti utilizzati con maggior frequenza dai docenti, contenuti negli item che chiedevano:

- Che cos'è l'inclusione secondo me?
- Quali sono a suo giudizio i punti di forza della didattica inclusiva?
- Quali sono a suo giudizio i punti di debolezza della didattica inclusiva?
- Le tre cose che mi piacciono di più della mia scuola
- Le tre cose che vorrei cambiare della mia scuola

Molti di questi concetti sono emersi anche nelle interviste e nei focus come temi fondamentali di analisi dei nostri interlocutori. In tal modo all'analisi quantitativa delle risposte ottenute attraverso il "Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola", si è proceduto ad un'ulteriore analisi di tipo qualitativo, delle 5 risposte aperte presenti nel questionario, condotta attraverso il software Atlas.ti.

Rispetto alle prime tre domande "Che cos'è l'inclusione secondo me?", "Quali sono a suo giudizio i punti di forza della didattica inclusiva?" e "Quali sono a suo giudizio i punti di debolezza della didattica inclusiva?" viene offerta di seguito un'analisi complessiva delle risposte ottenute.

I docenti hanno espresso un'immagine riflessa del concetto di inclusione e molto realistica, essi attribuiscono al termine tali accezioni «rispettare le necessità e le esigenze di tutti, progettando adeguati ambienti di apprendimento e attività in modo da rendere attiva la partecipazione alla vita di classe da parte di ciascun allievo» e «la capacità di creare un ambiente favorevole in grado di rimuovere gli ostacoli che impediscono una piena partecipazione alla vita sociale».

Allo stesso modo ritengono che «la didattica inclusiva ha diversi punti di forza: innanzitutto favorisce un apprendimento ottimale per ogni singolo alunno e dà ampio spazio allo sviluppo di altre abilità come il rispetto dell'altro, la propensione al lavoro di squadra, sviluppo dell'autostima e capacità di problem solving», inoltre asseriscono che «con la didattica inclusiva si riesce a promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, si incoraggia l'apprendimento collaborativo, si valorizzano le esperienze e le conoscenze degli alunni, si favorisce l'esplorazione e la scoperta, si attuano interventi adeguati nei riguardi delle diversità», nonché «la capacità di aumentare il benessere e i livelli di apprendimento dell'intera classe favorendo la personalizzazione dell'apprendimento e la valorizzazione della persona».

I docenti hanno dimostrato anche un gran pragmatismo nel rilevare che la didattica inclusiva non ha di per sé dei punti di debolezza, ma che problematiche possono insorgere nella sua realizzazione ove non adeguatamente supportata e fortemente voluta; infatti dichiarano che «la didattica inclusiva non ha punti di debolezza ma richiede un'attenta preparazione e un notevole impegno da parte dei docenti che intendono metterla in atto quotidianamente» e, inoltre, che «la mancanza di strutture idonee, la numerosità delle classi e la mancanza di professionalità di alcuni docenti curricolari» spesso possono essere la reale causa della mancata realizzazione di una didattica pienamente inclusiva.

Interessanti sono inoltre le risposte prodotte invece sul proprio contesto attraverso gli item «Le tre cose che mi piacciono di più della mia scuola» e «Le tre cose che vorrei cambiare della mia scuola».

L'analisi delle risposte al primo item, ha restituito, in gran parte, la percezione di un ambiente scolastico stimolante e sereno. I concetti cui i docenti fanno maggiormente ricorso sono indicati preminentemente dai termini: «*collaborazione/condivisione/partecipazione* (tra colleghi, con il dirigente scolastico e con le famiglie); *relazioni/rispetto*; *ascolto/accoglienza*; *attenzione ai bisogni educativi speciali*; *formazione continua/professionale*».

Quasi tutti i docenti hanno descritto un quadro di buone relazioni con i colleghi in relazione all'organizzazione e alla progettazione delle azioni didattiche. Non è un caso che i termini *collaborazione*, *condivisione* e *partecipazione* spesso usati come sinonimi sono stati inseriti in quasi in tutte le risposte pervenute, spesso affiancate ai termini *colleghi*, *dirigente scolastico* e *famiglie*.

Tra i concetti positivi ricorrenti, con riferimento agli studenti, si riscontra una quasi totalità delle risposte utilizzanti i termini *ascolto* e *accoglienza*, ma anche *relazione* e *rispetto* dimostrando l'attenzione che la scuola riserva agli alunni, mettendo spesso in risalto l'attenzione che essa offre ai bisogni educativi speciali e l'apprezzamento per i tentativi di inclusione che si propone di attuare.

Non meno rilevanti sono stati i riferimenti anche alle possibilità che la scuola offre in termini di formazione professionale, destinando attenzione e risorse alle attività di formazione permanente e continua in relazione alle esigenze del contesto reale. Tuttavia, le realtà scolastiche non sono prive di problemi, in particolare, con riferimento alla personalizzazione dei percorsi e, in generale, alla coerenza progettuale.

Dal versante delle opinioni critiche, “Le tre cose che vorrei cambiare della mia scuola” sono due le variabili principali emerse, la prima in riferimento alla struttura organizzativa, logistica e delle infrastrutture, ricorrenti sono i termini *orario*, *arredi*, *struttura*, *spazi*, *strumenti*, *risorse*; più rilevante sembrano invece le rilevazioni critiche sull'aspetto gestionale della classe: in tale senso sono spesso adoperati i termini *la composizione delle classi*, *la numerosità della classe*, *la formazione di classi più omogenee*. I docenti percepiscono dunque che sul versante della dotazione strutturale e infrastrutturale le scuole sono spesso carenti negli spazi e nelle risorse materiali messe a loro disposizione, ma ancora più marcata è la ridondanza circa l'eccessivo numero di alunni che richiede loro di attivare un numero maggiore di relazioni e personalizzazioni; per favorire il processo di insegnamento/apprendimento riterrebbero idoneo limitare in termini numerici gli alunni piuttosto che non riuscire a rispondere a tutte le loro esigenze.

6.2. Alunni

L'analisi dei dati del questionario rivolto agli alunni, consente di determinare attraverso la conversione effettuata secondo le indicazioni offerte nel Capitolo VIII - Gli strumenti di rilevazione e di misura della qualità, di determinare i risultati raggiunti. Lo scoring dei risultati, rappresentati graficamente nelle Figure n. 43 e 44, mostra la distribuzione dei valori delle sei dimensioni e nelle Tabelle n. 86 e 87. Nello specifico per quanto riguarda la prima macroarea, nelle sue tre dimensioni è possibile rilevare cambiamenti significativi.

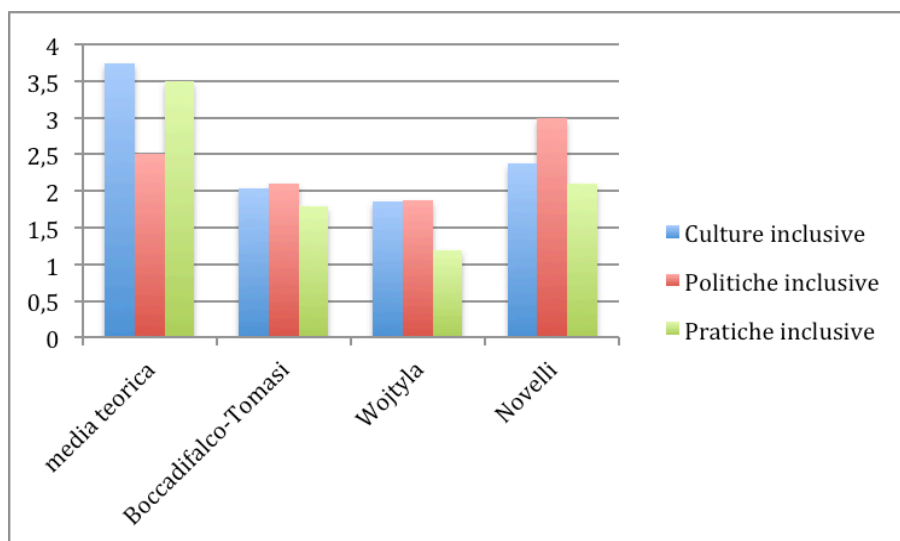


Figura 43: Rappresentazione grafica dati prima macroarea prima somministrazione

In particolare i dati relativi alla prima somministrazione nella prima dimensione, culture inclusive, che fa riferimento all'insieme di valori condivisi e trasmessi che gli alunni riconoscono all'istituzione scolastica da loro frequentata, fanno emergere che gli intervistati in questa dimensione pongono, seppur con delle differenze, le loro scuole al di sotto del livello teorico (Figura n. 43). Diversa è la rilevazione relativa alla seconda dimensione, politiche inclusive, attinente all'insieme dei protocolli scritti o sottesi che la comunità scolastica ascrive a se stessa, in cui le scuole "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" e "K. Wojtyla" si collocano su livelli poco al di sotto della media teorica, mentre, solo la Direzione Didattica "P. Novelli" supera in positivo il livello mediale.

Per quanto concerne la terza dimensione, pratiche inclusive, ne accoglie tutte le azioni svolte dal personale scolastico volto alla formazione di modelli di integrazione/inclusione, si registrano delle differenze rilevanti tra le tre istituzioni scolastiche. Le disuguaglianze evidenziano che mentre l'Istituto Comprensivo "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" si pone su un livello mediale, le altre due istituzioni si collocano in posizioni diametralmente opposte, sul versante positivo si ascrive la percezione degli alunni rispetto alla Direzione Didattica "P. Novelli" pur rimanendo al di sotto della media, sul versante opposto si pone l'Istituto Comprensivo "K. Wojtyla" con una rilevazione molto al di sotto della media (Figura n. 44).

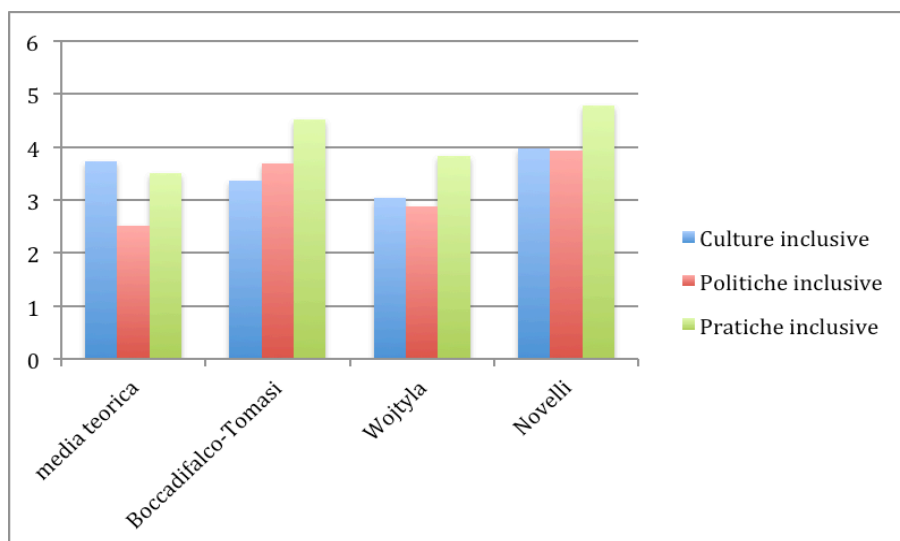


Figura 44: Rappresentazione grafica dati prima macroarea seconda somministrazione

Differenti sono i risultati ottenuti con la seconda somministrazione condotta dopo il percorso formativo dedicato ai loro docenti. Dallo scoring dei dati emerge che gli allievi di tutti gli istituti riconoscono un'implementazione in tutte le dimensioni significativa rispetto ai livelli di partenza in misura differente. In particolare nella prima dimensione, culture inclusive, i cambiamenti che si sono registrati hanno visto un alzamento delle medie per ciascun istituto che hanno in un caso, Direzione Didattica "P. Novelli", superato la media teorica. Per il secondo fattore, politiche inclusive, i mutamenti, seppur in misura meno evidente e più contenuta, sono avvenuti sempre in un'ottica migliorativa. In posizione diametralmente opposta è la disposizione delle seconda somministrazione circa la terza dimensione, pratiche inclusive; in tale fattore si registrano le variazioni più importanti, che mostrando come la progettazione in chiave inclusiva sia stata percepita anche dagli alunni.

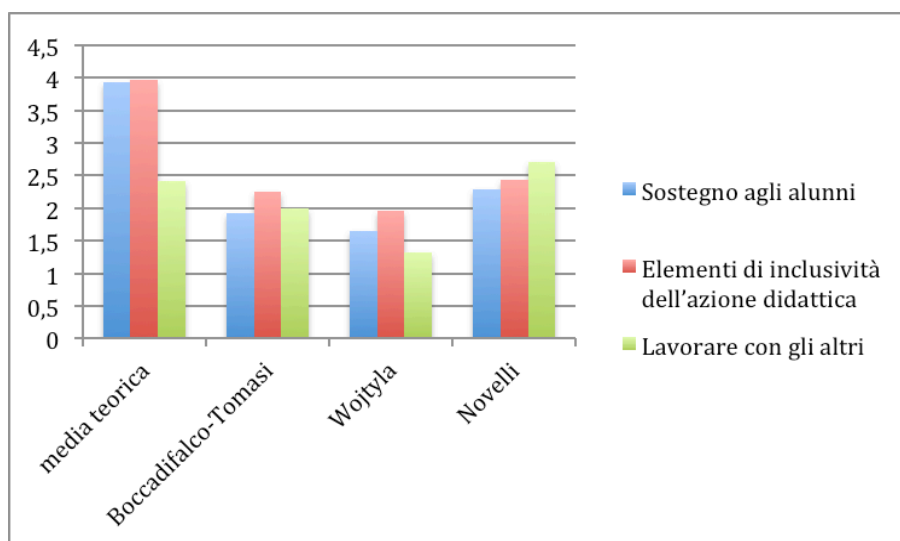


Figura 45: Rappresentazione grafica dati seconda macroarea prima somministrazione

La seconda macroarea, come precedentemente detto è composta da altre tre dimensioni: sostegno agli alunni, elementi di inclusività dell'azione didattica e lavorare con gli altri.

Dall'analisi dei dati ricavati dalla prima somministrazione si riscontra che gli allievi percepissero le azioni dei loro docenti come manchevoli di elementi di inclusività, segnalando una mancanza di sostegno e di azioni di supporto. I valori più bassi si riscontrano nelle prime due dimensioni, sostegno agli alunni ed elementi di inclusività dell'azione didattica, infatti in esse per tutte e tre le istituzioni si ha un'incidenza negativa di gran lunga inferiore al livello mediale teorico (Figura n. 45).

Diversa è la situazione per quanto riguarda la terza dimensione, lavorare con gli altri, che intende investigare gli elementi della condivisione e della collaborazione tra gli alunni, facendo riferimento ai modi e agli elementi utilizzati per comunicare, condividere e relazionarsi con tutti i membri della comunità scolastica; in questa dimensione le misurazioni rientrano su un valore teorico mediale soddisfacente, ed in un solo caso, per la scuola di Monreale addirittura leggermente superiore (Figura n. 46); i punteggi ottenuti offrono una visione delle scuole nella percezione degli alunni su gradi differenti ma rientranti in un'area di positività.

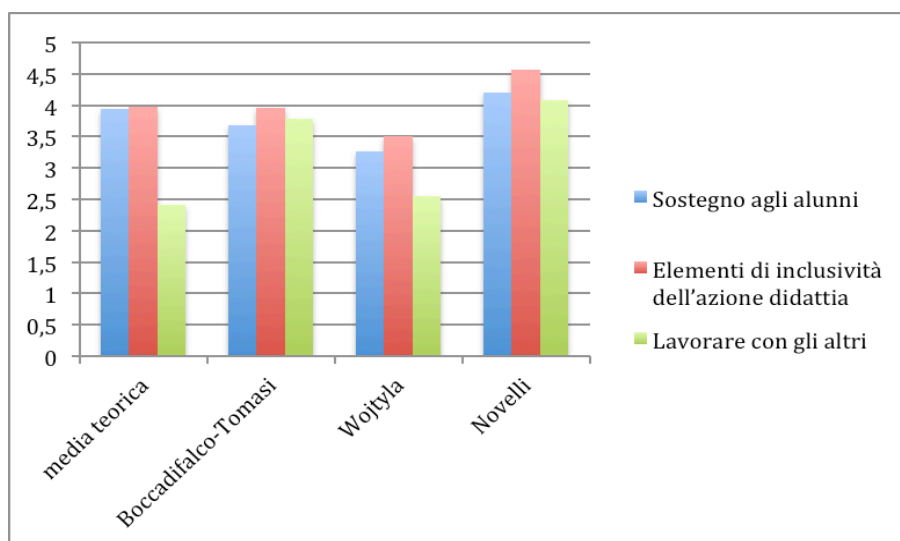


Figura 46: Rappresentazione grafica dati seconda macroarea seconda somministrazione

Rispetto alla prima somministrazione, dall'analisi dei dati ricavati attraverso la successiva somministrazione, le tre dimensioni indagate dalla seconda macroarea mostrano un'inversione di rotta in un'ottica migliorativa.

Nello specifico la prima dimensione, sostegno agli alunni, si annotano cambiamenti significativi che in un caso, nella scuola di Monreale, superano la media teorica, mentre nelle altre diventano fortemente positivi.

Riscontri effettivi si registrano anche per il secondo fattore, elementi di inclusività dell'azione didattica; esso mostra un alzamento significativo dei punteggi ottenuti, che rasentano, nel caso della scuola "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa", o superano, come per l'istituzione "P. Novelli", la media teorica (Figura n. 47). Lo stesso miglioramento è evidenziabile per l'Istituto Comprensivo "K. Wojtyla", che partendo da livelli inferiori è riuscito a raggiungere risultati soddisfacenti.

Infine, relativamente all'ultima dimensione lavorare con gli altri è possibile evidenziare il mantenimento dei livelli positivi di tutte le scuole, già riscontrato nella prima somministrazione e un aumento significativamente positivo e oltre i punteggi medi teorici (Figura n. 47).

Scale	Mean teorica	Minimum teorico	Maximum teorico	Mean Boccadi falco-Tomasi di Lampedusa	Mean Wojtyla	Mean Novelli	Mean totale prima somministrazione
Culture inclusive	3,739	2,056	4,079	2,04	1,86	2,38	2,09
Politiche inclusive	2,512	2,100	3,060	2,10	1,88	2,99	2,32
Pratiche inclusive	3,506	2,311	3,928	1,80	1,20	2,10	1,7
Sostegno agli alunni	3,942	3,854	4,095	1,93	1,66	2,29	1,96
Elementi di inclusività dell'azione didattica	3,980	3,855	4,066	2,25	1,96	2,43	2,21
Lavorare con gli altri	2,413	1,889	3,108	2,00	1,32	2,71	2,01

Tabella 86: Rilevazione dati prima somministrazione

Scale	Mean teorica	Minimum teorico	Maximum teorico	Mean Boccadi falco-Tomasi di Lampedusa	Mean Wojtyla	Mean Novelli	Mean totale prima somministrazione
Culture inclusive	3,739	2,056	4,079	3,36	3,05	3,97	3,46
Politiche inclusive	2,512	2,100	3,060	3,69	2,87	3,94	3,50
Pratiche inclusive	3,506	2,311	3,928	4,52	3,84	4,78	4,38
Sostegno agli alunni	3,942	3,854	4,095	3,68	3,27	4,21	3,72
Elementi di inclusività dell'azione didattica	3,980	3,855	4,066	3,96	3,50	4,57	4,01
Lavorare con gli altri	2,413	1,889	3,108	3,78	2,56	4,09	3,48

Tabella 87: Rilevazione dati seconda somministrazione

Per mettere in luce complessivamente le differenze al termine delle attività di ricerca, riscontrate attraverso l'analisi dei risultati nella percezione degli alunni è evidente un aumento mediale in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (Tabelle n. 86 e 87 – Figura n. 47). In particolare si è evidenziato un accrescimento riconosciuto dagli allievi relativamente allo sviluppo di culture inclusive e alla promozione di politiche inclusive, con un aumento rispettivo del 41,1% e del 35,4%. L'area che ha riscontrato un aumento statisticamente¹⁶⁷ significativo pari all'80,4% è quella relativa alla creazione di pratiche didattiche inclusive che evidenzia un miglioramento esemplare. L'analisi volta alla

¹⁶⁷ L'aumento è stato rilevato attraverso il confronto pre-post somministrazione, attraverso un t-test di confronto di medie per campione unico, usato per confrontare la media di un campione di cui abbiamo i dati grezzi (prima somministrazione) con un'altra media (seconda somministrazione), analizzati con il software statistico SPSS.

rilevazione delle aree sostegno agli alunni (52,8%), elementi di inclusività dell'azione didattica (54%) e lavorare con gli altri (44,1%) evidenziano un riscontro positivo ed aumenti significativi.

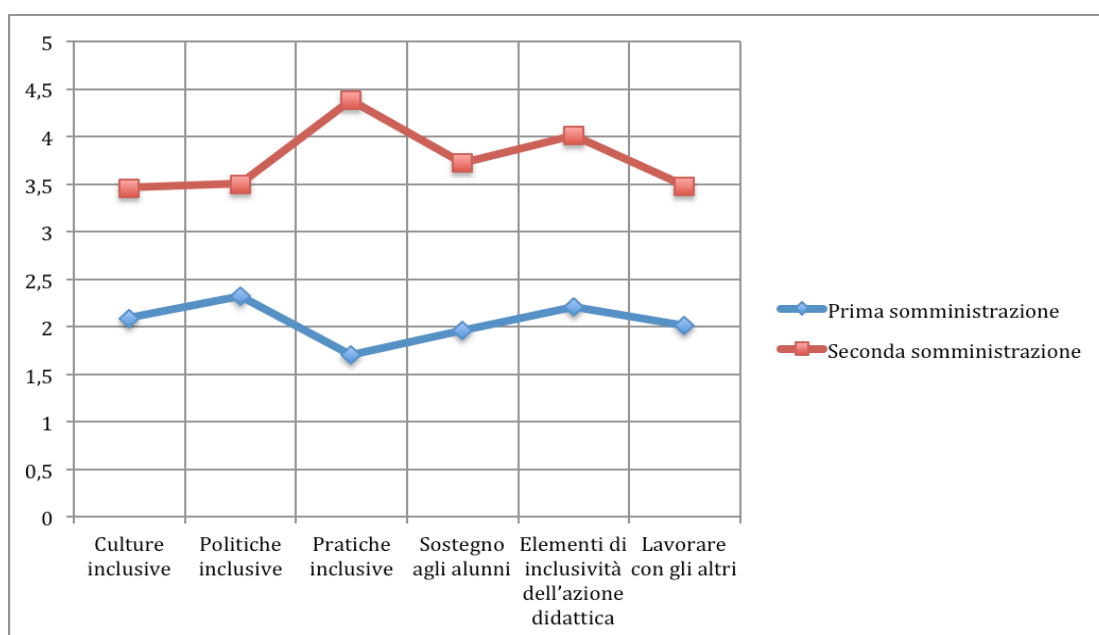


Figura 47: Confronto risultati prima e seconda somministrazione

Ad un'analisi più specifica e dettagliata, confrontando i risultati ottenuti dagli alunni e dai loro docenti nei diversi istituti, si possono ricavare alcune interessanti riflessioni.

Relativamente al confronto tra percezione degli alunni e percezione dei docenti è possibile evidenziare una certa simmetria, a tal proposito la Direzione Didattica "P. Novelli" presenta i punteggi più alti nelle varie dimensioni; l'Istituto Comprensivo "K. Wojtyla" presenta un punteggio relativamente più contenuto; ed infine l'Istituto Comprensivo "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" raggiunge dei livelli medi. Tale analisi, induce a riflettere inevitabilmente sui contesti territoriali di questi istituti e non sembra casuale che i punteggi di inclusione siano organizzati secondo una classifica che fa corrispondere a contesti difficili, con un basso livello socio-economico e culturale, una minore qualità inclusiva. Va però altrettanto sottolineato come l'aumento ottenuto dalle istituzioni scolastiche permette di evidenziare come l'inclusione possa essere sviluppata in tutti i contesti intervenendo sui fattori che la ostacolano attraverso i docenti.

7. La costruzione delle pratiche didattiche per la promozione dell'inclusione

Lo scopo di una pratica didattica è quello di sviluppare un progetto educativo; lo scopo di una pratica didattica inclusiva è quello di sviluppare un progetto educativo rivolto a tutti, che sappia accogliere il bisogno educativo, speciale e non, di ciascuno offrendo agli studenti occasione di crescita per il raggiungimento del proprio massimo potenziale. In tal modo l'inclusione diviene strumento di equità e ammortizzatore sociale ed educativo efficace.

È alla luce di tale principio che si è strutturato il percorso qui proposto, limitatamente ad una ricerca rivolta ad un contesto specifico che è proprio quello della scuola primaria. Il percorso, già presentato, ha permesso la costruzione e la messa in opera di pratiche didattiche inclusive rivolte alla popolazione scolastica di riferimento. Le 24 docenti, delle tre scuole coinvolte, hanno progettato 58 pratiche didattiche. Gli interventi educativi hanno coinvolto gli alunni di 14 classi, seguendo l'ordinaria programmazione didattica a prescindere dalla disciplina, ma articolandosi in relazione ai bisogni educativi della classe nel complesso e di ciascun allievo.

Le pratiche didattiche pianificate e realizzate sono riportate nel quadro successivo (tabella n. 88).

Titolo della pratica didattica	Classe	Docenti	Istituzione scolastica
Il viaggio di Bia	I	Fesi Valeria Gaudesi Angela Consoli Eugenia Genco domenica Rita Riccobono Fabiola	I.C. "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" Palermo
Bia in Autunno	I	Fesi Valeria Gaudesi Angela Consoli Eugenia Genco domenica Rita Riccobono Fabiola	I.C. "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" Palermo
Bia a Natale	I	Fesi Valeria Gaudesi Angela Consoli Eugenia Genco domenica Rita Riccobono Fabiola	I.C. "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" Palermo
Viaggio con Bia alla scoperta del mondo dentro e fuori di me	I	Fesi Valeria Gaudesi Angela Consoli Eugenia Genco domenica Rita Riccobono Fabiola	I.C. "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" Palermo

Acqua....che musica!!!!	I	Fesi Valeria Gaudesi Angela Consoli Eugenia Genco domenica Rita Riccobono Fabiola	I.C. "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" Palermo
L'alimentazione	III	Cavallaro Beatrice Campisi Vincenza	I.C. "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" Palermo
La favola	III	Cavallaro Beatrice Campisi Vincenza	I.C. "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" Palermo
Il monte olimpo	III	Cavallaro Beatrice Campisi Vincenza	I.C. "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" Palermo
Il piccolo principe	III	Cavallaro Beatrice Campisi Vincenza	I.C. "Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" Palermo
Dal seme alla pianta	II	Peri Manlio Zito Grazia	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Le regole nella vita sociale	II	Peri Manlio Zito Grazia	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
I numeri entro il 50	II	Peri Manlio Zito Grazia	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
La famiglia Acqua	II	Peri Manlio Zito Grazia	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
L'Autunno	II	Peri Manlio Zito Grazia	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Orecchie di Dumbo	II	Lo Galbo Ivana Lo Burgio Ignazia	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
La moltiplicazione	II	Lo Galbo Ivana Lo Burgio Ignazia	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Lettura di testi narrativi fantastici (fiabe, favole e racconti)	II	Lo Galbo Ivana Lo Burgio Ignazia	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Gli aspetti fondamentali della storia delle grandi civiltà dei fiumi: egizi cinesi indi	IV	Traina Maria	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Il testo narrativo	IV	Traina Maria	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Dal territorio alla carta: il geografo e gli strumenti della geografia	IV	Traina Maria	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Le civiltà dei grandi fiumi: i popoli della mesopotamia (sumeri babilonesi e assiri)	IV	Traina Maria	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Il testo descrittivo	IV	Traina Maria	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Verifiche iniziali	IV	Martorana Annunziata	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
I grandi numeri	IV	Martorana Annunziata	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Il mondo delle scienze	IV	Martorana Annunziata	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Il regno animale	IV	Martorana Annunziata	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Alla scoperta degli ambienti italiani	IV	Martorana Annunziata	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Esperti di operazioni	IV	Martorana Annunziata	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Il Mondo dei Viventi	IV	Martorana Annunziata	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Un po' meno dell'intero	IV	Martorana Annunziata	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Ultime notizie: "il Cristo risorto e l'impero romano è caduto!"	V	Sala Lucia Sardo Giuseppina	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Pronti per la quinta!	V	Sala Lucia	I.C. "K. Wojtyla" Palermo

Verifiche d'ingresso		Sardo Giuseppina	
La civiltà micenea tra storia e leggenda	V	Sala Lucia Sardo Giuseppina	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Che "potenza" la civiltà greca!	V	Sala Lucia Sardo Giuseppina	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Che fine ha fatto l'antica Persia? Non è un giallo!	V	Sala Lucia Sardo Giuseppina	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Quo vadis? In Grecia!	V	Sala Lucia Sardo Giuseppina	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
"Odi et amo...mia italia!"	V	Sala Lucia Sardo Giuseppina	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Romolo che fai? Traccio "segmenti"	V	Sala Lucia Sardo Giuseppina	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
I magistrati nell'antica Roma facevano i nostri "interessi"? "Aumentavano" le tasse? O era "scontato" solo il loro potere?	V	Sala Lucia Sardo Giuseppina	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Che sagoma quel Brenno!	V	Sala Lucia Sardo Giuseppina	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
"Annibale contro Roma": tutti al cinema!	V	Sala Lucia Sardo Giuseppina	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
"Tutte le strade portano a Roma!"	V	Sala Lucia Sardo Giuseppina	I.C. "K. Wojtyla" Palermo
Storie di animali	I	Di Malta Caterina Lo Presti Celestina	D.D. "P. Novelli" Monreale
Alla scoperta degli animali	I	Lo Coco Giovanna Gaglio Giulia	D.D. "P. Novelli" Monreale
Emozioni tra le righe	I	Lo Coco Giovanna Gaglio Giulia	D.D. "P. Novelli" Monreale
Acqua	I	Lo Coco Giovanna Gaglio Giulia	D.D. "P. Novelli" Monreale
I percorsi	I	Pellitteri Zarina	D.D. "P. Novelli" Monreale
Il tempo ciclico	I	Pellitteri Zarina	D.D. "P. Novelli" Monreale
Io racconto	I	Di Malta Caterina Lo Presti Celestina	D.D. "P. Novelli" Monreale
Gli indicatori topologici e di posizione	I	Pellitteri Zarina	D.D. "P. Novelli" Monreale
Il Big Bang e la vita primordiale sulla terra.	III	Calamusa Giuseppina	D.D. "P. Novelli" Monreale
Gli ambienti diversi: il mare	III	Calamusa Giuseppina	D.D. "P. Novelli" Monreale
"C'era una volta.....La volpe e l'uva"	III	Calamusa Giuseppina	D.D. "P. Novelli" Monreale
La figura della donna nell'Antico Egitto	IV	Buono Maria Rosa	D.D. "P. Novelli" Monreale
Travel by learning	IV	Buono Maria Rosa	D.D. "P. Novelli" Monreale
A Trip to Malta To learn	IV	Buono Maria Rosa	D.D. "P. Novelli" Monreale
Che "spasso" nel tempo: I	V	Chimenti Rosa	D.D. "P. Novelli"

Greci		Matranga Concetta	Monreale
Costruiamo la cellula	V	Chimenti Rosa Matranga Concetta	D.D. "P. Novelli" Monreale

Tabella 88: Elenco delle pratiche didattiche inclusive

Come abbiamo già detto in precedenza, le attività hanno avuto una durata variabile in relazione alla classe e all'argomento trattato, lo stesso vale per tutti gli elementi costitutivi della pratica. Le attività ideate e strutturate dai docenti da ciascun istituto sono state attuate e, dunque, sperimentate all'interno della scuola stessa; tutte le pratiche sono state rappresentate attraverso la "Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive", osservate attraverso le check-list e valutate dagli studenti attraverso la seconda macroarea del "Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive".

8. La validazione delle pratiche didattiche inclusive

Il periodo necessario per tutta la validazione delle pratiche raccolte è stato di nove mesi, da ottobre 2016 a giugno 2017.

La creazione delle pratiche e la raccolta delle stesse, è avvenuta utilizzando la piattaforma google documents e direttamente presso le scuola, mentre per le procedure di analisi qualitativa ci si è avvalsi degli strumenti predisposti, validati e precedentemente presentati: la scheda di analisi delle pratiche, le check-list per l'osservazione e la seconda macroarea del questionario di rilevazione della qualità inclusiva per gli alunni.

Si è proceduto poi a validare e dare coerenza ai materiali raccolti mediante il processo di triangolazione¹⁶⁸ dei dati, di triangolazione di metodo e di triangolazione dei ricercatori.

Nel primo caso, l'arco temporale di raccolta di tutti i materiali è stato di nove mesi, i luoghi in cui tale raccolta è avvenuta sono stati diversi: i tre istituti coinvolti. Nel secondo

¹⁶⁸ La triangolazione è un processo di validità degli asserti prodotti, che opera attraverso quattro forme: «[...] a) triangolazione dei dati, ossia il ricercatore rileva dati relativi agli stessi fattori in tempi, contesti e situazioni differenti (in cui egli ipotizza che tali fattori non debbano variare); se tutti i dati rilevati portano sostanzialmente alle stesse conclusioni allora sono dati validi; b) triangolazione di metodo, quando più metodi di indagine e più tecniche di raccolta dei dati vengono utilizzate contemporaneamente o di seguito per rilevare gli stessi dati o dati che si suppone non varino; se i dati raccolti portano alle stesse conclusioni i metodi e le tecniche utilizzate si possono considerare validi; c) triangolazione dei ricercatori, ossia più ricercatori studiano gli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza; se i ricercatori giungono alle stesse conclusioni allora il processo di ricerca associato al singolo ricercatore si può considerare valido; d) triangolazione della teoria, ossia ricercatori con quadri teorici e punti di vista diversi esaminano gli stessi fenomeni; se le conclusioni a cui giungono sono le stesse allora il quadro teorico del ricercatore può considerarsi valido» (Trinchero, 2002).

caso, gli strumenti utilizzati sono stati molteplici: la scheda di analisi delle pratiche, le check-list per l'osservazione e la seconda macroarea del questionario di rilevazione della qualità inclusiva per gli alunni. Nel terzo caso le osservazioni attraverso le check-list e le misurazioni attraverso la scheda di analisi delle pratiche didattiche sono state condotte da più soggetti (2 osservazioni e 4 analisi indipendenti per ciascuna pratica).

Sulla base della triangolazione dei risultati è possibile affermare che delle 58 pratiche didattiche raccolte, 30¹⁶⁹ hanno ottenuto una valutazione soddisfacente e sono entrate a far parte di un Repository di buone pratiche inclusive condivise dai 24 docenti partecipanti alla ricerca.

9. Discussione dei risultati

La ricerca svolta ha permesso agli insegnanti di conoscere ed affrontare il costrutto di inclusione, in un'ottica di tipo educativo e applicativo fornendo ai docenti strumenti e materiali da applicare in classe per la realizzazione delle pratiche didattiche.

La strutturazione delle pratiche ha consentito agli alunni di usufruire di risorse idonee, per tenere maggiormente in considerazione i bisogni educativi soprattutto di quei bambini che si trovano in condizioni di maggiore fragilità, considerando anche le loro caratteristiche temperamentali, contestuali o familiari; favorendo e promuovendo l'inclusione dei bambini a rischio di isolamento sociale, di discriminazione e di dispersione scolastica.

Le pratiche didattiche sono state progettate al fine di sostenere i bambini esposti a rischio di disagio sociale e dispersione scolastica, a causa delle condizioni socio-economiche e dei contesti culturali di appartenenza, e per favorire l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali, che possono sperimentare situazioni di discriminazione o insuccessi scolastici, e per sostenere i percorsi educativi di tutti gli alunni.

Alla luce di quanto descritto, ci sembra di poter affermare che le attività realizzate hanno consentito di promuovere lo sviluppo dell'inclusione scolastica di qualità, la crescita

¹⁶⁹ In appendice si presenteranno alcuni esempi delle pratiche ritenute valida esemplificazione di interventi didattici inclusivi, per motivi di spazio si invita coloro che volessero consultare i materiali per esse prodotte e le altre pratiche didattiche inclusive a contattarci attraverso il seguente indirizzo mail: gabriella.ferrara@unipa.it

professionale dei docenti in servizio e in formazione, nonché l'incremento della qualità inclusiva delle realtà scolastiche e dell'inclusione per ciascun alunno.

Le conclusioni dedotte, essendo basate su un campione non rappresentativo e non probabilistico, non consentono di operare indebite generalizzazioni. Si deve, inoltre tenere presente la possibilità che, oltre alle attività, possono aver influito miglioramenti osservati nel gruppo anche altre variabili non controllate.

In relazione al problema dell'estensibilità dei risultati ottenuti facciamo notare che la ricerca andrebbe ripetuta su un'ampia varietà di gruppi eterogenei per caratteristiche e contesti; è pur vero che la ripetizione delle attività svolte in gruppo con le caratteristiche analoghe al nostro ha buone possibilità di riuscita.

Considerazioni conclusive

Oggi alla scuola spetta il compito di condurre i propri allievi ad acquisire le competenze necessarie ad affrontare, fronteggiare e superare le esperienze che incontreranno nei diversi contesti e situazioni di vita, per fare questo la sua azione deve rivolgersi a tutti, investendo su ciascuno risorse e professionalità. Spetta all'istituzione scolastica la funzione di garantire all'alunno, fin dai primi anni del suo processo evolutivo, adeguate ed efficaci risorse professionali ed ambientali, per far sì che si sviluppino atteggiamenti equi ed accoglienti per promuovere nelle scuole ambienti inclusivi.

La progettazione ed il monitoraggio del lavoro con gli insegnanti ha permesso di rendere protagonisti i docenti stessi, piuttosto che i ricercatori, e di adeguare le attività alle caratteristiche degli alunni. I mutamenti hanno trovato riconoscimento e apprezzamento in chi li ha realizzati e in chi ne ha beneficiato.

I risultati ottenuti sono di certo positivi e incoraggianti, ma non possiamo non considerare che ottenere dei cambiamenti è relativamente più facile che mantenerli; è più complesso trasformare tali cambiamenti in apprendimenti stabili nel tempo se non si propongono periodicamente momenti di riflessione e promozione delle competenze per i docenti e attività di monitoraggio delle azioni didattiche.

Bibliografia

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

MIUR – Ufficio Scolastico per la Sicilia. (2016). *La scuola in Sicilia. Documentazione - A.S. 2015/2016*. Ufficio Scolastico per la Sicilia. Disponibile in: <http://oldsite.usr.sicilia.it/pubblicazioni/lascuolainsicilia/2015-2016/files/assets/common/downloads/publication.pdf>. [Visionato in data 28 Luglio 2017]

OCSE. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Parigi: OCSE publication.

OCSE. (2017). *Education at a Glance 2017*. Parigi: OCSE publication.

Schön, D.A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Zanniello, G. (A cura di). (2003). *La prepedagogicità della sperimentazione*. Palermo: Palumbo.

CONCLUSIONI

Più di dieci anni fa l'UNESCO (2005) ha definito l'educazione inclusiva come un processo che si rivolge e risponde ai differenti bisogni di tutti gli alunni, finalizzato allo stesso tempo a promuovere la partecipazione di ciascun alunno ai processi educativi e alla riduzione dell'esclusione. Come è emerso nelle pagine del presente lavoro, Oggi l'analisi degli accordi internazionali per i diritti umani e della legislazione vigente nel nostro Paese offre una concezione del concetto di inclusione che, da una parte, pone l'accento sui concetti di equità, accessibilità, opportunità e diritti, dall'altra implica una riflessione ed un impegno per la promozione intenzionale di azioni positive volte a contrastare le disuguaglianze.

Nelle pagine precedenti, dall'analisi della letteratura il concetto di inclusione è stato analizzato nella sua complessità e ha assunto molteplici configurazioni: come una questione etica, come una questione di giustizia sociale, relativa a tutti gli studenti di fronte a fenomeni di esclusione dalla partecipazione piena e significativa nella vita della scuola, intesa quest'ultima come *learning organization*. L'educazione inclusiva è intesa come processo volto a garantire il diritto all'educazione per tutti, a prescindere dalle diversità di ciascuno che derivino da condizioni di disabilità e/o svantaggio psico-fisico, socio-economico e culturale. In altri termini una scuola che operi secondo una prospettiva inclusiva ha come obiettivo un'educazione di qualità per ogni alunno, nel rispetto di ogni differenza ed evitando qualsiasi meccanismo di esclusione.

Alla scuola spetta oggi l'arduo compito di dare impulso all'inclusione, promuovendone la qualità per affrontare, fronteggiare e superare le difficoltà che si possono presentare al fine di incontrare tutti gli alunni e le loro esigenze nelle diverse situazioni di vita. Spetta all'istituzione scolastica la funzione di garantire all'alunno, fin dai primi anni del suo processo di apprendimento, condizioni ambientali e relazionali adeguate ed efficaci in una ottica inclusiva al fine di garantire il successo scolastico e personale, nonché lo sviluppo del proprio massimo potenziale.

La ricerca svolta ha voluto sottolineare come dimensione dell'inclusione indicata non sia quella di una pedagogia dell'emergenza, che nasce indirizzata per un alunno ideale per poi adeguarsi all'alunno reale diramandosi in percorsi personalizzati, bensì è concepita

come una pedagogia della consapevolezza, in cui la progettazione guarda a tutti gli alunni sin dall'inizio, non eclissando o stigmatizzando le differenze ma osservandole con attenzione, volgendo lo sguardo alla promozione di ciascuno al fine di offrire ad ogni alunno le migliori opportunità di crescita personale.

Il quadro teorico e la ricerca empirica hanno messo in luce le connessioni tra le culture, le politiche dichiarate e le pratiche scolastiche in chiave inclusiva. Se la ricostruzione teorica ha permesso di tracciare un quadro generale sui concetti, le dimensioni, gli strumenti e la formazione degli insegnanti che si occupano di inclusione; la ricerca empirica, svolta attraverso gli strumenti ideati e validati, ha cercato di interpretare la cultura dei diversi attori riguardo i processi in cui essi sono coinvolti nelle scuole con risultati incoraggianti.

Da un'analisi generale degli esiti della ricerca è possibile confermare le ipotesi formulate nella fase iniziale. Si è potuto osservare che quanto più un insegnante riflette sull'inclusività e sul proprio modo di agire in relazione ad essa, tanto più la qualità inclusiva della comunità scolastica in cui opera migliora.

L'analisi compiuta ha preso le sue mosse dai "fatti" dimostrando attraverso le "evidenze" metodi, filoni di ricerca e pratiche idonee a promuovere l'inclusione scolastica.

La specifica attenzione ai modelli e processi di sviluppo che stanno all'origine delle pratiche didattiche inclusive è stato monitorato attraverso un orientamento culturale, che ha fondamentalmente lo scopo di superare il divario tradizionalmente esistente tra la teoria e la pratica educativa, quale è quello dell'Evidence-Based Education, al fine di identificare valide esemplificazioni fondate sull'evidenza delle prassi che implementino la riflessione e la promozione di azioni pienamente inclusive.

La scelta delle scuole protagoniste della ricerca empirica, è caduta su contesti scolastici diversi perché l'obiettivo è stato quello di capire se e in che modo, in ogni ambiente di riferimento, gli insegnanti affrontino l'azione didattica per garantire l'inclusione scolastica dei propri alunni differenziando le proposte educative in base alle loro specificità. Nello specifico, l'indagine ha permesso da una parte di monitorare la qualità inclusiva dei contesti scolastici afferenti alla ricerca; dall'altra di raccogliere e di analizzare le pratiche didattiche di un campione di insegnanti, che si sono proposti di valorizzare le diverse esigenze di apprendimento degli alunni. Come abbiamo più volte ribadito in questo studio il miglioramento della qualità del corpo docente è l'iniziativa politica che più

verosimilmente può produrre un incremento del rendimento scolastico degli alunni: fornire agli insegnanti gli strumenti per rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontrano in classe è un'iniziativa che può avere un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive.

I risultati ottenuti sono di certo positivi e incoraggianti, ma siamo consapevoli del fatto che ottenere dei cambiamenti è relativamente più facile che mantenerli; infatti più complesso è trasformare tali cambiamenti in apprendimenti stabili nel tempo, se non si propongono periodicamente momenti di riflessione e promozione delle competenze per i docenti e attività di monitoraggio delle azioni didattiche.

Vorremmo concludere accennando ad alcuni limiti dello studio; abbiamo cercato di utilizzare le evidenze presenti in letteratura ma ciò non toglie che altri elementi potrebbero essere ugualmente rilevanti. Per quanto riguarda i punti deboli, tutti i nostri dati, si basano su campioni ristretti per caratteristiche demografiche: nel caso specifico il campione presentato in questa ricerca è afferente interamente al territorio siciliano e i dati non sono dunque generalizzabili, tuttavia ciò potrebbe avvenire attraverso l'ampliamento del campione con una nuova rilevazione. Infine, l'utilità dell'impianto potrà essere sancita solo dai professionisti che tutti i giorni devono agire consapevolmente per la promozione dell'inclusione di tutti e di ciascuno.

La prospettiva di una piena inclusione richiede una partecipazione attiva ed una riflessione costante poiché coinvolge contemporaneamente molteplici dimensioni: politiche, organizzative e gestionali, metodologico-didattiche. Sia i sistemi educativi, sia le pratiche didattiche volte alla promozione dell'inclusione necessitano di forme di monitoraggio e valutazione che permettano di verificare la situazione, i punti di forza e di debolezza nonché gli eventuali progressi. Per far ciò è necessario proseguire la ricerca teorica ed empirica nell'ambito dell'inclusione scolastica, e sono altresì necessari strumenti strutturati atti alla valutazione e all'autovalutazione che, da un lato possano permettere ai docenti di riflettere, man mano che agiscono, sulla qualità inclusiva del contesto in cui operano e del proprio agire inclusivo e, dall'altro, contribuiscano alla regolazione e alla pianificazione dei processi educativi inclusivi.

Siamo convinti che l'attuazione di processi inclusivi in ambito scolastico, in primo luogo, richieda l'innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e partecipazione, che procede di pari passo con lo sviluppo di competenze del pensiero

critico e riflessivo; in secondo luogo, poiché opera sulle politiche, sulle strategie, sul contesto, facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze, necessita della messa in opera di azioni educative a livello individuale e collettivo. Chi lavora in ambito educativo avrà sempre bisogno di spostare il proprio lavoro “in avanti” per consentire l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.

CONCLUSIONS

More of ten years ago, UNESCO (2005) defined the inclusive education like a process directed to different needs of all students, aimed to promote the participation of each student in the educational processes and the reduction of exclusion.

How you can read in this work, today international agreements for human rights and the current law of our country offer a concept of inclusion that underlines concepts of equality, accessibility, opportunity and rights, as well as they implies a reflection and a task for international promotion of positive actions to oppose the inequality.

From the analysis of the literature, the concept of inclusion was analyzed in its complexity and assumed various configurations: like an ethical question, like a social justice question, related to all students in front of phenomena of exclusion from the full and meaningful participation in the scholastic life, meant like a kind of learning organization.

Inclusive education is meant like a process aimed to guarantee the right to education for everyone, aside from diversity of each one that comes from conditions of disability and/or psycho-physical, social-economic and cultural disadvantage. In other words a school that works on the basis of an inclusive perspective has like objective an education of quality for each student, respecting every difference and avoiding each kind of exclusion.

Today, school has the task to give impulse to the inclusion, promoting the quality to face and overcome the difficulties that can happen to go towards all the students and their necessities in every different situation of life. Scholastic institution has the function to guarantee to the student adapted and efficient environmental and relational conditions in an inclusive perspective to guarantee the scholastic and personal successful, as well as the development of the personal resources.

This research wanted to underline how the inclusion dimension explained isn't related to an education of emergency, that comes to identify the ideal student to adapt it to the real one, but it's imagined like an education of awareness, in which the planning looks at each student from the beginning, not excluding and not stigmatizing the differences, but observing them with attention, looking at the promotion of each one to offer to each student better opportunities for personal development.

The theoretical scenery and the empirical research highlighted the connections between cultures, the scholastic politics and practices linked to inclusion. If the theoretical rebuild allowed to mark a general framework on concepts, dimensions, tools and the training of teachers that take care of inclusion; the empirical research wanted to explain the culture of different actors about the processes in which they are involved in schools with encouraging results.

From a general analysis of the results, it's possible to confirm the initial hypothesis. We can observe that if a teacher reflects on inclusion and their way of acting in relation with that, the inclusive quality of scholastic community will improve.

The analysis started from the facts demonstrating, towards the evidences, methods currents of research and adequate practices to promote scholastic inclusion.

The specific attention to the models and processes of development of inclusive didactic practices was supervised towards a cultural orientation, that has basically an aim to overcome the traditional gap between educational theory and practice, like one of Evidence-Based Education, to identify valid exemplifications based on the evidence of procedures that improve the reflection and promotion of inclusive actions.

The selection of schools inside the empiric research was made on different scholastic contexts because the objective was to understand if and how teachers face didactic action to guarantee the scholastic inclusion of their students, diversifying the educative proposals linked to their peculiarity. Specifically, the inquiry allowed to supervise the inclusive quality of scholastic contexts related to the research; as well as to gather and to analyze the didactic practices of a sample of teachers, that wanted to promote the different needs of learning of each students. How we've already said before in this work, the improving of quality of teachers is the politic initiative that can produce an increasing of scholastic results of the students: providing to teachers the tools to answer to diversity in the questions and didactic needs that can find at school is an initiative that can have a positive impact on the development of communities more inclusive.

The results we obtained are positive and encouraging, but we are aware of that obtaining some changes is easier than keep them; in fact, it's more complex transforming these changes to fixed learnings, if we don't propose periodically moments of reflection and promotion of competencies to the teachers any supervision activities of didactic actions.

This work concludes with some limits in this research; we used the evidences in literature, but we could have used other elements equally relevant. As regarding the weaknesses, all of our data are based on limited samples in their demographic characteristics: specifically, the sample we used in this research is related to Sicilian territory, so the data aren't generalizable, however, this could happen towards the extension of the sample with a new survey. Finally, the utility of this research can be certified by professionals that, every day, have to act consciously for the promotion of inclusion of all the students.

The perspective of a full inclusion asks for an active participation and a constant reflection because it gets involved multiple dimensions: organizational, management, methodologic and didactic politics. Both educative systems and didactic practices for the promotion of inclusion need ways of supervision and assessment that allow to verify the situation, the strengths and weaknesses as well as possible progresses.

To do that it's necessary to continue with the theoretical and empirical research in the scholastic inclusion field, and there are necessities of structural tools to assessment and self-assessment that can allow to the teachers to reflect during the action on the inclusive quality of their context and their job, as well as that can contribute to regulation and planning of inclusive educational processes.

We are sure that the realization of inclusive processes into the school asks for the increase of social awareness, responsibility and participation, that goes ahead with the development of critical and reflexive competences; moreover, whereas it works for politics, strategies, contexts, doing critical reflections on stereotypes, on representations and believes, it's necessary to do educative actions in an individual and collective level. Who works in the educational field will always have need to move his job ahead to allow the learning and the participation of each student.

APPENDICE

APPENDICE A.1 – Il Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola.

Dati anagrafici

➤ **Cognome e nome**

➤ **Genere**

☐ **F**

☐ **M**

➤ **Età**

➤ **Ordine e grado di scuola**

☐ Infanzia

☐ Primaria

☐ Secondaria di Primo grado

☐ Secondaria di Secondo grado

➤ **Nome dell'istituzione scolastica**

Item: contrassegnare una sola risposta.

1. Le attività di formazione aiutano gli insegnanti a gestire le diversità degli alunni

☐ Moltissimo

☐ Abbastanza

☐ Poco

☐ Per nulla

☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

2. Nella mia scuola il Gruppo di lavoro per l’Inclusione (GLI) ha individuato le linee strategiche per incrementare la qualità dell’integrazione e dell’inclusione culturale

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

3. Nella mia scuola gli insegnanti incentivano la reciproca collaborazione

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

4. Nella mia scuola gli alunni si aiutano l’un l’altro

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

5. Nella mia scuola minori e adulti sono sensibili alle differenze di ciascuno

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

6. Tutti i docenti del consiglio di classe partecipano alla definizione degli obiettivi dei PDP per gli alunni della classe che ne hanno esigenza

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

7. Considero l'inclusione come un modo per accrescere la partecipazione di tutti

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

8. Le attività di formazione o di autoformazione hanno avuto una ricaduta sulle attività didattiche in classe

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

9. Docenti e personale sono disponibili in modo da permettere la partecipazione di tutti

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

10. Il bullismo viene contrastato

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

11. La mia scuola sviluppa valori inclusivi condivisi

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

12. La mia scuola promuove il rispetto dei diritti umani

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

13. La mia scuola è un modello di cittadinanza democratica

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

14. La scuola stimola a capire le relazioni tra le persone

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

15. Ho una visione chiara delle mie competenze in relazione alla normativa sugli alunni con BES

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

16. La mia scuola contrasta tutte le forme di discriminazione

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

17. Al momento della redazione di PEI o del PDP i docenti condividono le informazioni relative alle strategie per agevolare l'inclusione degli allievi

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

18. Utilizzo strumenti e procedure di osservazione iniziale per la rilevazione dei bisogni degli alunni

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

19. Tra i docenti sono condivise le informazioni derivanti dall'osservazione iniziale degli allievi e del contesto classe

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

20. Tra i docenti sono condivise le informazioni relative agli allievi e al loro percorso scolastico

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

21. La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

22. I docenti condividono le informazioni relative alle strategie da loro conosciute o sperimentate per agevolare l'inclusione

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

23. La scuola attiva percorsi di formazione continua sull'innovazione metodologico-didattica mirata al riconoscimento e al sostegno dei BES

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

24. Nella mia programmazione didattica utilizzo differenti mediatori didattici (iconici, simbolici...) in funzione delle esigenze diversificate degli alunni

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

25. Nello svolgimento delle attività didattiche presto attenzione ad adattare la progettazione didattica ai ritmi e alle esigenze di apprendimento di ciascun alunno

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

26. Utilizzo normalmente strumenti/strategie per favorire l'interazione tra tutti gli alunni, nessuno escluso

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

27. Durante le lezioni presto attenzione al fatto che ogni alunno sia coinvolto il più possibile

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

28. Capita che per rispettare le esigenze degli alunni modifichi intenzionalmente i ritmi di lavoro della classe

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

29. Nella mia attività didattica sto attento a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP e nei PEI

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

30. I docenti chiedono il rispetto delle regole comuni da parte di tutti gli alunni, con le opportune strategie di aiuto in caso di difficoltà

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

31. Nella mia scuola sono previste attività/percorsi per aiutare tutti gli alunni a maturare conoscenze e abilità relazionali adeguate

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

32. Nei rapporti con i genitori di allievi mi è capitato di acquisire informazioni utili per la mia pratica didattica

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

33. Nella mia attività didattica mi preoccupa che gli alunni comprendano le motivazioni di eventuali diversificazioni nei compiti assegnati a ciascuno

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

34. Nelle mie classi uso modalità didattiche che coinvolgono tutti gli allievi in azioni di tutoring, compiti di aiuto reciproco o altre modalità didattiche inclusive

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

35. Nella mia scuola gli alunni sono valorizzati in modo uguale

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

36. Nella mia scuola vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

37. Le classi sono organizzate in modo eterogeneo così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

38. Tutte le forme di sostegno sono coordinate

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

39. Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

40. Mi vengono fornite conoscenze e informazioni sui bisogni educativi speciali degli alunni inseriti nelle classi

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

41. Il personale e le famiglie collaborano

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

42. Di fronte a problemi relativi al processo di integrazione so a chi rivolgermi

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

APPENDICE A.2 – Tabelle di conversione del Questionario per l’autovalutazione dell’insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola.

▪ **Tabella di conversione della scala Likert in valori numerici**

Categoria	Valore
Moltissimo	5
Abbastanza	4
Poco	3
Per nulla	2
Ho bisogno di maggiori informazioni	1

▪ **Tabella di conversione dei punteggi**

Punteggio standard	Punteggi grezzi						
	culture inclusive	politiche inclusive	pratiche inclusive	valorizzare la diversità dell'alunno	sostenere gli alunni	lavorare con gli altri	sviluppo e aggiornamento professionale
1	7-9	5-6	4-5	4-5	10-12	7-9	5-6
2	10-12	7-9	6-7	6-7	13-15	10-12	7-9
3	13-15	10-11	8-9	8-9	16-19	13-15	10-11
4	16-18	12-14	10-11	10-11	20-24	16-18	12-14
5	19-21	15-16	12-13	12-13	25-29	19-21	15-16
6	22-24	17-18	14-15	14-15	30-34	22-24	17-18
7	25-27	19-20	16-17	16-17	35-39	25-27	19-20
8	28-30	21-22	18	18	40-44	28-30	21-22
9	31-33	23-24	19	19	45-47	31-33	23-24
10	34-35	25	20	20	48-50	34-35	25

APPENDICE A.3 – Foglio di notazione del Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola.

Foglio di notazione ¹⁷⁰ Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola													
Macroaree	Dimensioni	N. item	Nome o codice del docente _____										
prima macroarea	culture inclusive	7	3	4	5	11	14	16	36				
	politiche inclusive	5	2	10	12	13	21						
	pratiche inclusive	4	9	31	35	37							
seconda macroarea	valorizzare la diversità dell'alunno	4	7	18	30	40							
	sostenere gli alunni	10	17	24	25	26	27	28	29	33	34	39	
	lavorare con gli altri	7	6	19	20	22	32	38	41				
	sviluppo e aggiornamento professionale	5	1	8	15	23	42						

¹⁷⁰ Si attribuisca il punteggio in relazione al valore numerico assegnato alla categoria della scala Likert dato dal soggetto per ciascun item di cui si riportano i numeri nella riga sovrastante. Si conferisca 1 punto alla risposta "Ho bisogno di maggiori informazioni", 2 punti alla risposta "Per nulla", 3 punti alla risposta "Poco", 4 punti alla risposta "Abbastanza" e 5 punti alla risposta "Moltissimo". Per ottenere il punteggio totale per ciascuna dimensione si sommano i punteggi degli item che la compongono.

APPENDICE B.1 – Il Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive (Prima e Seconda classe della Scuola Primaria).

Dati anagrafici

➤ **Cognome e nome**

➤ **Genere**

☐ **F**

☐ **M**

➤ **Età**

➤ **Nome della scuola**

➤ **Classe**

☐ 1^a

☐ 2^a

☐ 3^a

☐ 4^a

☐ 5^a

	 Moltissimo	 Abbastanza	 Poco	 Per nulla	 Ho bisogno di maggiori informazioni (non so rispondere)
1a. Mi piace andare a scuola					
2a. Gli insegnanti intervengono per prevenire il bullismo					
3a. Tra compagni andiamo d'accordo					
4a. Ho molti amici a scuola					
5a. Gli insegnanti incoraggiano gli alunni ad apprendere					
6a. A scuola mi sento accolto					
7a. A scuola mi sento incoraggiato					
8a. Gli insegnanti intervengono se gli alunni sono rispettosi tra di loro					
9a. Siamo tutti rispettati come alunni					
10a. Qualche compagno utilizza nomignoli (soprannomi) offensivi verso i compagni					
11a. Avvengono atti di bullismo tra bambini					
12a. Mi sento parte di un gruppo					
13a. Gli insegnanti fanno preferenze tra gli alunni					
14a. Penso che gli insegnanti trattano tutti noi allo stesso modo					
15a. Mi sento coinvolto (partecipo) nelle attività scolastiche					
16a. Gli insegnanti sanno intervenire per fermare gli alunni che disturbano la lezione					
17a. Mi piacciono i miei insegnanti					
18a. Gli insegnanti incoraggiano gli alunni ad imparare da sé					

	 Moltissimo	 Abbastanza	 Poco	 Per nulla	 Ho bisogno di maggiori informazioni (non so rispondere)
1b. La lezione è stata interessante					
2b. Durante la lezione mi sono sentito accolto					
3b. Durante la lezione abbiamo condiviso ciò che sapevamo tra noi alunni					
4b. La lezione mi è piaciuta					
5b. Durante la lezione l'insegnante ha presentato i contenuti in modo chiaro					
6b. La lezione è stata soddisfacente					
7b. Durante la lezione ho collaborato con i miei compagni					
8b. Durante la lezione siamo stati stimolati lavorare da soli					
9b. Durante la lezione l'insegnante ha risposto alle domande di noi alunni					
10b. Il lavoro fatto da noi alunni è stato osservato dall'insegnante					
11b. Mi piacerebbe ripetere la lezione					
12b. La lezione mi ha coinvolto					
13b. Durante la lezione mi sono sentito parte della classe					
14b. La lezione è stata spiegata prima dello svolgimento					
15b. Durante la lezione potevamo fare domande all'insegnante					
16b. Durante la lezione siamo stati incoraggiati dall'insegnante					
17b. Durante la lezione siamo stati incoraggiati a collaborare tra compagni					
18b. Durante la lezione l'insegnante mi ha aiutato					
19b. Tutti abbiamo potuto collaborare					

APPENDICE B.2 – Il Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive (Terza, Quarta e Quinta classe della Scuola Primaria).

Dati anagrafici

➤ **Cognome e nome**

➤ **Genere**

☐ **F**

☐ **M**

➤ **Età**

➤ **Nome della scuola**

➤ **Classe**

☐ 1^a

☐ 2^a

☐ 3^a

☐ 4^a

☐ 5^a

Item: *contrassegnare una sola risposta.*

1a. Mi piace andare a scuola

☐ Moltissimo

☐ Abbastanza

☐ Poco

☐ Per nulla

☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

2a. Gli insegnanti intervengono per prevenire il bullismo

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

3a. Tra compagni andiamo d'accordo

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

4a. Ho molti amici a scuola

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

5a. Gli insegnanti incoraggiano gli alunni ad apprendere

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

6a. A scuola mi sento accolto

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

7a. A scuola mi sento incoraggiato

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

8a. Gli insegnanti intervengono se gli alunni sono rispettosi tra di loro

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

9a. Siamo tutti rispettati come alunni

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

10a. Qualche compagno utilizza nomignoli (soprannomi) offensivi verso i compagni

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

11a. Avvengono atti di bullismo tra bambini

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

12a. Mi sento parte di un gruppo

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

13a. Gli insegnanti fanno preferenze tra gli alunni

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

14a. Penso che gli insegnanti trattano tutti noi allo stesso modo

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

15a. Mi sento coinvolto (partecipe) nelle attività scolastiche

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

16a. Gli insegnanti sanno intervenire per fermare gli alunni che disturbano la lezione

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

17a. Mi piacciono i miei insegnanti

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

18a. Gli insegnanti incoraggiano gli alunni ad imparare da sé

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

1b. La lezione è stata interessante

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

2b. Durante la lezione mi sono sentito accolto

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

3b. Durante la lezione abbiamo condiviso ciò che sapevamo tra noi alunni

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

4b. La lezione mi è piaciuta

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

5b. Durante la lezione l'insegnante ha presentato i contenuti in modo chiaro

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

6b. La lezione è stata soddisfacente

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

7b. Durante la lezione ho collaborato con i miei compagni

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

8b. Durante la lezione siamo stati stimolati lavorare da soli

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

9b. Durante la lezione l'insegnante ha risposto alle domande di noi alunni

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

10b. Il lavoro fatto da noi alunni è stato osservato dall'insegnante

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

11b. Mi piacerebbe ripetere la lezione

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

12b. La lezione mi ha coinvolto

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

13b. Durante la lezione mi sono sentito parte della classe

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

14b. La lezione è stata spiegata prima dello svolgimento

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

15b. Durante la lezione potevamo fare domande all'insegnante

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

16b. Durante la lezione siamo stati incoraggiati dall'insegnante

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

17b. Durante la lezione siamo stati incoraggiati a collaborare tra compagni

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

18b. Durante la lezione l'insegnante mi ha aiutato

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

19b. Tutti abbiamo potuto collaborare

- ☐ Moltissimo
- ☐ Abbastanza
- ☐ Poco
- ☐ Per nulla
- ☐ Ho bisogno di maggiori informazioni

APPENDICE B.3 – Tabella di conversione del Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive.

▪ **Tabella di conversione della scala Likert in valori numerici**

Categoria	Valore
Moltissimo	5
Abbastanza	4
Poco	3
Per nulla	2
Ho bisogno di maggiori informazioni	1

▪ **Tabella di conversione dei punteggi**

Punteggio standard	Punteggi grezzi					
	culture inclusive	politiche inclusive	pratiche inclusive	sostenere gli alunni	elementi di inclusività dell'azione didattica	lavorare con gli altri
1	9-12	5-6	4-5	9-12	6-9	4-5
2	13-15	7-9	6-7	13-15	10-12	6-7
3	16-19	10-11	8-9	16-19	13-15	8-9
4	20-24	12-14	10-11	20-24	16-18	10-11
5	25-27	15-16	12-13	25-27	19-20	12-13
6	28-31	17-18	14-15	28-31	21-22	14-15
7	32-35	19-20	16-17	32-35	23-24	16-17
8	36-39	21-22	18	36-39	25-26	18
9	40-43	23-24	19	40-43	27-28	19
10	44-45	25	20	44-45	29-30	20

APPENDICE B.4 – Foglio di notazione del Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive.

Foglio di notazione ¹⁷¹ Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive, per gli alunni della scuola primaria													
Macroaree	Dimensioni	N. item	Nome o codice dell'alunno _____										
			1a	12a	3a	4a	17a	6a	7a	15a	9a		
prima macroarea	culture inclusive	9											
	politiche inclusive	5	10a	11a	2a	13a	14a						
	pratiche inclusive	4	8a	16a	5a	18a							
seconda macroarea	sostegno agli alunni	9	2b	13b	18b	5b	9b	10b	16b	8b	15b		
	elementi di inclusività dell'azione didattica	6	6b	12b	4b	1b	14b	11b					
	lavorare con gli altri	4	7b	17b	3b	19b							

¹⁷¹ Si attribuisca il punteggio in relazione al valore numerico assegnato alla categoria della scala Likert dato dal soggetto per ciascun item di cui si riportano i numeri nella riga sovrastante. Si conferisca 1 punto alla risposta “Ho bisogno di maggiori informazioni”, 2 punti alla risposta “Per nulla”, 3 punti alla risposta “Poco”, 4 punti alla risposta “Abbastanza” e 5 punti alla risposta “Moltissimo”. Per ottenere il punteggio totale per ciascuna dimensione si sommano i punteggi degli item che la compongono.

APPENDICE C.1 – Check-list: oggetto di osservazione l'insegnante

Check-list oggetto di osservazione l'insegnante			
Comportamento da osservare	Presenza	Assenza	Eventuali annotazioni
1a. L'insegnante tiene presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni?			
2a. L'insegnante tiene in considerazione e cerca di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di particolari alunni?			
3a. L'insegnante adegua la lezione alle necessità degli alunni affinché tutti possano sviluppare competenze e conoscenze?			
4a. Il linguaggio utilizzato nelle lezioni, scritto e orale, è accessibile a tutti gli alunni?			
5a. L'insegnante verifica la comprensione degli studenti facendo domande?			
6a. La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.			
7a. Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento?			
8a. Le lezioni sono attente agli aspetti emozionali, oltre che a quelli cognitivi, dell'apprendimento?			
9a. La disciplina è basata sul rispetto reciproco.			
10a. L'insegnante interpreta e risponde prontamente ai comportamenti non appropriati?			
11a. L'insegnante rinforza e reitera le aspettative di comportamenti positivi?			
12a. L'insegnante crea un clima di classe positivo e caldo?			
13a. L'insegnante riesce ad ottenere l'attenzione e mettere la classe in condizione di attesa?			
14a. L'insegnante usa lo spazio, la prossimità e il movimento intorno alla classe per essere vicino ai problemi e incoraggiare l'attenzione?			
15a. L'insegnante mantiene regole e procedure chiare?			
16a. La lezione stimola la partecipazione di tutti gli alunni?			
17a. L'insegnante prende in considerazione e valorizza le osservazioni degli alunni?			
18a. L'insegnante riesce a favorire l'inserimento nella discussione da parte di tutti gli alunni?			
19a. Gli alunni vengono coinvolti nello sforzo di superare le difficoltà di apprendimento proprie o dei compagni?			
20a. La lezione offre occasione di collaborazione tra pari e in gruppo?			
21a. Gli alunni vengono incoraggiati a esplorare punti di vista diversi dai propri?			
22a. Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare.			
23a. Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento.			
24a. Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.			

APPENDICE C.2 – Check-list: oggetto di osservazione gli alunni

Check-list oggetto di osservazione gli alunni			
Comportamento da osservare	Presenza	Assenza	Eventuali annotazioni
1b. Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione.			
2b. Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come sia connesso allo sviluppo dei loro interessi.			
3b. Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.			
4b. Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia.			
5b. Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento.			
6b. Gli studenti attingono alla loro esperienza per apportare contributi alla lezione			
7b. Gli studenti manifestano piacere nell'apprendere			
8b. Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica.			
9b. Gli alunni apprendono in modo cooperativo.			
10b. Gli studenti parlano tra di loro degli argomenti trattati			
11b. Gli studenti intervengono rispettando i contributi dei compagni			
12b. Gli studenti intervengono confrontandosi in modo costruttivo			
13b. Gli studenti manifestano atteggiamenti di apertura nei confronti di tutti i compagni			
14b. Gli studenti manifestano atteggiamenti di chiusura verso i compagni in difficoltà			
15b. Gli studenti fanno domande per approfondire gli argomenti			
16b. Gli studenti chiedono una migliore esplicitazione dei contenuti			
17b. Gli studenti rispondo agli stimoli			

APPENDICE D.1 – Intervista semistrutturata

Schema intervista semistrutturata

1. Che titolo ha dato alla sua pratica didattica?
2. Quale disciplina ha scelto? Quali contenuti ha scelto di trattare?
3. Quali obiettivi generali, obiettivi specifici e finalità educative dell'intervento didattico?
4. Qual è il livello di partenza circa le conoscenze, le abilità e le competenze sull'argomento degli alunni?
5. Cosa si è proposto di far apprendere agli alunni?
6. Quali criteri ha utilizzato per selezionare le attività e le risorse?
7. Quanto tempo ha previsto per il lavoro in classe e per il lavoro a casa degli alunni?
8. Descriva le fasi previste nell'attività, indicando tempi ed azioni.
9. Sono sorti problemi nella progettazione? Quali e come li ha affrontati?
10. Quali strategie ha adottato per sviluppare valori inclusivi (affinché ciascun alunno si sentisse incluso)?
11. Sono sorti problemi nella realizzazione? Quali e come li ha affrontati?
12. Che tipo di approccio ha seguito nella gestione della classe? Metodi e tecniche di insegnamento
13. Sono state previste azioni di recupero?
14. Descriva i supporti previsti e quelli realmente attivati affinché ciascun alunno realizzasse le attività proposte. (strumenti e tecnologie)
15. Potendo ripianificare l'azione cosa modificherebbe?
16. I risultati prefissati sono stati ottenuti dagli alunni? Con quali strumenti di valutazione sono stati osservati?
17. Come ha conquistato l'interesse degli alunni?
18. In che modo ha dato ad ogni alunno l'opportunità di esprimere cosa avevano imparato?
19. In quale momento si è realizzata una piena inclusione?
20. Esprima le sue riflessioni sulla pratica didattica realizzata.
21. Esprima le sue riflessioni sul senso dell'esperienza didattica inclusiva.
22. Quali competenze pensa di possedere e quali necessita di sviluppare?

APPENDICE E.1 – Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive

Scheda raccolta pratiche didattiche	
Parte 1 – Sezione informativa	
Nome istituto	
Anno scolastico	
Nome insegnante	
Classe	
Numero alunni	
Alunni con BES ¹⁷²	a.
	b.
	c.
Parte 2 – Cornice progettuale: finalità, obiettivi e risorse	
Titolo dell'unità di apprendimento	
Situazione di partenza della classe ¹⁷³	
Prerequisiti richiesti per lo svolgimento dell'attività	
Periodo di svolgimento	
Numero di ore	
Discipline coinvolte ¹⁷⁴	
Finalità educative ¹⁷⁵	
Traguardi per lo sviluppo delle competenze ¹⁷⁶	
Obiettivi di apprendimento ¹⁷⁷	
Obiettivi specifici e disciplinari ¹⁷⁸	

¹⁷² Con l'acronimo BES si intende la macrocategoria, riconosciuta dalle recenti normative, che include tutti gli alunni con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e svantaggio socio-culturale. si richiede al docente di specificare in tale sessione, in relazione alla categoria riconosciuta dall'OCSE (2000-2007), indicando il numero di alunni con alla lettera a. disabilità (L104/92), b. DSA (L170/2010), c. svantaggio (D.M.27/12/2012 e successivi) [es. se in classe sono presenti un alunno con trisomia 21; due alunni con discalculia e uno con dislessia; due alunni stranieri con svantaggio linguistico scriverò nel seguente modo: a.1-b.3-c.2].

¹⁷³ Descrizione sintetica della classe.

¹⁷⁴ [Domanda guida per la compilazione: Quale disciplina ha scelto o sono coinvolte nell'attività didattica?]

¹⁷⁵ Ci si riferisce allo scopo complessivo che si intende raggiungere, deve essere definito in modo sintetico, chiaro e conciso; le finalità educative devono essere sempre tenute presenti dagli insegnanti perché permettono di avere una visione di insieme del proprio lavoro conservando così sempre vivo il significato del proprio agire.

¹⁷⁶ Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio.

¹⁷⁷ Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace. Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi. [Domanda guida per la compilazione: Che cosa dovrebbero essere in grado di sapere e di saper fare gli alunni al termine di questa fase di lavoro?]

¹⁷⁸ Descrivibili in maniera operativa con maggiore concretezza di quelli generali; traguardi di una sequenza didattica; valutabili con una certa precisione; devono avere una definizione operativa (utilizzare criteri

Metodologie e strategie didattiche ¹⁷⁹	
Strumenti e spazi ¹⁸⁰	
Risorse umane e compiti ¹⁸¹	
Parte 3 – Realizzazione della pratica	
Abilità ¹⁸²	
Conoscenze ¹⁸³	
Competenze ¹⁸⁴	
Contenuti ¹⁸⁵	
Attività comuni ¹⁸⁶	
Attività differenziate ¹⁸⁷	
Azioni di recupero ¹⁸⁸	
Verifica ¹⁸⁹	
Parte 4 – valutazione dei risultati	
Indicatori ¹⁹⁰	

osservabili).

¹⁷⁹ È l'organizzazione delle tecniche e delle procedure ritenute idonee a far conseguire gli obiettivi educativi programmati, si tratta dell'attuazione pratica di un metodo in relazione alle concrete situazioni formative ed alle peculiari caratteristiche dei soggetti in formazione (es. cooperative learning, attività laboratoriali, ecc.). [Domanda guida per la compilazione: Come questo gruppo di lavoro si prefigge di operare, affinché gli allievi raggiungano gli obiettivi prefissati?]

¹⁸⁰ Gli strumenti sono tutti gli oggetti materiali messi a disposizione degli allievi per poter svolgere l'attività. La scelta degli strumenti segna la differenza tra i metodi. Per spazio si intende il luogo o i luoghi in cui si svolge l'attività. [Domanda guida per la compilazione: Quali strumenti sono necessari per lo svolgimento delle attività?]

¹⁸¹ Il personale scolastico o extrascolastico che partecipa alla realizzazione dell'azione didattica ed i relativi compiti (es. insegnante curricolare e di sostegno, esperto, ecc.).

¹⁸² Definibile come un saper fare, ovvero una particolare conoscenza che consiste nella capacità di applicare conoscenze dichiarative per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità possono essere cognitive o pratiche. Da alcuni ricercatori (Rey, 1964) le abilità vengono identificate con le competenze di primo livello (in questo caso non si richiede il possesso di operazioni mentali). Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) distingue conoscenze (sapere), abilità (saper fare) e competenze.

¹⁸³ In generale, il sapere contenuto (apprendere che cosa) e il sapere procedurale (apprendere come). Per conoscenza si possono intendere elementi diversi: informazioni (apprendere che), nozioni e concetti (apprendimento teorico), saper fare. Scopo della scuola è formare tutti i livelli di conoscenza. Poiché una scelta preferenziale è inevitabile, il maggior accento attribuito a uno di essi denota la scelta metodologica dell'insegnante. La conoscenza concettuale non è solo conoscere la definizione di un concetto o saper automatizzare le procedure del suo utilizzo, ma conoscere il suo potere operativo (v. capacità). In questo senso il possesso di una conoscenza deve preparare all'acquisizione di competenze.

¹⁸⁴ Le competenze si configurano come l'elemento aggregante che consente di guidare la progettazione didattica, dando vita ad una relazione tra docente e alunno significativa, integrata e motivante. Tale concetto implica tre diverse concezioni: capacità, abilità e conoscenze. Etimologicamente il termine deriva dal latino "cum petere", cioè andare insieme.

¹⁸⁵ [Domanda guida per la compilazione: Quali contenuti sono più adeguati per il raggiungimento di tali obiettivi? Descrivili brevemente]

¹⁸⁶ [Domanda guida per la compilazione: Attraverso quali attività si intendono far raggiungere agli alunni gli obiettivi formulati?]

¹⁸⁷ Si intende mettere in luce l'adeguamento ritenuto necessario di una determinata attività comune, per favorire la partecipazione di tutti gli alunni, va dunque specificato se e quando utilizzata e per quale categoria di alunni. Descriva i supporti previsti e attivati affinché ciascun alunno realizzasse le attività proposte.

¹⁸⁸ [Domanda guida per la compilazione: Sono state previste azioni di recupero?]

¹⁸⁹ Possiamo definire la verifica come un'attività che mira a valutare gli obiettivi raggiunti, tale attività va programmata e strutturata in riferimento alle metodologie e ai contenuti della pratica didattica offerta. [Domanda guida per la compilazione: Come si intendono rilevare gli obiettivi specifici per questa attività?]

¹⁹⁰ Comportamento osservabile che rivela il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. Il prodotto

Strumenti di rilevazione ¹⁹¹	
Tempi della valutazione	
Parte 5 – Narrazione della pratica didattica¹⁹²	
<i>Allegati</i> ¹⁹³	
Contenuti	
Verifiche	

(compito) contiene indicatori utili a concludere se l'apprendimento sia stato o no realizzato (valutazione).

¹⁹¹ [Domanda guida per la compilazione: Quali strumenti sono necessari per la rilevazione dei risultati raggiunti dalle attività?]

¹⁹² Nel narrare lo svolgimento dell'attività didattica, dalla sua progettazione alla sua realizzazione, utilizzi tali domande come guida per la descrizione: da cosa nasce il progetto? Ci sono state delle varianti ovvero dei cambiamenti rispetto ai tempi della progettazione? Quali sono state le fasi principali del lavoro di progettazione? Come si è pensato di progettare e/o in base a quali spunti teorici, a quali teorie di riferimento? Quali problemi/difficoltà possono sorgere durante la progettazione? Quali approfondimenti possono essere necessari o sono stati necessari? Quali criteri occorre adottare per selezionare le attività e le risorse? Quali criteri bisogna adottare per definire la fattibilità del progetto? Cosa può emergere dal confronto fra il progetto iniziale e l'attuazione del progetto? Come può essere utile il lavoro di progettazione nello sviluppo delle proprie competenze?

¹⁹³ Gli allegati costituiscono l'insieme dei materiali cartacei utilizzati, essi possono essere redatti dal docente o selezionati da libri di testo o di altro genere.

APPENDICE E.2 – Scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Presente (1)	Parziale (0,5)	Assente (0)	Note: perché?	Note: dove?	Punteggio
Progettare pratiche didattiche	Indicazioni	I prerequisiti sono coerenti						
		Il tempo è idoneo ai contenuti						
		Le discipline coinvolte sono in linea con i contenuti						
	Mete della progettazione	Lo scopo complessivo che si intende raggiungere è definito in modo sintetico, chiaro e conciso						
		le finalità sono state tenute in considerazione (sono coerenti) nella scelta di contenuti e metodologie						
		I traguardi delle competenze sono in linea con quelle delle indicazioni nazionali						
	Operalizzazione dell'azione	Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità						
		Gli obiettivi di apprendimento sono coerenti con i traguardi per lo sviluppo delle competenze.						
		Gli obiettivi di apprendimento sono reali e realizzabili						

		Obiettivi specifici e disciplinari sono descritti in maniera operativa						
		Obiettivi specifici e disciplinari sono valutabili con una certa precisione						
	Azioni di progettazione	Le metodologie e strategie didattiche sono idonee a far conseguire gli obiettivi educativi programmati						
		Le metodologie e strategie didattiche sono idonee in relazione alle concrete situazioni formative ed alle peculiari caratteristiche dei soggetti in formazione						
		Gli strumenti sono scelti coerentemente con i metodi						
	Impegnare mezzi e possibilità	Sono utilizzati strumenti/strategie per favorire l'interazione tra tutti gli alunni, nessuno escluso						
		Nella programmazione didattica si utilizzano differenti mediatori didattici (iconici, simbolici...) in						

Coordinare l'apprendimento		funzione delle esigenze diversificate degli alunni						
		Risorse umane e compiti sono espressi in modo chiaro e conciso						
	Qualità potenziate	Le abilità sono espresse in modo chiaro						
		Le abilità sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
		Le conoscenze sono espresse in modo chiaro						
		Le conoscenze sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
		Le competenze sono espresse in modo chiaro						
		Le competenze sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
	Saperi mobilitati	I contenuti sono espressi in modo chiaro						
		I contenuti sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
	Azioni realizzate	Le attività svolte sono espresse in modo chiaro						
		Le attività svolte sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
		Le attività vengono adeguate se necessario di per favorire la partecipazione di tutti gli alunni, (va dunque specificato se						

Valorizzare e realizzare l'inclusione		e quando utilizzata e per quale categoria di alunni)						
	La valutazione	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni						
		Gli indicatori della valutazione sono espressi in modo chiaro						
		Gli indicatori della valutazione sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
		Gli strumenti e i tempi della valutazione sono espressi in modo chiaro						
		Gli strumenti e i tempi della valutazione sono coerenti con le finalità e gli obiettivi						
Valorizzare e realizzare l'inclusione	Valorizzare la diversità dell'alunno	Nell'attività didattica si presta attenzione a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP e nei PEI						
		Nello svolgimento delle attività didattiche si presta attenzione ad adattare la progettazione didattica ai ritmi e alle esigenze di apprendimento di ciascun alunno						

	Facilitare l'apprendimento di tutti gli alunni	Capita che per rispettare le esigenze degli alunni si modificano intenzionalmente i ritmi di lavoro della classe						
		Si utilizzano modalità didattiche che coinvolgono tutti gli allievi in azioni di tutoring, di affidamento di compiti di aiuto reciproco o altre modalità didattiche inclusive						
	Sostenere gli alunni	L'insegnante tiene in considerazione e cerca di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di particolari alunni						
		L'insegnante adegua la lezione alle necessità degli alunni affinché tutti possano sviluppare competenze e conoscenze						
		L'insegnante tiene presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni						

APPENDICE F.1 – Scheda per la costruzione del Profilo del Docente Inclusivo

Valore fondamentale	Le aree di competenza sono:	<i>I comportamenti e le convinzioni per questa area di competenza sono</i>	<i>La conoscenza e la comprensione alla base di questa area di competenza sono</i>	<i>Le competenze e le capacità da sviluppare per questa area di competenza</i>
Valorizzare la diversità dell'alunno	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione;			
	Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.			
Sostenere gli alunni	Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo			
	Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee			
Lavorare con gli altri	Saper lavorare con i genitori e le famiglie			
	Saper lavorare con più professionisti dell'educazione			
Sviluppo e aggiornamento professionale	Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato			
	Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo			

APPENDICE G.1 – Esempio di una pratica didattica inclusiva realizzata presso l'Istituto Comprensivo “Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa” di Palermo

Scheda raccolta pratiche didattiche	
Parte 1 – Sezione informativa	
Nome istituto	I.C. “Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa” Palermo
Anno scolastico	2016-2017
Nome insegnante	Fesi Valeria Gaudesi Angela Consoli Eugenia Genco Domenica Rita Riccobono Fabiola
Classe	Prima A-B
Numero alunni	42
Alunni con BES ¹⁹⁴	a. 0
	b. 0
	c. 6
Parte 2 – Cornice progettuale: finalità, obiettivi e risorse	
Titolo dell'unità di apprendimento	Acqua....che musica!!!!
Situazione di partenza della classe ¹⁹⁵	Le classi I A e I B stanno partecipando ad un progetto di sperimentazione “Mirafeld”, che prevede l'utilizzo di una didattica laboratoriale per un apprendimento basato sul “fare” e sul compito di realtà in macro gruppo; per tale ragione hanno svolto la seguente attività come gruppo unico. Le due classi risultano essere complessivamente composte da 42 alunni (21 per ciascuna classe). La condizione socio-culturale di partenza risulta molto eterogenea. In generale, le famiglie sembrano attente ai bisogni dei loro figli e li seguono con interesse. Quasi tutti hanno frequentato la scuola materna e sono in possesso dei prerequisiti necessari per avviarsi nel processo di apprendimento delle varie discipline. Gli alunni si sono in gran parte dimostrati interessati e desiderosi di fare nuove scoperte, anche se si evidenziano ritmi di lavoro e tempi di attenzione diversificati. Non tutti, però, sono pienamente scolarizzati e quindi faticano ad accettare le regole comportamentali che a scuola si rendono necessarie.
Prerequisiti richiesti per lo svolgimento dell'attività	- Gli alunni sanno comunicare semplici esperienze di vita quotidiana sia in forma scritta che orale. - Riconoscono la comunicazione non verbale attraverso il linguaggio musicale ed iconico.

¹⁹⁴ Con l'acronimo BES si intende la macrocategoria, riconosciuta dalle recenti normative, che include tutti gli alunni con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e svantaggio socio-culturale. si richiede al docente di specificare in tale sessione, in relazione alla categoria riconosciuta dall'OCSE (2000-2007), indicando il numero di alunni con alla lettera a. disabilità (L104/92), b. DSA (L170/2010), c. svantaggio (D.M.27/12/2012 e successivi) [es. se in classe sono presenti un alunno con trisomia 21; due alunni con discalculia e uno con dislessia; due alunni stranieri con svantaggio linguistico scriverò nel seguente modo: a.1-b.3-c.2].

¹⁹⁵ Descrizione sintetica della classe.

	- Sanno lavorare in attività di piccolo gruppo. - Utilizzano semplici programmi informatici.
Periodo di svolgimento	Aprile e Maggio
Numero di ore	60 h
Discipline coinvolte ¹⁹⁶	Italiano, arte, musica, tecnologia, geografia, matematica, educazione fisica.
Finalità educative ¹⁹⁷	Offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base, attraverso il fare, sviluppando l'autonomia di pensiero, un metodo di studio e la creatività.
Traguardi per lo sviluppo delle competenze ¹⁹⁸	<i>Italiano</i> - L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni ed insegnanti rispettando il turno di parola - Legge e comprende testi di vario genere e ne individua il senso globale <i>Inglese</i> - L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari - Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati <i>Matematica</i> - L'alunno legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici <i>Scienze</i> - L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere - Esplora i fenomeni in un approccio scientifico - Individua aspetti qualitativi e quantitativi di un fenomeno <i>Musica</i> - L'alunno partecipa in modo attivo alla realizzazione di esperienze musicali attraverso l'esecuzione strumentale - E' in grado di ideare e realizzare messaggi musicali e multimediali <i>Arte e immagine</i> - L'alunno è in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini e messaggi multimediali <i>Tecnologia</i>

¹⁹⁶ [Domanda guida per la compilazione: Quale disciplina ha scelto o sono coinvolte nell'attività didattica?]

¹⁹⁷ Ci si riferisce allo scopo complessivo che si intende raggiungere, deve essere definito in modo sintetico, chiaro e conciso; le finalità educative devono essere sempre tenute presenti dagli insegnanti perché permettono di avere una visione di insieme del proprio lavoro conservando così sempre vivo il significato del proprio agire.

¹⁹⁸ Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio.

	- L'alunno riconosce ed identifica nell'ambiente che lo circonda elementi e fenomeni di tipo artificiale - Conosce ed utilizza semplici oggetti di uso quotidiano ed è in grado di descriverne la funzione principale e la struttura - Produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando strumenti multimediali
Obiettivi di apprendimento ¹⁹⁹	<i>Italiano</i> • Ascolto e parlato - Prendere la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola - Comprendere l'argomento e le informazioni principali - Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta • Lettura - Leggere testi cogliendone l'argomento di cui si parla - Comprendere vari tipi di testo, continui e non, cogliendone l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni • Scrittura - Scrivere sotto dettatura curando l'ortografia - Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti - Comunicare con frasi semplici e compiute - Ampliare il patrimonio lessicale <i>Inglese</i> - Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciati chiaramente e lentamente relativi a se stesso, ai compagni, alla famiglia - Scrivere parole e semplici frasi di uso quotidiano attinenti agli interessi personali e del gruppo <i>Scienze</i> - Seriare e classificare oggetti in base alle loro proprietà - Descrivere semplici fenomeni della vita quotidiana legate ai liquidi, al cibo.... - Osservare i momenti significativi della vita di piante e animali - Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali naturali (ad opera delle acque, del sole...) - Avere familiarità con la variabilità dei fenomeni atmosferici <i>Matematica</i> - Riconoscere, nell'ambito della propria esperienza, i

¹⁹⁹ Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace. Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi. [Domanda guida per la compilazione: Che cosa dovrebbero essere in grado di sapere e di saper fare gli alunni al termine di questa fase di lavoro?]

	numeri naturali - Distinguere il valore posizionale dei numeri <i>Tecnologia</i> - Eseguire semplici misurazioni dell'ambiente scolastico - Rappresentare i dati dell'osservazione attraverso tabelle, mappe, diagrammi, disegni, testi - Pianificare la costruzione di un semplice oggetto elencando i materiali e gli strumenti necessari - Eseguire interventi di decorazione <i>Musica</i> - Utilizzare voce e strumenti e nuove tecnologie sonore in modo creativo e consapevole - Eseguire individualmente e in gruppo brani strumentali e vocali <i>Arte e immagine</i> - Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare la realtà percepita - Individuare in un'opera d'arte gli elementi essenziali della forma e del linguaggio
Obiettivi specifici e disciplinari ²⁰⁰	<i>Italiano</i> - Partecipare alle discussioni rispettando turni di parola - Comprendere testi facili - Riferire una storia ascoltata con l'aiuto di un supporto digitale - Scrivere parole (giochi linguistici), brevi frasi e didascalie e completa testi in autonomia <i>Inglese</i> - Conoscere e comprendere semplici parole legate all'acqua <i>Scienze</i> - Conoscere le caratteristiche delle stagioni - Conoscere i vari effetti meteorologici e atmosferici - Osservare e descrivere gli ambienti naturali - Osservare e descrivere la vita di piante e animali - Conoscere il ciclo dell'acqua - Conoscere i benefici dell'acqua <i>Matematica</i> - Rappresentare misure - Conoscere diversi modi di rappresentare un numero - Raggruppare per 10 nell'ambito delle decine - Risolvere semplici problemi di vita quotidiana <i>Musica</i> - Eseguire brani vocali in gruppo - Utilizzare strumenti a percussione per accompagnare canti <i>Arte e immagine</i> - Rappresentare graficamente paesaggi diversi - Abbellire strumenti musicali creati in classe

²⁰⁰ Descrivibili in maniera operativa con maggiore concretezza di quelli generali; traguardi di una sequenza didattica; valutabili con una certa precisione; devono avere una definizione operativa (utilizzare criteri osservabili).

	- Conoscere opere d'arte con tema acqua
Metodologie e strategie didattiche ²⁰¹	Didattica laboratoriale Problem solving
Strumenti e spazi ²⁰²	LIM, PC, materiale scolastico, strumenti a percussione, software didattici, ecc. Aule adibite a laboratori, palestra e auditorium
Risorse umane e compiti ²⁰³	Insegnanti di classe
Parte 3 – Realizzazione della pratica	
Abilità ²⁰⁴	- Manifestare attraverso il comportamento di aver preso coscienza del significato di appartenere ad un gruppo - Essere consapevole delle regole che permettono il vivere in comune e rispettarle - Mantenere l'attenzione per i tempi richiesti - Ascoltare e comprendere le consegne - Intervenire nella conversazione in modo chiaro e pertinente - Interagire nelle conversazioni rispettando il proprio turno - Memorizzare canti - Individuare le informazioni principali - Discriminare parole complesse - Utilizzare la rappresentazione iconica come modalità espressiva o seguendo indicazioni date in una descrizione - Produrre immagini realistiche e fantastiche - Manipolare materiale vario - Ascoltare e ripetere canti e filastrocche - Ascolta suoni, rumori e silenzi per imparare a discriminarli - Localizzare su di sé le parti principali del corpo nominandole appropriatamente - Sa comunicare con il proprio corpo e con i gesti - Si accorge dell'altro e accetta di lavorare nello stesso ambiente - Rappresentare graficamente i numeri utilizzando materiale strutturato e non - Localizza oggetti nello spazio in riferimento a se stesso e ad altri descrive la posizione di oggetti per

²⁰¹ È l'organizzazione delle tecniche e delle procedure ritenute idonee a far conseguire gli obiettivi educativi programmati, si tratta dell'attuazione pratica di un metodo in relazione alle concrete situazioni formative ed alle peculiari caratteristiche dei soggetti in formazione (es. cooperative learning, attività laboratoriali, ecc.). [Domanda guida per la compilazione: Come questo gruppo di lavoro si prefigge di operare, affinché gli allievi raggiungano gli obiettivi prefissati?]

²⁰² Gli strumenti sono tutti gli oggetti materiali messi a disposizione degli allievi per poter svolgere l'attività. La scelta degli strumenti segna la differenza tra i metodi. Per spazio si intende il luogo o i luoghi in cui si svolge l'attività. [Domanda guida per la compilazione: Quali strumenti sono necessari per lo svolgimento delle attività?]

²⁰³ Il personale scolastico o extrascolastico che partecipa alla realizzazione dell'azione didattica ed i relativi compiti (es. insegnante curricolare e di sostegno, esperto, ecc.).

²⁰⁴ Definibile come un saper fare, ovvero una particolare conoscenza che consiste nella capacità di applicare conoscenze dichiarative per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità possono essere cognitive o pratiche. Da alcuni ricercatori (Rey, 1964) le abilità vengono identificate con le competenze di primo livello (in questo caso non si richiede il possesso di operazioni mentali). Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) distingue conoscenze (sapere), abilità (saper fare) e competenze.

	mezzo di relazioni spaziali (sopra, sotto, dx, sx ecc..) - Esegue percorsi - Osserva, riconosce e rappresenta graficamente le principali figure piane - Formare decine
Conoscenze ²⁰⁵	- Riconoscimento delle principali regole, istruzioni, consegne, argomenti di esperienza diretta - Le potenzialità espressive di materiali diversi - Suoni e rumori della realtà ambientale - I parametri del suono - Schema corporeo - Regole di gruppo - L'orientamento sinistra/destra e alto/basso nella lettura - I numeri come grafemi e fonemi - Orientamento nello spazio - Quantificatori e connettivi logici
Competenze ²⁰⁶	- Sa interagire e collaborare con gli altri - Sa riconoscere la corrispondenza tra immagini e parole - Sa partecipare a dialoghi e conversazioni in modo ordinato e pertinente - Sa comprendere brevi testi narrativi adeguati all'età - Sa narrare brevi esperienze o racconti, rispettando un ordine temporale - Sa leggere e comprendere semplici parole - Sa riconoscere e riprodurre ritmi di forme e colori - Sa utilizzare codici diversi - Sa esprimere e rappresentare la realtà attraverso forme e colori, utilizzando tecniche e materiali diversi - Sa leggere e comprendere semplici messaggi visivi - Sa percepire il contrasto suono-silenzio - Sa esprimersi con giochi linguistici, filastrocche, fiabe, canti e attività espressive e motorie - Sa riconoscere e denominare le varie parti del corpo - Sa utilizzare il corpo per rappresentare situazioni comunicative reali e fantastiche - Sa partecipare al gioco collettivo riuscendo a rispettare indicazioni e regole - Sa utilizzare adeguatamente i numeri - Sa classificare in base ad uno o più attributi - Sa riconoscere semplici figure geometriche piane

²⁰⁵ In generale, il sapere contenuto (apprendere che cosa) e il sapere procedurale (apprendere come). Per conoscenza si possono intendere elementi diversi: informazioni (apprendere che), nozioni e concetti (apprendimento teorico), saper fare. Scopo della scuola è formare tutti i livelli di conoscenza. Poiché una scelta preferenziale è inevitabile, il maggior accento attribuito a uno di essi denota la scelta metodologica dell'insegnante. La conoscenza concettuale non è solo conoscere la definizione di un concetto o saper automatizzare le procedure del suo utilizzo, ma conoscere il suo potere operativo (v. capacità). In questo senso il possesso di una conoscenza deve preparare all'acquisizione di competenze.

²⁰⁶ Le competenze si configurano come l'elemento aggregante che consente di guidare la progettazione didattica, dando vita ad una relazione tra docente e alunno significativa, integrata e motivante. Tale concetto implica tre diverse concezioni: capacità, abilità e conoscenze. Etimologicamente il termine deriva dal latino "cum petere", cioè andare insieme.

Contenuti ²⁰⁷	- Regole di comportamento - Testi narrativi, filastrocche, canti, semplici regole da seguire in classe - parole semplici e complesse - Orientamento - Colori e immagini - Suoni e rumori - Vissuti, esperienze reali, fenomeni scientifici, problemi della realtà quotidiana, modellizzazioni del reale, messaggi musicali/multimediali. - Esercizi motori - Numeri naturali da 0 a 20 - La numerosità - I ritmi - Percorsi, posizione di oggetti, figure geometriche - Gli insiemi e le classificazioni
Attività comuni ²⁰⁸	- Attività che privilegiano una didattica laboratoriale volte all'apprendimento delle conoscenze disciplinari, nonché al raggiungimento di competenze relazionali e sociali, organizzate per gruppi di alunni <i>Ambito linguistico-espressivo</i> - Lettura e comprensione della storia letta in classe “la storia di aqua” - Suddivisione della storia di cui sopra in sequenze con immagini e didascalie - Riconoscimento delle parole appartenenti alla famiglia acqua: realizzazione, in piccolo gruppo, di piccole gocce d'acqua adesive, dove inserire le varie parole - Cartellone murale dove mettere le gocce di cui sopra - Circle time finalizzato al riconoscimento di qualità dell'acqua - Realizzazione grafica di tre contenitori dove inserire parole che definiscono: - Come si presenta l'acqua - Dove si trova l'acqua - Cosa si può fare con l'acqua - Giochi linguistici finalizzati al riconoscimento delle parole della famiglia acqua-crucipuzzle e cruciverba - Scede strutturate utili al completamento di parole della famiglia acqua all'interno di frasi complesse - Produzione di testi regolativi, utili a descrivere le varie fasi di lavoro per la costruzione degli strumenti musicali realizzati in classe - Giochi linguistici sulla parola acqua (acronimi) - Giochi di gruppo per riconoscere i vari proverbi e modi di dire finalizzati all'acqua - Verifica sul quaderno dei vari modi di dire “ acqua

²⁰⁷ [Domanda guida per la compilazione: Quali contenuti sono più adeguati per il raggiungimento di tali obiettivi? Descrivili brevemente]

²⁰⁸ [Domanda guida per la compilazione: Attraverso quali attività si intendono far raggiungere agli alunni gli obiettivi formulati?]

	in bocca...”, “fare un buco nell’acqua...” per valutare il grado di comprensione degli alunni - Lettura di testi per ricavare informazioni che ineriscono l’acqua - Produzione libera e spontanea di brevi testi che spiegano come beve l’uomo e come si differenzia per questo dagli animali - Attività di riconoscimento di cibi, scritti e letti in inglese, che contengono acqua - Giochi linguistici in inglese per riconoscere parole della famiglia acqua - Ascolto, attraverso la LIM, di suoni e rumori presenti in ambienti acquatici (mare, fiume, lago) - Attività di gruppo finalizzata alla riproduzione degli stessi suoni attraverso il proprio corpo - Sonorizzazione della storia ascoltata in classe “la storia di acqua”... attraverso piccoli strumenti a percussione - Gioco in gruppo finalizzato al riconoscimento del suono proveniente dal bastone della pioggia - A turno, riproduzione e uso dello strumento musicale di cui sopra - Realizzazione di una piccola melodia ritmata - Costruzione in classe degli strumenti acquatici...scatole marine, bottiglie acquatiche, maracas acquatiche - Realizzazione di una polifonia ritmica eseguita in tre gruppi - Ascolto del brano musicale “Acquario” di Camille Saint Saens - Sensibilizzazione all’ascolto attraverso il riconoscimento di emozioni e sensazioni - Riconoscimento di basilari elementi del suono quali intensità, timbro e altezza attraverso la proposta di ascolto del brano di cui sopra - Completamento di scheda strutturata relativa all’attività di cui sopra - Produzione libera di disegni finalizzati ad ambienti acquatici - Visione alla LIM del quadro Acqua di Guggenheim - Riproduzione del quadro di cui sopra seguendo tutti i particolari presenti in termini di sfumature, colori e forme - Lettura di testi per ricavare informazioni che ineriscono l’acqua <i>Ambito geografico-scientifico-tecnologico</i> - Conversazione collettiva finalizzata alla conoscenza della giornata mondiale dell’acqua (22 marzo) e alla sensibilizzazione dell’importanza dell’acqua - Brainstorming sulla parola acqua per capirne l’importanza - Realizzazione di una mappa concettuale “l’acqua dentro di noi” - Realizzazione di un grafico con istogrammi, realizzato al pc in aula multimediale, per calcolare il

	risparmio dell'acqua - Realizzazione dello stesso sul quaderno - Conversazione guidata a riconoscere il valore dell'acqua anche fuori di noi - Realizzazione di una mappa concettuale sull'argomento affrontato - Sondaggi da effettuare anche a casa per sensibilizzare sullo spreco dell'acqua - Realizzazione di disegni con didascalie sull'argomento di cui sopra - Visione alla LIM del cartone animato "Il viaggio dell'acqua" - Discussione collettiva su quanto visto - Domande stimolo finalizzate alla comprensione del video - Giochi di role play per simulare il corso dell'acqua e il suo viaggio - Realizzazione di disegni con didascalie - Attività di gruppo finalizzate al riconoscimento dei cibi che contengono acqua - Produzione di disegni dei vari cibi - Descrizione degli stessi sul quaderno - Giochi di role play per personificare i vari alimenti di cui sopra - Interviste agli alunni per evidenziare quali giochi si possono fare con l'acqua - Realizzazione di una mappa esplicativa sui giochi d'acqua - Giochi di gruppo utilizzando l'acqua: palloncini all'acqua, pistola d'acqua, far navigare barchette - Esperimenti per capire la diversa quantità d'acqua che possono contenere alcuni oggetti (caraffe, bottiglie ecc...)
Attività differenziate ²⁰⁹	- Riconoscimento della parola acqua fra altre presenti sul foglio - Costruzione delle lettere che compongono la parola acqua attraverso il cartoncino - Composizione della parola acqua seguendo l'esempio alla LIM - Costruzione di sequenze ritmiche utilizzando la parola acqua - Giochi linguistici - Giochi di completamento di parole - Associazione di immagini a parole (tali attività prevedono tempi di esecuzione più distesi, l'ausilio del Pc per la scrittura ed il consolidamento di parole semplici e complesse e l'utilizzo della LIM per la memorizzazione di semplici parole, per il superamento di difficoltà fonologiche: suoni simili, omissione o aggiunta di lettere, separazione di parole)

²⁰⁹ Si intende mettere in luce l'adeguamento ritenuto necessario di una determinata attività comune, per favorire la partecipazione di tutti gli alunni, va dunque specificato se e quando utilizzata e per quale categoria di alunni. Descriva i supporti previsti e attivati affinché ciascun alunno realizzasse le attività proposte.

Azioni di recupero ²¹⁰	- Visione alla LIM delle parole presentate che riguardano l'acqua - Scrittura al pc delle stesse parole di cui sopra in maniera individuale - Realizzazione di disegni sia sul quaderno che al pc attraverso il programma PAINT - Giochi di role play finalizzati alla comprensione delle storie presentate in classe (tali attività finalizzate al controllo dell'attenzione, della memoria visiva e uditiva attraverso la Lim o schede strutturate; finalizzate al recupero del grafismo attraverso schede strutturate con l'impostazione dei grafemi; giochi didattici volti al recupero delle abilità motorie; giochi di gruppo finalizzati al recupero delle abilità sociali: rispetto del turno di parola, di regole stabilite...)
Verifica ²¹¹	Compito di realtà: costruzione di un testo musicale dove si evinca l'importanza dell'acqua
Parte 4 – valutazione dei risultati	
Indicatori ²¹²	- Capacità di elaborare in un testo musicale - Capacità di ritmare il testo musicale attraverso semplici strumenti a percussione e attraverso il proprio corpo - Capacità di coordinare i movimenti del corpo - Capacità di realizzare un lavoro comune - Capacità di rispettare turni - Capacità di rispettare regole
Strumenti di rilevazione ²¹³	La verifica e la valutazione del processo e dei prodotti effettuati sarà strutturata in: - Scheda di valutazione iniziale dei prerequisiti degli alunni effettuata prima dell'inizio delle attività - Griglia di osservazione dei docenti relativa alle modalità di lavoro di ciascun alunni - Scheda di valutazione delle competenze acquisite - Griglia di autovalutazione alunni - Griglia di autovalutazione docenti
Tempi della valutazione	8 ore
Parte 5 – Narrazione della pratica didattica²¹⁴	
L'attività prende spunto da un'esperienza reale vissuta quest'anno a scuola, in cui, per mancanza d'acqua, gli alunni sono stati costretti ad andare a casa prima dell'orario regolare.	

²¹⁰ [Domanda guida per la compilazione: Sono state previste azioni di recupero?]

²¹¹ Possiamo definire la verifica come un'attività che mira a valutare gli obiettivi raggiunti, tale attività va programmata e strutturata in riferimento alle metodologie e ai contenuti della pratica didattica offerta. [Domanda guida per la compilazione: Come si intendono rilevare gli obiettivi specifici per questa attività?]

²¹² Comportamento osservabile che rivela il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. Il prodotto (compito) contiene indicatori utili a concludere se l'apprendimento sia stato o no realizzato (valutazione).

²¹³ [Domanda guida per la compilazione: Quali strumenti sono necessari per la rilevazione dei risultati raggiunti dalle attività?]

²¹⁴ Nel narrare lo svolgimento dell'attività didattica, dalla sua progettazione alla sua realizzazione, utilizzi tali domande come guida per la descrizione: da cosa nasce il progetto? Ci sono state delle varianti ovvero dei cambiamenti rispetto ai tempi della progettazione? Quali sono state le fasi principali del lavoro di progettazione? Come si è pensato di progettare e/o in base a quali spunti teorici, a quali teorie di riferimento? Quali problemi/difficoltà possono sorgere durante la progettazione? Quali approfondimenti possono essere necessari o sono stati necessari? Quali criteri occorre adottare per selezionare le attività e le risorse? Quali criteri bisogna adottare per definire la fattibilità del progetto? Cosa può emergere dal confronto fra il progetto iniziale e l'attuazione del progetto? Come può essere utile il lavoro di progettazione nello sviluppo delle proprie competenze?

Da tale “realtà” scolastica prende avvio un percorso didattico che vede gli alunni protagonisti attivi di un processo di apprendimento che ha come tema principale l’acqua, cercando di coglierne tutti gli aspetti e i benefici che essa offre nella vita degli esseri viventi. Attraverso giochi, attività teatrali , musicali ecc... i bambini sperimenteranno e ripercorreranno gli aspetti e le caratteristiche del” bene acqua” attraverso lavori di gruppo ed individuali, il cui scopo principale sarà quello di evidenziare quali processi educativi e didattici si possono mettere in risalto attraverso modalità ludiche e ricreative che favoriscono l’apprendimento. In più tale modalità di lavoro avrà la finalità principale di includere anche quegli alunni che presentano maggiori difficoltà nell’attenzione e memorizzazione di quanto appreso e di bambini che dimostrano di aver bisogno del confronto e dello scambio di idee e concetti per promuovere il loro apprendimento. Alla fine dell’attività didattica sopra descritta sarà realizzato un testo musicale in cui si metteranno in risalto i concetti appresi circa l’importanza dell’acqua; tale testo sarà poi sonorizzato attraverso strumenti realizzati in classe e attraverso la body percussion.	
<i>Allegati</i> ²¹⁵	
Contenuti	Testo musicale Testi narrativi
Verifiche	CD Schede strutturate

²¹⁵ Gli allegati costituiscono l'insieme dei materiali cartacei utilizzati, essi possono essere redatti dal docente o selezionati da libri di testo o di altro genere.

APPENDICE G.2 – Esempio di una pratica didattica inclusiva realizzata presso l'Istituto Comprensivo “Karol Wojtyla” di Palermo

Scheda raccolta pratiche didattiche	
Parte 1 – Sezione informativa	
Nome istituto	I.C. “K. Wojtyla” Palermo
Anno scolastico	2016-2017
Nome insegnante	Peri Manlio Zito Grazia
Classe	Seconda
Numero alunni	13
Alunni con BES ²¹⁶	a.3
	b.0
	c.4
Parte 2 – Cornice progettuale: finalità, obiettivi e risorse	
Titolo dell'unità di apprendimento	Le regole nella vita sociale
Situazione di partenza della classe ²¹⁷	La classe è composta da 13 alunni in una scuola a rischio, con problematiche legate allo svantaggio socio-culturale ed emotivo- affettivo; presenta ritmi di apprendimento molto lenti, scarsa motivazione allo studio, situazioni familiari difficili, difficoltà di relazione, di memoria, di attenzione, carenze conoscitive, lacune concettuali e difficoltà di ragionamento logico.
Prerequisiti richiesti per lo svolgimento dell'attività	- Aver acquisito una prima consapevolezza di sé. - Conosce e mette in atto forme di rispetto ed educazione verso gli altri. - Ascolta l'altro rispettando il proprio turno. - Vivere dei rapporti positivi con gli adulti e i compagni. - Partecipa in modo collaborativo con i compagni. - Partecipa alla vita della classe in modo corretto. - Manifesta il proprio punto di vista, ascolta quello degli altri e confrontarsi. - Partecipa alle attività di gruppo. - Assume incarichi per collaborare con gli altri nel perseguire un fine comune.
Periodo di svolgimento	Marzo-Aprile
Numero di ore	20 ore
Discipline coinvolte ²¹⁸	Italiano, Cittadinanza, Arte e Immagine, Storia, Geografia, Scienze, Religione, Educazione Motoria

²¹⁶ Con l'acronimo BES si intende la macrocategoria, riconosciuta dalle recenti normative, che include tutti gli alunni con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e svantaggio socio-culturale. si richiede al docente di specificare in tale sessione, in relazione alla categoria riconosciuta dall'OCSE (2000-2007), indicando il numero di alunni con alla lettera a. disabilità (L104/92), b. DSA (L170/2010), c. svantaggio (D.M.27/12/2012 e successivi) [es. se in classe sono presenti un alunno con trisomia 21; due alunni con dislessia e uno con dislessia; due alunni stranieri con svantaggio linguistico scriverò nel seguente modo: a.1-b.3-c.2].

²¹⁷ Descrizione sintetica della classe.

²¹⁸ [Domanda guida per la compilazione: Quale disciplina ha scelto o sono coinvolte nell'attività didattica?]

Finalità educative ²¹⁹	- Conoscere e rispettare norme della convivenza democratica. - Promuovere il rispetto delle regole e dei valori di cittadinanza come base per lo sviluppo di una comunità solidale e libera. - Formare l'uomo e il cittadino, attraverso la conoscenza e la coscienza della propria identità e appartenenza. - Rispettare le norme sociali e la pluralità dei valori. - Considerare gli individui senza pregiudizi. - Riconoscersi negli altri e aiutarli. - Saper instaurare rapporti positivi. - Imparare a chiedere aiuto.
Traguardi per lo sviluppo delle competenze ²²⁰	- Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media, cogliendone il senso globale, le informazioni principali e lo scopo; - Partecipa a scambi comunicati (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti, rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione; - Impara ad avere cura di sé stessi, degli altri, degli oggetti, dell'ambiente; - Comprende la necessità delle regole per una convivenza rispettosa e osservarle; - È disponibili ad accogliere l'altro per ciò che è e ad instaurare nuovi rapporti di amicizia; - Confronta e collabora con gli altri nelle attività di gruppo e nelle discussioni, apportando il proprio contributo nel rispetto dei diritti di tutti; - Assolve gli obblighi scolastici con responsabilità. Rispettare le regole condivise
Obiettivi di apprendimento ²²¹	- Sviluppare la coscienza civile, costituzionale e democratica. - Educare alla legalità nella scuola e nelle istituzioni. - Educare all'interiorizzazione e al rispetto delle regole come strumenti indispensabili per una civile convivenza. - Sviluppare competenze comunicative ed espressive.

²¹⁹ Ci si riferisce allo scopo complessivo che si intende raggiungere, deve essere definito in modo sintetico, chiaro e conciso; le finalità educative devono essere sempre tenute presenti dagli insegnanti perché permettono di avere una visione di insieme del proprio lavoro conservando così sempre vivo il significato del proprio agire.

²²⁰ Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio.

²²¹ Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace. Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi. [Domanda guida per la compilazione: Che cosa dovrebbero essere in grado di sapere e di saper fare gli alunni al termine di questa fase di lavoro?]

	- Sviluppare la creatività di pensiero, di linguaggio e di relazione. - Favorire un atteggiamento di convivenza rispettosa delle regole democratiche. - Sensibilizzare all'accoglienza dell'altro nelle varie situazioni. - Acquisire la capacità di discutere, affrontare problemi, indicare soluzioni. - Capire che la pluralità dei soggetti è una ricchezza per tutti. - Capire che le regole sono strumenti indispensabili per una civile convivenza. - Comprendere che "amicizia" vuole dire considerare gli altri come tutti importanti e da rispettare. - Comprendere che essere amici della natura vuole dire valorizzare le cose intorno a noi. - Percepire il corpo e sperimentare le sue modalità espressive. - Lavorare in gruppo per raggiungere obiettivi stabiliti.
Obiettivi specifici e disciplinari ²²²	- Sensibilizzare al dialogo interculturale attraverso l'accoglienza dell'altro e la ricchezza dei punti di vista - Abituarsi alla pratica del lavoro di gruppo - Offrire stimoli e occasioni per un clima relazionale positivo e collaborativo - Sviluppare le abilità di ascolto - Stimolare le capacità di discutere, affrontare semplici problemi, indicare semplici soluzioni. - Sviluppare e consolidare le capacità espressive, logico-operative, artistico-musicali - Sviluppare le capacità di osservazione, la creatività di pensiero, di linguaggio e di relazione - Acquisire una coscienza civile, costituzionale e democratica. - Imparare a conoscere le leggi - Interiorizzare il rispetto delle regole come strumento indispensabili per una civile convivenza. - Sviluppare competenze comunicative ed espressive sempre rispettose della sensibilità altrui - Acquisire la capacità di discutere, affrontare problemi, indicare soluzioni. - Consolidare le abilità di ascolto. - Potenziare la consapevolezza di "sé". - Sviluppare la creatività di pensiero, di linguaggio e di relazione. - Acquisire consapevolezza dei propri diritti e doveri e sviluppare il senso di responsabilità - Saper apprezzare le pluralità dei soggetti e dei punti di vista come una ricchezza per tutti

²²² Descrivibili in maniera operativa con maggiore concretezza di quelli generali; traguardi di una sequenza didattica; valutabili con una certa precisione; devono avere una definizione operativa (utilizzare criteri osservabili).

Metodologie e strategie didattiche ²²³	- <u>Problem solving</u>, per produrre soluzioni alternative e trovare modalità di attuazione secondo il criterio della “fattibilità”. - <u>Brainstorming</u> (domanda stimolo relativa alle tematiche affrontate; fissare su un cartellone tutto ciò che viene detto). - <u>Circle Time</u> come momento di approfondimento (durata non superiore ai 50-60 minuti). Il "tempo del cerchio" come metodologia che mira alla costituzione di un buon clima classe, che favorisca l'apprendimento, le relazioni tra pari, lo sviluppo delle potenzialità e della creatività degli alunni, la collaborazione con gli insegnanti e l'accrescimento del senso di responsabilità sociale e personale. - <u>Cooperative learning</u>. Questa modalità di azione verrà privilegiata poiché favorisce lo sviluppo degli obiettivi di collaborazione, solidarietà, responsabilità e relazione con gli altri, efficaci anche per potenziare la qualità dell'apprendimento. L'apprendimento cooperativo tradizionale in insegnante facilitatore e consente ai ragazzi di acquisire competenze quali: - saper interdependere positivamente in una relazione - saper ascoltare - saper comunicare - saper dare e ricevere aiuto - saper gestire positivamente eventuali conflitti - saper “agire” strategie efficaci per risolvere problemi e prendere decisioni. Attività creative, realizzazione di cartelloni, elaborati scritti, elaborati musicali, video, cortometraggi ecc. che consentono la visibilità delle proprie risposte.
Strumenti e spazi ²²⁴	Le attività si svolgeranno nella propria classe, nell'aula Lim, in palestra e negli spazi comuni della scuola. Si useranno: libri, cartelloni, musiche, filmati.
Risorse umane e compiti ²²⁵	Docenti della classe
Parte 3 – Realizzazione della pratica	

²²³ È l'organizzazione delle tecniche e delle procedure ritenute idonee a far conseguire gli obiettivi educativi programmati, si tratta dell'attuazione pratica di un metodo in relazione alle concrete situazioni formative ed alle peculiari caratteristiche dei soggetti in formazione (es. cooperative learning, attività laboratoriali, ecc.). [Domanda guida per la compilazione: Come questo gruppo di lavoro si prefigge di operare, affinché gli allievi raggiungano gli obiettivi prefissati?]

²²⁴ Gli strumenti sono tutti gli oggetti materiali messi a disposizione degli allievi per poter svolgere l'attività. La scelta degli strumenti segna la differenza tra i metodi. Per spazio si intende il luogo o i luoghi in cui si svolge l'attività. [Domanda guida per la compilazione: Quali strumenti sono necessari per lo svolgimento delle attività?]

²²⁵ Il personale scolastico o extrascolastico che partecipa alla realizzazione dell'azione didattica ed i relativi compiti (es. insegnante curricolare e di sostegno, esperto, ecc.).

Abilità ²²⁶	- Imparare a conoscersi e a vivere insieme costruendo relazioni. - Acquisire consapevolezza dell'identità personale, sociale e culturale. - Approfondire la complessità della propria realtà familiare, scolastica e sociale. - Comprendere la necessità di regole per la convivenza. - Imparare a decidere e ad esprimersi liberamente. - Partecipare attivamente. - Attivare comportamenti che rispettino l'ambiente. - Conoscere e rispettare le regole della strada. - Attivare comportamenti che preservino la salute. - Imparare a trattare e gestire i conflitti maturando l'idea che il benessere di ciascuno è correlato con il benessere altrui. - Scoprire la diversità come risorsa: capire l'altro, fare per l'altro.
Conoscenze ²²⁷	- Identificare se stesso: carta di identità: generalità, residenza (Art.16) - Conoscere il significato e l'importanza del vivere insieme - Acquisire consapevolezza del proprio comportamento con i familiari e con gli amici - Comprendere il significato e la necessità di una libertà ordinata (regole, leggi, trasgressioni, sanzioni) - Conoscere la comunità famiglia come struttura di base - Conoscere l'organizzazione della famiglia: autorità, regole, sanzioni, attività lavorative, parità di diritti, organizzazione affettiva (art.3) - Acquisire consapevolezza che ogni individuo ha diritti inviolabili e doveri inderogabili (Art.2) - Conoscere i tanti modi di vivere insieme: villaggio, paese, città, quartiere - Conoscere la tutela dell'individuo nel contesto sociale, il problema della discriminazione sociale, il problema del razzismo (eliminazione di ogni discriminazione nei confronti della donna) - Conoscere le regole della circolazione stradale - Conoscere il problema dell'inquinamento e della difesa dell'ambiente(Art.9)

²²⁶ Definibile come un saper fare, ovvero una particolare conoscenza che consiste nella capacità di applicare conoscenze dichiarative per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità possono essere cognitive o pratiche. Da alcuni ricercatori (Rey, 1964) le abilità vengono identificate con le competenze di primo livello (in questo caso non si richiede il possesso di operazioni mentali). Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) distingue conoscenze (sapere), abilità (saper fare) e competenze.

²²⁷ In generale, il sapere contenuto (apprendere che cosa) e il sapere procedurale (apprendere come). Per conoscenza si possono intendere elementi diversi: informazioni (apprendere che), nozioni e concetti (apprendimento teorico), saper fare. Scopo della scuola è formare tutti i livelli di conoscenza. Poiché una scelta preferenziale è inevitabile, il maggior accento attribuito a uno di essi denota la scelta metodologica dell'insegnante. La conoscenza concettuale non è solo conoscere la definizione di un concetto o saper automatizzare le procedure del suo utilizzo, ma conoscere il suo potere operativo (v. capacità). In questo senso il possesso di una conoscenza deve preparare all'acquisizione di competenze.

	- Comprendere la necessità della tutela del patrimonio artistico e culturale - Avere consapevolezza che il primo diritto è la libertà (di pensiero, di parola, di stampa, di religione, ecc) (Art. 16-18-19-21-63) - Conoscere la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e la dichiarazione dei Diritti dell'infanzia
Competenze ²²⁸	L'alunno: - Attua la cooperazione e la solidarietà per migliorare le relazioni interpersonali e sociali. - Accetta gli altri e i diversi da sé. - Contribuisce all'elaborazione di regole adeguate alla vita della classe e della scuola. - Riconosce i valori che rendono possibile la convivenza umana e li testimonia nei comportamenti con i compagni. - Presta attenzione, apprezza e rispetta la natura. - Assume condotte quotidiane attente al consumo responsabile dell'acqua. - Prende gradualmente consapevolezza degli impegni scolastici in un contesto di buone maniere. - Partecipa a scambi comunicativi interagendo con buone maniere con i coetanei e gli adulti.
Contenuti ²²⁹	La vita sociale Le regole ed i regolamenti
Attività comuni ²³⁰	- Conversazioni, discussioni, riflessione sulle corrette norme comportamentali nei diversi ambienti. - Lavori di gruppo con turnazione di ruoli e mansioni. - Esercitazioni di descrizione e analisi delle emozioni esperite o assunte da racconti o filmati - Produzione di materiale illustrativo che evidenzia comportamenti corretti e comportamenti scorretti. - Riflessioni sulle conseguenze dovute a comportamenti scorretti. - Scoperta del significato di "Norma". - Questionari sul rispetto delle regole a scuola. - Attività grafico pittorica relativa all'argomento - Murales: Gli alberi di Falcone sono sempre verdi. - Cartellone murale con le regole per la sicurezza e l'incolumità in classe. - Giochi tradizionali, giochi di gruppo, competitivi/cooperativi. - Memorizzare canti, filastrocche e poesie a tema.

²²⁸ Le competenze si configurano come l'elemento aggregante che consente di guidare la progettazione didattica, dando vita ad una relazione tra docente e alunno significativa, integrata e motivante. Tale concetto implica tre diverse concezioni: capacità, abilità e conoscenze. Etimologicamente il termine deriva dal latino "cum petere", cioè andare insieme.

²²⁹ [Domanda guida per la compilazione: Quali contenuti sono più adeguati per il raggiungimento di tali obiettivi? Descrivili brevemente]

²³⁰ [Domanda guida per la compilazione: Attraverso quali attività si intendono far raggiungere agli alunni gli obiettivi formulati?]

Attività differenziate ²³¹	Cooperative learning, modalità di azione privilegiata poiché favorisce lo sviluppo degli obiettivi di collaborazione, solidarietà, responsabilità e relazione con gli altri. Giochi motori, favole, fiabe, poesie e filastrocche, visione di film e animazioni adatti alla tematica proposta, libri, macchina fotografica, computer, LIM, lettore CD
Azioni di recupero ²³²	Attività individuali o in piccoli gruppi basata sulla conversazione, riflessione e/o attività ludica.
Verifica ²³³	Le modalità di verifica e valutazione dei risultati vengono identificate in relazione a efficacia degli interventi, performance degli alunni, osservazione dei processi di integrazione, socializzazione ed apprendimento.
Parte 4 – valutazione dei risultati	
Indicatori ²³⁴	- Ascoltare, comprendere, interagire oralmente in modo significativo e corretto nelle diverse situazioni comunicative. - Riconoscere e mettere in pratica i valori che rendono possibile la convivenza umana nei comportamenti familiari e sociali. - Partecipare alle attività di gioco e di sport, comprendendo il valore delle regole e l'importanza di rispettarle. - Instaurare relazioni positive. - Rispettare le regole convenute. - Rispettare l'ambiente scolastico.
Strumenti di rilevazione ²³⁵	- Osservazione dei comportamenti e del rispetto delle regole della vita in classe, nei momenti di gioco e nelle attività non strutturate. - A conclusione del percorso si farà un'attività: il gioco del cestino e della valigia. - Ogni bambino ha due post it che rappresentano ciò che "mi voglio portare a casa", dopo aver compilato i post it, a turno ogni bambino, li appende su un cartellone commentandoli. I cartelloni saranno poi riassunti dagli insegnanti.
Tempi della valutazione	Periodicamente saranno effettuate delle prove di verifica per accertare l'acquisizione dei concetti e quindi il raggiungimento degli obiettivi programmati, anche se ogni momento di attività educativo/didattica sarà occasione di verifica.
Parte 5 – Narrazione della pratica didattica²³⁶	

²³¹ Si intende mettere in luce l'adeguamento ritenuto necessario di una determinata attività comune, per favorire la partecipazione di tutti gli alunni, va dunque specificato se e quando utilizzata e per quale categoria di alunni. Descriva i supporti previsti e attivati affinché ciascun alunno realizzasse le attività proposte.

²³² [Domanda guida per la compilazione: Sono state previste azioni di recupero?]

²³³ Possiamo definire la verifica come un'attività che mira a valutare gli obiettivi raggiunti, tale attività va programmata e strutturata in riferimento alle metodologie e ai contenuti della pratica didattica offerta. [Domanda guida per la compilazione: Come si intendono rilevare gli obiettivi specifici per questa attività?]

²³⁴ Comportamento osservabile che rivela il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. Il prodotto (compito) contiene indicatori utili a concludere se l'apprendimento sia stato o no realizzato (valutazione).

²³⁵ [Domanda guida per la compilazione: Quali strumenti sono necessari per la rilevazione dei risultati raggiunti dalle attività?]

L'attività è stata organizzata per partecipare al un progetto indetto dal MIUR e dall'associazione Falcone: <i>“Occorre compiere fino in fondo il proprio dovere, qualunque sia il sacrificio da sopportare, costi quel che costi – Ricordare per crescere”</i>. Educare alla legalità è diventata la tematica sviluppata nelle tre classi seconde, sia in attività svolte nelle singole classi che in attività comuni. Il progetto ha dato occasione alle insegnanti di lavorare su una premessa socio-culturale indispensabile per sviluppare ed indirizzare gli alunni alla conoscenza e alla funzione delle regole nella vita sociale, a far capire loro come l'organizzazione della vita personale e sociale si basi su un insieme di rapporti giuridici nella consapevolezza che valori quali ad esempio la libertà, la solidarietà, la dignità e la sicurezza, essi vanno perseguiti e protetti mettendosi in contrasto contro ogni forma e fenomeno di illegalità. La scuola, ha il compito di promuovere in ogni alunno la consapevolezza di essere in prima persona responsabile del proprio futuro e di quello degli altri, sviluppando la capacità di sentirsi cittadini attivi chiamati ad esercitare i propri diritti ma anche a rispettare i doveri della società a cui appartengono. La vita all'interno della classe è diventa, in questa occasione, campo di esperienza: aiutare i più deboli, i compagni con difficoltà, non ignorandoli non considerandoli diversi, scegliendo con consapevolezza ciò che è giusto e corretto e a saper prendere le distanze da ciò che, invece, si ritiene ingiusto e sbagliato senza la paura del giudizio degli altri.	
Allegati ²³⁷	
Contenuti	/
Verifiche	/

²³⁶ Nel narrare lo svolgimento dell'attività didattica, dalla sua progettazione alla sua realizzazione, utilizzi tali domande come guida per la descrizione: da cosa nasce il progetto? Ci sono state delle varianti ovvero dei cambiamenti rispetto ai tempi della progettazione? Quali sono state le fasi principali del lavoro di progettazione? Come si è pensato di progettare e/o in base a quali spunti teorici, a quali teorie di riferimento? Quali problemi/difficoltà possono sorgere durante la progettazione? Quali approfondimenti possono essere necessari o sono stati necessari? Quali criteri occorre adottare per selezionare le attività e le risorse? Quali criteri bisogna adottare per definire la fattibilità del progetto? Cosa può emergere dal confronto fra il progetto iniziale e l'attuazione del progetto? Come può essere utile il lavoro di progettazione nello sviluppo delle proprie competenze?

²³⁷ Gli allegati costituiscono l'insieme dei materiali cartacei utilizzati, essi possono essere redatti dal docente o selezionati da libri di testo o di altro genere.

APPENDICE G.3 – Esempio di una pratica didattica inclusiva realizzata presso la Direzione Didattica I Circolo “Pietro Novelli” di Monreale

Scheda raccolta pratiche didattiche	
Parte 1 – Sezione informativa	
Nome istituto	Direzione Didattica “P. Novelli” – Monreale
Anno scolastico	2016/2017
Nome insegnante	Lo Coco Giovanna Gaglio Giulia
Classe	Prima
Numero alunni	16
Alunni con BES ²³⁸	a. 1
	b. 1
	c. 0
Parte 2 – Cornice progettuale: finalità, obiettivi e risorse	
Titolo dell’unità di apprendimento	Alla scoperta degli animali
Situazione di partenza della classe ²³⁹	La classe 1A è composta da 16 alunni, 6 maschi e 10 femmine, di cui un’alunna disabile, affetta da disturbo dello spettro autistico, seguita da assistente alla comunicazione, insegnante di sostegno e insegnanti di classe che attuano per lei una programmazione individualizzata. Gli alunni, fin dai primi giorni, non hanno evidenziato problemi di adattamento alla vita scolastica. I livelli di partecipazione e di interesse sono ottimi, i bambini mostrano vivacità e curiosità cognitiva ma la carica di entusiasmo talvolta va contenuta. In merito a ciò e alla particolare esuberanza dell’alunno B. C., il quale talvolta presenta comportamenti oppositivi, le insegnanti hanno applicato una strategia motivazionale basata su peer-monitoring e token economy, per aumentare la partecipazione alla lezione e diminuire i comportamenti inadeguati. All'interno del gruppo classe le relazioni fra i compagni sono positive, vissute all'insegna della cordialità e dell'amicizia. I bambini manifestano un atteggiamento corretto e rispettoso verso gli insegnanti, ai quali si rivolgono con fiducia e affetto. Tale clima relazionale consente a tutti gli alunni di vivere il percorso scolastico in modo sereno e produttivo. In particolar modo la suddivisione della classe in isole di lavoro, fa emergere la disponibilità

²³⁸ Con l'acronimo BES si intende la macrocategoria, riconosciuta dalle recenti normative, che include tutti gli alunni con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e svantaggio socio-culturale. si richiede al docente di specificare in tale sessione, in relazione alla categoria riconosciuta dall'OCSE (2000-2007), indicando il numero di alunni con alla lettera a. disabilità (L104/92), b. DSA (L170/2010), c. svantaggio (D.M.27/12/2012 e successivi) [es. se in classe sono presenti un alunno con trisomia 21; due alunni con discalculia e uno con dislessia; due alunni stranieri con svantaggio linguistico scriverò nel seguente modo: a.1-b.3-c.2].

²³⁹ Descrizione sintetica della classe.

	al confronto attivo, propositivo e collaborativo. L'ambiente relazionale disteso, di accettazione e di assenza di giudizio, dà la possibilità ad ogni alunno di apportare contributi personali significativi. Tale clima risulta di fondamentale importanza per l'alunno S.G. il quale affetto da balbuzie presenta inoltre, difficoltà nell'apprendimento della letto-scrittura, non ancora certificabili.
Prerequisiti richiesti per lo svolgimento dell'attività	Saper ascoltare la lettura di un adulto; saper leggere un breve testo; saper scrivere autonomamente semplici frasi.
Periodo di svolgimento	Febbraio – Marzo
Numero di ore	12
Discipline coinvolte ²⁴⁰	Italiano – Scienze – Inglese Raccordi: storia, geografia, musica, ed. fisica, arte e immagine.
Finalità educative ²⁴¹	- Promuovere un atteggiamento positivo e curioso nei confronti della lettura. - Comprendere un breve testo. - Ricostruire l'ordine cronologico degli eventi del racconto. - Valorizzare l'esplorazione come metodo di ricerca e strumento conoscitivo per indagare e conoscere la realtà. - Favorire una prima sistematizzazione delle conoscenze dell'ambiente e, in generale, del mondo naturale e animale.
Traguardi per lo sviluppo delle competenze ²⁴²	• Italiano: - l'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. - Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi. • Scienze: - l'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere. - esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi

²⁴⁰ [Domanda guida per la compilazione: Quale disciplina ha scelto o sono coinvolte nell'attività didattica?]

²⁴¹ Ci si riferisce allo scopo complessivo che si intende raggiungere, deve essere definito in modo sintetico, chiaro e conciso; le finalità educative devono essere sempre tenute presenti dagli insegnanti perché permettono di avere una visione di insieme del proprio lavoro conservando così sempre vivo il significato del proprio agire.

²⁴² Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio.

	personali, propone e realizza semplici esperimenti. - Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali. • Inglese: - l'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambienti familiari.
Obiettivi di apprendimento ²⁴³	➤ <u>Italiano</u> - Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe. - Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e risporli in modo comprensibile a chi ascolta. - Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti. - Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni. - Scrivere sotto dettatura curando in modo particolare l'ortografia. ➤ <u>Scienze</u> - Osservare i momenti significati nella vita di animali e piante, realizzando allevamenti in classe di piccoli animali, semine in terrari e orti, ecc. individuare somiglianze e differenze nei percorsi di sviluppo di organismi animali e vegetali. ➤ <u>Inglese</u> - Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciati chiaramente e lentamente. - Scrivere parole e semplici frasi di uso quotidiano attinenti alle attività svolte in classe e ad interessi personali e del gruppo.
Obiettivi specifici e disciplinari ²⁴⁴	➤ <u>Italiano</u> - Scrive brevi testi sotto dettatura, copiatura o autodettatura. -Compone semplici testi su esperienze personali. - Legge e comprende il contenuto globale di un testo rispondendo a domande. - Individua gli elementi essenziali di un testo ascoltato (personaggi, luoghi, tempi, azioni in successione temporale, rapporti di causa, fatto, conseguenza). ➤ <u>Scienze</u> - Differenzia gli esseri viventi dagli esseri non viventi. - Osserva e descrive esseri viventi: tartaruga e pesce

²⁴³ Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace. Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi. [Domanda guida per la compilazione: Che cosa dovrebbero essere in grado di sapere e di saper fare gli alunni al termine di questa fase di lavoro?]

²⁴⁴ Descrivibili in maniera operativa con maggiore concretezza di quelli generali; traguardi di una sequenza didattica; valutabili con una certa precisione; devono avere una definizione operativa (utilizzare criteri osservabili).

	rosso. ➤ <u>Inglese</u> - Riconosce e pronuncia il nome dei principali animali domestici.
Metodologie e strategie didattiche ²⁴⁵	La metodologia utilizzata mira alla realizzazione di una vera e propria comunità di apprendimento, dove la conoscenza risulta processo di costruzione condiviso. In tal senso verrà favorita l'interazione diretta con i pari, in gruppi cooperativi e di tutoring al fine di costruire abilità e competenze, non solo disciplinari, ma anche sociali. Si farà ricorso alla didattica laboratoriale, offrendo occasioni per vivere esperienze concrete di produzione della conoscenza attraverso la logica della scoperta; attribuendo senso e significato all'esperienza diretta. A tale scopo sarà data priorità ad attività di osservazione, confronto e riflessione sia a livello di grande gruppo che di piccolo gruppo, saranno effettuate letture e disegni individuali o di gruppo; saranno svolte ricerche di materiali, attività pratiche e semplici esperimenti, con appositi momenti dedicati alla condivisione dei lavori realizzati. Inoltre, per riuscire a includere tutti nel percorso educativo, i materiali verranno adeguatamente predisposti in base alle abilità e alle esigenze di ciascuno studente, privilegiando l'uso di mappe e schemi per la caratteristica di abbinare il codice visivo a poche parole scritte. Giacché sono inclusi nell'attività bambini con BES, la metodologia ne terrà conto individuando tecniche che facilitano e consentono la loro attiva partecipazione. Si prevede quindi all'occorrenza di facilitare il compito attraverso il <i>prompting</i>, che consiste nell'utilizzo di istruzioni, aiuti fisici, aiuti gestuali e modelli aggiuntivi di diverso genere.
Strumenti e spazi ²⁴⁶	Quaderni, cartoncini colorati, cartelloni, matite, pennarelli, forbici e colla. Inoltre l'uso della LIM permetterà agli alunni di condividere con maggiore consapevolezza le informazioni provenienti dall'osservazione diretta, consentendo di seguire meglio le attività e di fissare i contenuti. Si può scrivere, disegnare, cancellare, trascinare e manipolare testi, immagini, suoni e filmati salvando nella memoria del PC ciò che si vuole conservare. Questo strumento tecnologico aiuta a facilitare l'apprendimento in tutti gli alunni e, in particolar

²⁴⁵ È l'organizzazione delle tecniche e delle procedure ritenute idonee a far conseguire gli obiettivi educativi programmati, si tratta dell'attuazione pratica di un metodo in relazione alle concrete situazioni formative ed alle peculiari caratteristiche dei soggetti in formazione (es. cooperative learning, attività laboratoriali, ecc.). [Domanda guida per la compilazione: Come questo gruppo di lavoro si prefigge di operare, affinché gli allievi raggiungano gli obiettivi prefissati?]

²⁴⁶ Gli strumenti sono tutti gli oggetti materiali messi a disposizione degli allievi per poter svolgere l'attività. La scelta degli strumenti segna la differenza tra i metodi. Per spazio si intende il luogo o i luoghi in cui si svolge l'attività. [Domanda guida per la compilazione: Quali strumenti sono necessari per lo svolgimento delle attività?]

	modo, in alunni con bisogni educativi speciali, facilitando il processo di inclusione. Difatti la natura interattiva e multimediale della LIM consente di incrociare i diversi stili cognitivi e di apprendimento e le intelligenze multiple presenti all'interno del gruppo classe. Per di più l'utilizzo di questo strumento stimola la motivazione, l'attenzione e la partecipazione attiva.
Risorse umane e compiti ²⁴⁷	Insegnante di classe e insegnante di sostegno insieme promuovono l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo di ogni alunno.
Parte 3 – Realizzazione della pratica	
Abilità ²⁴⁸	<i>Italiano</i> - Leggere testi (narrativi, descrittivi, regolativi, informativi) cogliendo l'argomento e individuando le informazioni principali. <i>Scienze</i> - Osserva e descrive un essere vivente. - Osserva e descrive alcuni comportamenti di un animale. <i>Inglese</i> - Riconosce e pronuncia il nome dei principali animali domestici. - Sa rispondere a domande sul proprio animale preferito. - Associa i nomi scritti degli animali alle immagini corrispondenti.
Conoscenze ²⁴⁹	<i>Italiano</i> - Il senso globale del testo, l'analisi e la sintesi. <i>Scienze</i> - Viventi e non viventi. - Gli animali. <i>Inglese</i> - Lessico di base su argomenti di vita quotidiana
Competenze ²⁵⁰	Italiano ❖ Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.

²⁴⁷ Il personale scolastico o extrascolastico che partecipa alla realizzazione dell'azione didattica ed i relativi compiti (es. insegnante curricolare e di sostegno, esperto, ecc.).

²⁴⁸ Definibile come un saper fare, ovvero una particolare conoscenza che consiste nella capacità di applicare conoscenze dichiarative per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità possono essere cognitive o pratiche. Da alcuni ricercatori (Rey, 1964) le abilità vengono identificate con le competenze di primo livello (in questo caso non si richiede il possesso di operazioni mentali). Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) distingue conoscenze (sapere), abilità (saper fare) e competenze.

²⁴⁹ In generale, il sapere contenuto (apprendere che cosa) e il sapere procedurale (apprendere come). Per conoscenza si possono intendere elementi diversi: informazioni (apprendere che), nozioni e concetti (apprendimento teorico), saper fare. Scopo della scuola è formare tutti i livelli di conoscenza. Poiché una scelta preferenziale è inevitabile, il maggior accento attribuito a uno di essi denota la scelta metodologica dell'insegnante. La conoscenza concettuale non è solo conoscere la definizione di un concetto o saper automatizzare le procedure del suo utilizzo, ma conoscere il suo potere operativo (v. capacità). In questo senso il possesso di una conoscenza deve preparare all'acquisizione di competenze.

²⁵⁰ Le competenze si configurano come l'elemento aggregante che consente di guidare la progettazione didattica, dando vita ad una relazione tra docente e alunno significativa, integrata e motivante. Tale concetto implica tre diverse concezioni: capacità, abilità e conoscenze. Etimologicamente il termine deriva dal latino "cum petere", cioè andare insieme.

	Scienze ❖ Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formulare ipotesi e verificarle, utilizzando semplici schematizzazioni. Inglese ❖ Comprendere frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza. ❖ Interagire oralmente e per iscritto in situazioni di vita quotidiana scambiando informazioni semplici e dirette su argomenti familiari.
Contenuti ²⁵¹	<i>Italiano</i> - Animali diurni e animali notturni. <i>Scienze</i> - Esseri viventi e non viventi. - Caratteristiche, comportamenti e abitudini di esseri viventi: la tartaruga e il pesce rosso. <i>Inglese</i> - Gli animali domestici: dog, cat, mouse, bird, frog, goldfish ... Have you got a? Yes/no What colour is it? What's your favourite pet?
Attività comuni ²⁵²	Attività di ricerca, osservazione diretta, scrittura di testi e rielaborazione degli stessi.
Attività differenziate ²⁵³	Schede semplificate con supporti visivi per l'alunna disabile. Uso del pc per la scrittura sotto dettatura da parte dell'alunno con difficoltà nell'apprendimento della letto-scrittura per aiutarlo attraverso il feedback che il mezzo tecnologico rimanda.
Azioni di recupero ²⁵⁴	/
Verifica ²⁵⁵	Si terrà conto principalmente dell'interesse e della partecipazione attiva degli alunni. Si valuteranno via via i lavori e le produzioni scritte e orali, verificando la capacità di individuare gli indizi offerti dal testo e dall'osservazione diretta e le abilità nell'anticipare e formulare ipotesi. Si registreranno i dati raccolti nelle conversazioni, nelle varie fasi di lavoro. Ciò permetterà di ricostruire i processi cognitivi degli alunni, i loro atteggiamenti e modi di affrontare le

²⁵¹ [Domanda guida per la compilazione: Quali contenuti sono più adeguati per il raggiungimento di tali obiettivi? Descrivili brevemente]

²⁵² [Domanda guida per la compilazione: Attraverso quali attività si intendono far raggiungere agli alunni gli obiettivi formulati?]

²⁵³ Si intende mettere in luce l'adeguamento ritenuto necessario di una determinata attività comune, per favorire la partecipazione di tutti gli alunni, va dunque specificato se e quando utilizzata e per quale categoria di alunni. Descriva i supporti previsti e attivati affinché ciascun alunno realizzasse le attività proposte.

²⁵⁴ [Domanda guida per la compilazione: Sono state previste azioni di recupero?]

²⁵⁵ Possiamo definire la verifica come un'attività che mira a valutare gli obiettivi raggiunti, tale attività va programmata e strutturata in riferimento alle metodologie e ai contenuti della pratica didattica offerta. [Domanda guida per la compilazione: Come si intendono rilevare gli obiettivi specifici per questa attività?]

	problematiche emergenti. Si proporranno inoltre per la verifica finale semplici questionari a risposta multipla. In inglese si verificherà in itinere la capacità di ascoltare, comprendere e memorizzare il lessico relativo agli animali. Mediante le attività di disegno e scrittura si monitorerà l'acquisizione della pronuncia e la correttezza della scrittura. Al termine di ogni attività si proporrà ancora una scheda di autovalutazione. Lo strumento di autovalutazione serve agli insegnanti per raccogliere preziose indicazioni su come i bambini vivono le attività proposte e agli stessi bambini tale strumento risulta utile per sentirsi direttamente coinvolti nel processo di insegnamento – apprendimento aumentando la loro motivazione ad apprendere.
Parte 4 – valutazione dei risultati	
Indicatori ²⁵⁶	<i>Italiano</i> - Individuare informazioni date esplicitamente nel testo. - Cogliere relazioni di coesione. - Comprendere il significato di parole. <i>Scienze</i> - Riconoscere le principali caratteristiche di esseri viventi e non viventi. - Riconoscere le principali caratteristiche degli animali, legandoli al proprio ambiente. <i>Inglese</i> - Comprendere il lessico relativo agli animali. - Associare il nome all'immagine corrispondente.
Strumenti di rilevazione ²⁵⁷	- Griglie di osservazione. - Questionari a risposta multipla. - Scheda di autovalutazione.
Tempi della valutazione	La valutazione viene fatta in itinere, come attività che affianca il percorso, dando informazioni continue sul rispetto degli obiettivi prefissati.
Parte 5 – Narrazione della pratica didattica²⁵⁸	
La progettazione del percorso “Alla scoperta degli animali” nasce dalla naturale curiosità dei bambini nei confronti della natura (flora e fauna), emersa in diverse occasioni scolastiche. In relazione alle attività di italiano, le insegnanti invitano i bambini a ricercare immagini di animali a casa, scegliendo quelle che più li incuriosivano. Il lavoro prosegue con un	

²⁵⁶ Comportamento osservabile che rivela il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. Il prodotto (compito) contiene indicatori utili a concludere se l'apprendimento sia stato o no realizzato (valutazione).

²⁵⁷ [Domanda guida per la compilazione: Quali strumenti sono necessari per la rilevazione dei risultati raggiunti dalle attività?]

²⁵⁸ Nel narrare lo svolgimento dell'attività didattica, dalla sua progettazione alla sua realizzazione, utilizzi tali domande come guida per la descrizione: da cosa nasce il progetto? Ci sono state delle varianti ovvero dei cambiamenti rispetto ai tempi della progettazione? Quali sono state le fasi principali del lavoro di progettazione? Come si è pensato di progettare e/o in base a quali spunti teorici, a quali teorie di riferimento? Quali problemi/difficoltà possono sorgere durante la progettazione? Quali approfondimenti possono essere necessari o sono stati necessari? Quali criteri occorre adottare per selezionare le attività e le risorse? Quali criteri bisogna adottare per definire la fattibilità del progetto? Cosa può emergere dal confronto fra il progetto iniziale e l'attuazione del progetto? Come può essere utile il lavoro di progettazione nello sviluppo delle proprie competenze?

momento di condivisione in classe. Ciascun bambino presenta al gruppo gli animali scelti, ne emerge una suddivisione in animali diurni e animali notturni, evidenziata dalla realizzazione di un cartellone.

Segue un primo dettato dal titolo “E’ giorno allo zoo”, accompagnato da lettura del testo e rielaborazione dello stesso attraverso domande-stimolo, incoraggiando così l’esercizio delle abilità di lettura e di comprensione del testo, con particolare attenzione alla capacità di descrivere. Allo stesso tempo ci si sofferma su aspetti morfologici e sintattici. Il lavoro si ripete per il testo sugli animali notturni. Al termine insegnanti e bambini rielaborano le informazioni dei due testi attraverso la stesura di una relazione. Inoltre le immagini portate in classe diventano un memory, con il quale giocare.

Durante le attività di scienze vengono proposte ai bambini due immagini e si avvia una riflessione sulle loro differenze. L’attenzione viene focalizzata sulla distinzione tra viventi e non viventi. Le differenze emerse vengono riassunte alla Lim e copiate sul quaderno.

Per consolidare i nuovi concetti, i bambini vengono invitati a dividere una pagina del quaderno in due colonne, una per i viventi e una per i non viventi, viene consegnata una scheda con immagini da ritagliare e incollare correttamente nelle due parti.

Infine, viene proposta una rivisitazione del gioco sacco pieno – sacco vuoto. Le insegnanti fanno vedere ai bambini delle immagini, nel caso in cui si tratti di un vivente, i bambini devono stare alzati, nel caso di un non vivente devono abbassarsi.

Successivamente l’attività viene incentrata sugli esseri viventi e nello specifico sugli animali. Viene effettuata un’indagine per capire quanti bambini possedessero un animale domestico e di quale animale si trattasse. I dati emersi vengono registrati alla Lim, per essere condivisi con tutto il gruppo – classe. Si invitano gli alunni a portare a scuola alcuni animali al fine di osservarli e poterne descrivere le caratteristiche.

La lezione successiva si avvia l’osservazione in classe di due tartarughe e di un pesce rosso. Tutte le informazioni emerse vengono raccolte e visualizzate alla Lim, redigendo le carte d’identità dei suddetti animali. Per concludere viene proposto il gioco “Lo zoo degli animali”. Siamo allo zoo e i bambini sono tutti animaletti, allo stop si fermano dove vogliono e imitano un animale a loro scelta.

Infine, durante le lezioni di inglese i bambini vengono introdotti alla lezione sugli animali attraverso l’uso delle flashcard. Quest’ultime vengono mostrate alla classe e le insegnanti ripetono la parola tre volte. In seguito sono disposte in giro per la classe e vengono sollecitati i bambini a ricercarle dicendo: “Point to (dog, cat, turtle ecc...)”. Le flashcard vengono affiancate alle wordcard per introdurre la forma scritta delle parole.

Successivamente attraverso l’uso del testo digitale, viene proposto ai bambini l’ascolto di una filastrocca sui versi degli animali, i bambini sono invitati ad ascoltare e indicare i rispettivi animali sul loro class book. Infine le parole degli animali e i rispettivi disegni vengono fissati sul quaderno.

La lezione successiva si avvia una conversazione utilizzando espressioni quali “Have you got a? Yes/no - What colour is it? - What’s your favourite pet?”. L’esercizio viene ripetuto a coppie e infine fissato sul quaderno.

Tutte le attività realizzate sono risultate piacevoli e motivanti. L’interazione tra pari ha permesso di sviluppare competenze disciplinari e sociali, promuovendo l’aiuto reciproco. Il ricorso a una didattica laboratoriale ha reso ogni alunno artefice del proprio percorso di apprendimento, favorendo la motivazione e il mantenimento dell’attenzione.

Ogni alunno ha avuto la possibilità di esprimere ciò che stava imparando grazie all’uso non solo di verifiche strutturate ma anche di giochi. Tutto ciò ha favorito la valutazione formativa vale a dire, una valutazione che ha tenuto conto delle condizioni di partenza, dell’impegno, dello sforzo d’apprendimento, del punto d’arrivo e della condizione evolutiva di ogni bambino.

Allegati²⁵⁹

Contenuti	Power point
Verifiche	Scheda di verifica

²⁵⁹ Gli allegati costituiscono l'insieme dei materiali cartacei utilizzati, essi possono essere redatti dal docente o selezionati da libri di testo o di altro genere.

BIBLIOGRAFIA

Acocella, I. (2015). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2003). *Principi Guida all'Integrazione Scolastica degli Studenti in situazione di Handicap – Raccomandazioni Politiche*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2005). *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche per la Scuola Secondaria Superiore*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2009). *Indicatori di Misurazione dell'Integrazione Scolastica – per una Scuola Inclusiva in Europa*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2009). *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Agosti, A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: aspetti pedagogici e didattici*. Milano: FrancoAngeli.

Ainscow, M. (1999). *Understanding The Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 146-159). London: Sage.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon. UK: Routledge.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? In C. Giné, D. Duran, J. Font & E. Miquel (Eds.), *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. *Cuaderno de Educación*, 56, 167-170.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2011). *Developing equitable education systems*. Abingdon. UK: Routledge.
- Ajello, A., & Ghione, V. (2000). Quale Autonomia: ripensare la scuola con prospettive pertinenti. In L. Benadusi & R. Serpieri (A cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia* (pp. 87-95). Roma: Carocci.
- Albanese, O., & Mercadante, L. (A cura di). (2010). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere ed innovare*. Bergamo: Junior.
- Alberici, A. (2005). Prefazione. In S. Cerrai e S. Beccastrini (A cura di), *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni*. (pp. 98-134). Firenze: Arpat.
- Alberici, A. (2007). Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività. In C. Montedoro & D. Pepe, (A cura di), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi* (pp. 61-39). Roma: Isfol.
- Alessandrini, G. (A cura di). (2000). *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Guerini.

- Allulli, G., Gentilini, D. (2011). Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei, *Collana analisi ISFOL*, (2011/4).
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M. (1999). *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Les cahiers du CREN*. Nantes: CRDP Pays de la Loire.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche & Formation*, 35(1), 25-41.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10-31-43.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du «savoir-enseigner». In M. Bru & L. Talbot (Eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-65). Rennes: PUR.
- Altet, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella & P. G. Rossi, *L'agire didattico* (pp. 291-312). Brescia: La Scuola.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443.

- Andrews, J., Garrison, D., & Magnusson, K. (1996). The teaching and learning transaction in higher education; A study of excellent professors and their students. *Teaching in Higher Education*, 1, 81-103.
- ANED. (2010). *Rapporto nazionale sull'inclusione sociale e la protezione sociale delle persone con disabilità nei paesi europei*. ANED. Disponibile in: <http://www.disability-europe.net/> [Visionato in data 23 Giugno 2014].
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, 25/26, 15-34.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Aristotele. (2000). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Armstrong, F. (2011). Politica, disabilità e la lotta per l'educazione inclusiva in Inghilterra nel mondo globalizzato. In R. Medeghini & W. Fornasa (A cura di), *L'educazione inclusiva* (pp. 51-68). Milano: Franco Angeli.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Avon, A. (2009). *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*. Milano: FrancoAngeli.
- Bagnara, S., Tartaglia R., & Tosi F. (A cura di). (2006). *L'ergonomia tra innovazione e progetto*. Milano: Moretti&Vitali.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, Paradigms, Power, and Participation. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 1-14). London: David Fulton.

- Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: LED.
- Barker, E. M. (1981). *Everyday reasoning*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80-94.
- Beillerot, J. (2000). L'analyser des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression? In C. Blanchard-Laville, & D. Fablet (Eds). *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 32-67). Paris: Editions L'Harmattan.
- Bennett, W. J. (Ed.). (1986). *What Works: Research about Teaching and Learning*. Washington: US Department of Education.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Berg, B.L. (2007). *Qualitative research method for the social science*. Boston: Mass, Allyn & Bacon.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. NY: Garden City. (Trad. it. *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino, 1969).
- Berlach, R. G., & Chambers, D. J. (2011). Inclusivity imperatives and the Australian national curriculum. *The Educational Forum*, 75, 52-65.
- Berretta, C. (2013). *BES e inclusione. Bisogni educativi "normalmente speciali". La costruzione del piano annuale per l'inclusività e la formazione dei gruppi di lavoro per l'inclusione/ i progetti di lezione da realizzare in classe per migliorare l'apprendimento degli alunni in difficoltà*. Catania: La Tecnica della Scuola.
- Bertagna, G., & Triani, P. (2013). *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*. Brescia: La Scuola.

- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biesta, G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29(5), 491-503.
- Biggeri, M., & Bellanca, N. (A cura di). (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2003). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2003). *Théoriser les pratiques professionnelles: intervention et recherche-action en travail social*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Bliss, J. (1990). Student reactions to undergraduate science. In E. Hegarty-Hazel (Ed.). *The student laboratory and the science curriculum* (pp. 54-76). London: Routledge.
- Bliss, J., & Ogborn, J. M. (1977). *Student Reactions to Undergraduate Science*. London: Heinemann.
- Bocci, F. (2015). Un tentativo ulteriore di problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. In Bocci, F. (A cura di), *Disability Studies e Disability Studies Italy. Una voce critica per la costruzione di una scuola e di una società inclusive. L'integrazione Scolastica e Sociale*, 14(2), 100-109.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating sustaining effective professional learning communities*. Nottingham: DfES.

- Bonaiuti, G., Calvani, A., Micheletta, S., & Vivanet, G. (2015). Evidence Based Education: epistemological opportunity for new training professionals. *Italian Journal Of Educational Research*, 13, 231-244.
- Boncori, L. (1993). *Teorie e tecniche dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Booth, T. (1998). From them to us: setting up the study. In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* (pp.1-20). London: Routledge.
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?. In D. Armstrong, F. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive Education Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 78-98). London: Davis Fulton Publisher.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), United Kingdom, England: Bristol.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Bristol.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American educational research journal*, 26(4), 473-498.
- Bosco, A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneve: Librairie Droz. (pp. 157-243). (Trad. it. *Per una teoria della pratica con tre studi di etnologia cabila*. Milano: Raffaello Cortina, 2003).
- Bradburn, N. M., Sudman, S., & Wansink, B. (2004). *Asking questions: the definitive guide to questionnaire design-for market research, political polls, and social and health questionnaires*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

- Brown, G. A., & Bakhtar, M. (1987). Styles of Lecturing: A study and its implications. *Research Papers in Education*, 3, 131-153.
- Brown G.A., & Manogue M. (2001). AMEE Medical Education Guide No. 22: Refreshing lecturing: a guide for lecturers. *Medical Teacher*, 23(3). 231-44.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D., & Macchia V. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica/Index für inklusion in der praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità/ Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten*. Milano: FrancoAngeli.
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Eds.). (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umeå, Sweden: TNTEE Thematic Network on Teacher Education in Europe, Peter Eriksson, LITU.
- Caldari, C. (2014). Inclusive education: a model to pursue. *VEGA: Periodico Elettronico di Cultura*, 10(2), 18-23.
- Caldin, R. (2007). Il Master in “Disabilità e interventi inclusivi nelle istituzioni e nel territorio”. *Generazioni*, 8, 167-186.
- Caldin, R., Canevaro, A., D'Alonzo, L., & Ianes, D. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (1998). Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi. *Studium Educationis*, 2, 231-241.
- Calvani, A. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.

- Calvani, A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione.«Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(3), 77-99.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2013). Evidence Based Education: superare il gap tra ricerca e pratica. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 1-5.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Educazione basata sull'evidenza e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1 (9), 127-146.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 83-112.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re*, 17(1), 18-48.
- Calvino, R. S. (2015). *Organizzazione e legislazione scolastica dopo la Buona Scuola*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico: metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: Clueb.
- Cambi, F. (A cura di). (2002). *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano (Vol. 2)*. Roma: Armando Editore.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.

- Campelli, E. (1996). Metodi qualitativi e teoria sociale. In C. Cipolla & A. De Lillo (A cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi* (pp. 17-36). Milano: Franco Angeli.
- Canevaro, A. (1975). *Il bambino che non sarà padrone*. Milano: Ed.Emme.
- Canevaro, A. (1979). *Educazione e handicappati*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Canevaro, A. (1999). *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes & M. Tortello, M. (A cura di). *La Qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali* (pp. 54-67). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2002). Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano. Una premessa Metodologica. In *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive dei Paesi dell'Europa Meridionale*. Atti del Seminario, Roma 14/06/2002. Southern Europe Disability Committee (SEDC), Consiglio Nazionale sulla Disabilità (CND), (2003). Pisa: Del Cerro.
- Canevaro, A. (2009). La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(5), 417-43, (novembre 2009). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2011). Qualche domanda e qualche risposta, e un'ipotesi di un quadro d'insieme. In A. Canavaro, L. D'Alonzo, D. Ianes & R. Caldin (A cura di), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (pp. 161-188). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2016). Quarant'anni di integrazione e inclusione scolastica in Italia: percorsi, ricerche, prospettive. Nell'ambito della I Summer School della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), *La ricerca in pedagogia e didattica speciale*, organizzata presso l'Università di Bolzano, sede di Bressanone. 31 Agosto – 2 Settembre. Disponibile in: <http://www.siped.it/wp->

content/uploads/2016/07/Programma_01_Summer_School_SIPeS2016-1.pdf.
[Visionato in data 16 Gennaio 2017].

Canevaro, A., & Chierigatti, A. (1999). *La relazione d'aiuto*, Roma: Carocci.

Canevaro, A., & Ianes, D. (2008). *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica*, Trento: Erickson.

Canevaro, A., & De Anna, L. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 4, 203-216.

Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., & Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.

Cappuccio, G. (2017). La competenza digitale dei futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. In P. Limone, & D. Parmigiani (A cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 173-185). Bari: PROGEDIT.

Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, S., & Berliner, D. C. (1987). Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 147-157.

Casado Muñoz, R., & Lezcano Barbero, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Grupo Editorial.

Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

- Cecchinato, F., & Nicolini, D. (A cura di). (2005). *Lo sviluppo manageriale centrato sull'azione. Gli strumenti dell'Action Learning*. Milano: Sole 24 Ore.
- Celli, N. A. (1994). Gli handicappati tra le norme. *Rivista giuridica della Scuola*, 33(2), 231-235. (Marzo- Aprile). Roma: EDAS Editore.
- Cenerini, A., & Drago, R. (A cura di). (2001). *Insegnanti professionisti*, Trento: Erickson.
- Ceriani, A. (A cura di). (2004). *Qualità totale nei processi scolastici. Teoria ed esperienze (Vol. 42)*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerini, G., & Spinosi, M. (2010). Il sistema educativo in una società che cambia. *Voci della scuola*, 9, 24.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton.
- Clark, R. C., & Lyons, C. (2010). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2011). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2006). *Travail et sens du travail*. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 317-331). Paris: PUF.

- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7–42.
- Coe, R. (1999). A manifesto for evidence-based education. Retrieved March, 12, 20-7.
- Coe, R. (2002). *Finding out what works: Evidence-Based Education*. Durham: University School of Education.
- Colombo, M., & Varani, A. (2008). *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Bergamo: Junior.
- Comassi, M. (1984). *Handicap e scuola: dall'inserimento all'integrazione degli handicappati nella scuola comune*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*.
- Corrao, S. (2005). *Il focus group (Vol. 25)*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (1999). *Dirigere la scuola dell'Autonomia*. Torino: Isedi-Utet.
- Costello, P. (2011). *Effective action research: developing reflective thinking and practice (2nd ed.)*. New York: Continuum International Pub Group.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Rosati, L. (A cura di). (2008). *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Cottini L. & Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 116-128.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2), 65-87.

- Cottoni, G. (2000). L'integrazione risorsa per l'apprendimento. *Handicap & scuola*, 91, 7-8.
- Crispiani, P. (2000). *Handicap e attività di sostegno nella normativa*. Roma: Armando Editore.
- Cross, J. (2007). *Informal learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*, San Francisco: Pfeiffer.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana. In F. Bocci & Travaglini, A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole. *Atti del Convegno Inclusion, 2 Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 66-70). Università di Bergamo/University of Bergamo.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (A cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati di una ricerca* (pp. 151-181). Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2003). *Pedagogia speciale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- D'Alonzo, L. (2008). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- D'Amico, M., & Arconzo, G. (2013). *Università e persone con disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- D'Amico, N. (2010). *Storia e Storie della Scuola Italiana dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- Damiani, P. (2016). Tra innovazione e inclusione: il bisogno di formazione alle "nuove competenze inclusive" dei docenti. Basi teoriche per un modello formativo

- coerente. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 297-302.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Damiano, E. (1994). *Insegnare per concetti*. Torino: SEI.
- Damiano, E. (1995). *Guida alla didattica per concetti*. Milano: Juvenilia.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare: introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Davies, M., & Elliott, S. N. (2012). Inclusive Assessment and Accountability: Policy to evidence-based practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 1-6.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education?. *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121.
- Day, C., & Laneve, C. (2011). *Analysis of Educational Practices. A comparison of research models*. Brescia: La Scuola.
- De Anna, L. (1998). *Pedagogia speciale: i bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini e Associati.
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale: integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- De Lillo A., Argentin G., Lucchini M., Sarti S., & Terraneo M. (2007). *Analisi Multivariata per le Scienze sociali*. Piacenza: Pearson Paravia Bruno Mondadori.

- De Polo, G., Pradal, M., & Bortolot, S. (A cura di). (2011). *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- De Santis, M., Morganiti, A., Rosati, A., Scerbo, L., & Smeriglio, D. (2010). *Quale didattica*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando Editore.
- Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demo, H. (2013). L'Index per l'inclusione: rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento. In D. Ianes, & S. Cramerotti (A cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali* (pp. 194-219). Trento: Erickson.
- Department for Education. (2016). *School census 2016 to 2017. Guide, version 1.4: November 2016*. London: UK Department for Education. Disponibile in http://dera.ioe.ac.uk/27719/1/School_census_guide_2016_2017_v1_4.pdf.
- Department of Education Science (DES, 1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report)*. London: HMSO.
- Department of Health. (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*.
- Derrida, J. (1976). Où commence et comment finit un corps enseignant. *Politiques de la philosophie*, vol. 1, 55-97.
- Dewey, J. (1929). *The sources of science of education*. New York: Horace Liveright. (Trad. it. *Le fonti di una Scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1950).

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath. (Trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1965).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books. (Trad. it. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1950).
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1910).
- Di Cori, P. & Pontecorvo, C. (2007). *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Di Nocera, F. (2004). *Che cos'è l'ergonomia cognitiva*. Roma: Carocci.
- Dovigo, F. (2007) *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In F. Dovigo & D. Ianes (A cura di), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Dovigo, F. (2016). Introduzione. In Dovigo, F., Favella, C., Pietrocarlo, A., Rocco, V., & Zappella, E. (2016). *None excluded. Transforming schools and learning to develop inclusive education/Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva*. (Atti del Convegno). Bergamo: Università di Bergamo.
- Dovigo, F., & Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

- Dunkin, M. J. (Ed.). (1994). *Award winning University Teachers: Talking about Teaching*. Sydney: University of Sydney, Centre for Teaching and Learning.
- Ebersold, S. (2016) Pratiques inclusives, orchestration de l'accessibilité et importunité scolaire. Nell'ambito della I Summer School della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), *La ricerca in pedagogia e didattica speciale*, organizzata presso l'Università di Bolzano, sede di Bressanone. 31 Agosto – 2 Settembre. Disponibile in: http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/Programma_01_Summer_School_SIPeS2016-1.pdf. [Visionato in data 16 Gennaio 2017].
- Ebersold, S., Schmitt, M. J., & Priestley, M. (2011). Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges. A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources, National Higher Institute for training and research on special needs education, INSHEA, Human European Consultancy. *Academic Network of European Disability Experts (ANED)*, 1-86.
- Ercolani, A.P., & Perugini, M. (1997). *La misura in psicologia. Introduzione ai test psicologici*. Milano: LED.
- Ericsson K. A., & Simon, H. A. (1984), *Protocol Analysis: verbal Reports as Data*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Ertl, H.(2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5–27.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Special Needs Education in Europe: thematic publication*. Odense C Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *La Formazione Docente Per L'integrazione (Te4i)*. Denmark: SNE.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *La formazione docente per l'inclusione PROFILO DEI DOCENTI INCLUSIVI*. Odense,

Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponibile in: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf

European Commission. (1995). *Teaching and Learning — Towards the Learning Society*. Commission White Paper. Brussels: European Commission. Disponibile in: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf [Visionato in data 18 febbraio 2014].

European Commission. (2002). *European Benchmarks in Education and Training: follow-up to the Lisbon European Council* (November). Communication, COM (2002). Brussels: European Commission. Disponibile in: <http://europa.eu/archives/bulletin/en/200211/p104028.htm> [Visionato in data 28 Maggio 2014].

European Commission. (2005). *Towards a European qualifications framework for lifelong learning (Commission Staff Working Paper)*. Brussels: European Commission. Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf [Visionato in data 18 febbraio 2014].

European Communities. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Eurydice, (2004). *L'integrazione dei disabili in Europa*. I Quaderni di Eurydice n. 23 Brussels: Eurydice.

Eurydice, (2007). *Dichiarazione di Lisbona-Le opinioni dei Giovani sull'Integrazione Scolastica*. Brussels: Eurydice.

Eurydice, (2008). *Voci nuove: Accogliere la Diversità a Scuola*. Brussels: Eurydice.

Eurydice, (2009). *Special Educational Needs. Country Data*. Brussels: Eurydice.

- Fabbri, L. (2010). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Falcinelli, F. (2012). L'analisi delle pratiche come strumento di ricerca didattica e di formazione del professionista riflessivo. In R. Roig Vila & C. Laneve (A cura di), *La practica educativa en la Sociedad de la Information/ La pratica educativa nella società dell'informazione* (pp. 109-115). Alcoy: Editorial Marfil.
- Falzon, P. (1985). Language d'interaction et ergonomie cognitive. *Le Monde informatique*, 212, 36-38.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Favretto, G., & Fiorentini, F. (2006). *Ergonomia della formazione*. Roma: Carrocci.
- Fele, G. (2002). *Etnometodologia: introduzione allo studio delle attività ordinarie*. Roma: Carocci.
- Fele, G., & Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il mulino.
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 617-634.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-181.
- Ferlazzo, F. (2005). *Metodi in ergonomia cognitiva*. Roma: Carocci.
- Fiorelli, C. (2009). *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*. Milano: Unicopli.
- Fioretti, S. (2010). *Laboratorio e competenze: basi pedagogiche e metodologie didattiche (Vol. 3)*. Milano: FrancoAngeli.

- Fiorin, I. (2007). La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi. In A. Canevaro (A cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 129-158). Trento:Erickson.
- Fiorin, I. (2012). *Scuola accogliente, scuola competente: pedagogia e didattica della scuola inclusiva*. Brescia, La Scuola.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why, and how? In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education* (pp. 29-30). UK: Routledge.
- Fondazione Giovanni Agnelli. (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma – Bari: La Terza.
- Forest, M., & Pearpoint, E. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50(2), 26-31.
- Forlin, C. (2012). Responding to the need for inclusive teacher education: Rhetoric or reality? In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education* (pp. 3-12). New York, NY: Routledge.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Formizzi, G. (2007). La pedagogia speciale in Germania. In A. Lascioli (A cura di) *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca* (pp. 447-516). Milano: FrancoAngeli.
- Frontline. (2013). *No child left behind Articles*. Disponibile in: <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/schools/nochild>.
- Galliani, L., & De Waal, P. (2006). Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti. *Generazioni*, 5, 245-270.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

- Gatto, F. (2008). Bisogni educativi speciali: criteri per una scuola inclusiva. In M. Baldacci & M. Corsi (A cura di), *Una pedagogia per la scuola* (pp. 173-191). Napoli: Tecnodid.,.
- Gemma, C. (2014). (a cura di) *La forza dell'educare e la voce della scrittura*. Roma: Armando Editore.
- Ghedin, E. (2009). Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione. Napoli: Liguori.
- Gherardini, P., Nocera, S., & AIPD (2000). *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia*. Trento: Erickson.
- Gianferrari, L. (2009). Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti. *Torino: Fondazione Giovanni Agnelli Working Papers*.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*, Bologna: Il Mulino.
- Giddens, A. (1999). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. London: Profile.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden city: Doubleday. (Trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino, 1969).
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C. Poy, R., & Gomez-Vela, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788.
- Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 247-260.
- Grimaldi, R., & Trincherò, R., (1998). *Il campionamento*. In LEDA (Learning Environment for distance autotraining). Disponibile in: <http://www.cisi.unito.it/progetti/leda/cap11.htm#probabilistico> [Visionato il 12 agosto 2016].

- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.
- Haff, G. G., & Triplett, N. T. (Eds.). (2015). *Essentials of Strength Training and Conditioning 4th Edition*. United States of America: Human kinetics.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hall, J. (1996). Integration, inclusion: What does it all mean? In J. Coupe O’Kane & J. Goldbart (Eds.), *Whose choice: Contentious issues for those working with people with learning difficulties?* London: David Fulton.
- Hammersley, M. (Ed.). (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Hargreaves, D. H. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: A rejoinder to Martyn Hammersley. *British educational research journal*, 23(4), 405-419.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British journal of educational studies*, 47(2), 122-144.
- Hargreaves, D. H. (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (A cura di), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3-17). London: Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.

- Hattie, J. (2011). *Visible learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?*. (Trad. it. I. Salvadori (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 22-40. Disponibile in: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13254>.
- Haynes, S. N., Richard, D., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological assessment*, 7(3), 238.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Occupabilità: sviluppo di un quadro per l'analisi delle politiche*. Londra: DfEE.
- Holland, R. (2004). Critics are many, but law has solid public support. *School Reform News*, 1, March.
- Holzberg, D.J. (1960). *Reliability re-examined*. In M. A. Rickers-Ovsiankina (Ed.), *Rorschach Psychology* (pp. 68-6). New York: Wiley.
- Huberman, A. M. (1992). Critical introduction. In M. G. Fullan (Ed.), *Successful school improvement* (pp. 1-20). London: Buckingham.
- Husserl, E. (1999). *Logica, psicologia e fenomenologia: gli oggetti intenzionali e altri scritti*. (Trad. it. di S. Besoli & V. De Palma. Genova: Il Melangolo).
- Husserl, E. (2007). *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica*. (Trad. it. V. Di Costa & Soveria Mannelli. CZ: Rubbettino).
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.

- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ianes, D. (2008). L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità. In F. Dovigo & D. Ianes (A cura di), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 43-106). Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2013). *La Speciale normalità*. Trento: Erikson.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Nuova edizione*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Tortello, M. (A cura di). (1999). *La qualità dell'integrazione scolastica: disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (A cura di). (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Canevaro, A. (A cura di). (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.

- Inter-Agency Commission. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. Adopted by the World Conference on Education for All Jomtien*. Thailand: Liaison.
- Jedlowski, P. (2005). *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana tra esperienza e routine*. Bologna: Il Mulino.
- Jennings, J., & Rentner, D. S. (2006). Ten big effects of the «No child left behind Act» on public schools. *Phi Delta Kappan*, 88(2), 110-113.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail* (pp. 205-221). Paris: Dunod.
- Jobert, G. (2001). Travailler, est-ce penser? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action. In F. Hubauld (Ed.), *Comprendre que travailler, c'est penser en enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Séminaire Paris I, Toulouse: Octarès.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & Formation*, 36(1), 43-67.
- Kline P. (1996). *Manuale di Psicometria*. Roma: Astrolabio.
- Krueger, R.A. (1998). *Developing questions for focus group*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuhn, T. S. (1979). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Kummer Wyss, A. (2004). Integration auf der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Integration–Anspruch und Wirklichkeit. Luzern*, 241-262.
- La Marca, A. (2014). *Competenza Digitale e Saggezza a Scuola*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (1993). *Per una teoria della didattica: modelli e linee di ricerca*. Brescia: La Scuola.

- Laneve, C. (1998). *Elementi di didattica generale*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2008). L'insegnante come soggetto epistemico. Un contributo alla epistemologia della pratica educativa. In G. Zanniello (A cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare* (pp. 83-93). Roma: Armando Editore.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Edizioni Erickson.
- Laneve, C. (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C., & Gemma, C. (2013). *Raccontare dalla cattedra e dal banco. Un contributo alla formazione e all'analisi dell'insegnamento*. Milano-Udine: Mimesis.
- Laneve, C., & Pascolini, F. (2014). *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui supervisori del tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Lascioli, A. (A cura di). (2007). *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli, A. (2011). Bambini con bisogni educativi speciali nella scuola dell'infanzia. Dalla logica della specialità a quella dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10(2), 47-54. Trento: Erickson.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lefebvre, H. (1958). *Critique de la vie quotidienne*. Paris: L'Arche Editeur. (Trad. it. *Critica della vita quotidiana*. Bari: Dedalo, 1977).
- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of educational psychology*, 78(2), 75.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds.), *l'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (pp. 127-144). Bruxelles: De Boeck.
- Levine, J., & Moll, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psy-choanalyse*. Paris: ESF.
- Lewin, K. (1972). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Milano: Franco Angeli.
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive Education, Politics and Policymaking. Contemporary Issues in Education Studies*. London: Continuum International Publishing Group.
- Lindsay, G. (2007). Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Lipari, D. (2007). Metodi della formazione oltre l'aula: apprendere nelle comunità di pratica. In C. Montedoro & D. Pepe (A cura di), *La riflessività nella formazione, in preparazione con I Libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol, Roma*. (pp. 343-378). Soveria Mannelli (Catanzaro): Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali.
- Loreman, T. (2009). *Straight talk about inclusive education*. The CASS Connections, Spring.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In C. Forlin & T. Loreman

- (Eds.), *Misuring inclusive education* (pp. 3-17). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Losito, B., & Pozzo, G. (2008). *La Ricerca Azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1988). *Il sistema educativo*. Roma: Armando.
- Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (A cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp.101-133). Milano: FrancoAngeli.
- Macedo, E. (2013). Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 28-38.
- Makoelle, T.M., & Van Der Merwe, M.P. (2014). Educational Change and Inclusion: Lessons from A Collaborative Action Research. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (14), 169.
- Mantovani, S. (A cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marasso, O., & Mosca, S. (2000). Autovalutazione dell'insegnamento. In G. Banzanò, S. Mosca & J. Scheerens (A cura di), *L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi* (pp. 227-248). Milano: Bruno Mondadori.
- Marcel, J. F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170.
- Mariani, A. (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). Data collection methods. *Designing qualitative research*, 2(8).

- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2014). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. USA: Ascd.
- Massa, R. (1997). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Alexander, P. A. (Eds.). (2010). *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Taylor & Francis.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Research in Education. Evidence-based Inquiry*. New York: Prentice Hall.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*. Paris: ESF éditeur.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D.T. (2014). *Universal Design for Learning: theory and practice*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.
- Miato, S. A., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Edizioni Erickson.
- Milani, L. (2000). Le competenze specifiche del mestiere di docente. *Scuola italiana moderna*, 19, 4-6.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mischi, F., (2007). La pedagogia speciale in Spagna. In A. Lascioli (A cura di). *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca* (pp. 87-176). Milano: FrancoAngeli.
- Mitchell, D. (2007). Critical service-learning as social justice education: A case study of the citizen scholars program. *Equity & Excellence in Education*, 40 (2), 101-112.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Mitchell, D. (2016) *Inclusive education is a multi-faceted concept*. Nell'ambito della I Summer School della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), La ricerca in pedagogia e didattica speciale, organizzata presso l'Università di Bolzano, sede di Bressanone. 31 Agosto – 2 Settembre. Disponibile in: http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/Programma_01_Summer_School_SIPeS2016-1.pdf. [Visionato in data 16 Gennaio 2017].
- Mitchell, D. (2016). *What Really Works in Inclusive Education at the Classroom Level?* Nell'ambito della I Summer School della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), La ricerca in pedagogia e didattica speciale, organizzata presso l'Università di Bolzano, sede di Bressanone. 31 Agosto – 2 Settembre. Disponibile in: http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/Programma_01_Summer_School_SIPeS2016-1.pdf. [Visionato in data 16 Gennaio 2017].
- Mittler, P. (2012). *Overcoming exclusion: Social justice through education*. Abingdon, UK: Routledge.
- MIUR. (1975). *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*. Roma: MIUR.
- MIUR. (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma: MIUR.

- MIUR. (2012). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica istruzione*.
- MIUR. (2013). *Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*.
- MIUR. (2013). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni educativi speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti (Nota 2563)*. Roma: MIUR.
- MIUR – Ufficio Scolastico per la Sicilia. (2016). *La scuola in Sicilia. Documentazione - A.S. 2015/2016*. Ufficio Scolastico per la Sicilia. Disponibile in: <http://oldsite.usr.sicilia.it/pubblicazioni/lascuolainsicilia/2015-2016/files/assets/common/downloads/publication.pdf>. [Visionato in data 28 Luglio 2017]
- Modesti, M. (2007). La pedagogia speciale nel Regno Unito. In A. Lascioli (A cura di). *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca* (pp. 177-256). Milano: FrancoAngeli.
- Moretti, G. (A cura di). (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione*. Roma: Anicia.
- Morganti, A., & Signorelli, A. (2017). Insegnanti alle prese con i programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 123-138.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editori.

- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). Un salto fuori da cerchio. In L. Mortari (A cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (A cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano: Bruno Mondadori.
- Mottana, P. (2007). *Caro insegnante. Amichevoli suggestioni per godere (l) a scuola*. Franco Angeli.
- Mottana, P., & Franza, A. M. (1997). *Dissolvenze: le immagini della formazione*. Bologna: Clueb.
- Mulè, P. (2013). *Pedagogia recupero e integrazione tra teoria e prassi*. Roma: Armando Editore.
- Mura, A. (2015). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 175-190.
- Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nirchi, S. (2013). L'analisi della pratica didattica: procedura importante nella definizione dell'identità professionale dell'insegnante. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, V (4), pp.31-36.
- Nocera, S. (1987). La sentenza della Corte Costituzionale sul diritto degli alunni handicappati. *Annali della Pubblica Istruzione*, 6. Trento: Erickson.
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson.

- Nocera, S. (2007). L'importanza della legge quadro n. 104/92 sui diritti delle persone con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6(1). Trento: Erickson.
- Nocera, S. (2013). L'Evoluzione delle normative inclusive in Italia e la nuova direttiva ministeriale. In D. Ianes & S. Cramerotti (A cura di), *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali* (pp. 86-109). Trento: Erickson.
- Nocera, S., & Tagliani, N. (2015). *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla "Buona Scuola"*. Vicalvi: Key Editore.
- Norman, D. A. (1991). Cognitive artifacts. *Designing interaction: Psychology at the human-computer interface*, 1, 17-38.
- Nóvoa, A. & Dejong-Lambert, W. (2003) The education of Europe: apprehending EU educational policies. In D. Phillips & H. Ertl (Eds.). *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four Member States* (pp. 37-58). Dordrecht: Kluwer.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- OCSE. (1994). *Valutare l'insegnamento*. Parigi: OCSE.
- OCSE. (1995). *L'integration scolaire des élèves à besoins particulier*. Paris: OCSE.
- OCSE. (2000). *Special Education Needs - Statistics and Indicators*. Parigi: OCSE.
Disponibile in:
<http://www.oecd.org/edu/innovationeducation/specialeducationneedsstatisticsandindicators.htm>.
- OCSE. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OCSE.
- OCSE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Development and Retainig Effective Teachers*. Parigi: OCSE publication.

- OCSE. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Parigi: OCSE publication.
- OCSE. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Parigi: OCSE publication.
- OCSE. (2015). *Education at a Glance 2015* (Uno sguardo sull'Istruzione). Nota Paese – Italia. Parigi: OCSE publication.
- OCSE. (2016). *Education at a Glance 2016*. Parigi: OCSE publication.
- OCSE. (2016). *Government at a Glance 2016*. Parigi: OCSE publication.
- OCSE. (2017). *Education at a Glance 2017*. Parigi: OCSE publication.
- Ogborn, J. M. (1977). *Practical Work in Undergraduate Science*. London: Heinemann.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- OMS. (2002). *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York: ONU.
- Oria Segura, M. R. (2009). Inclusion scolaire et formation des enseignants dans l'Union Européenne: le cas espagnol. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42(1), 57-76 (Caen: CERSE).
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants professionnels. *Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation-pour les professions de l'éducation*, 36, 195-212.

- Paquay, L. & Wagner, M.C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione. In M. Altet, E. Chartier, L. Paquay & P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 149-174). Roma: Armando.
- Parents for Choice in Education. (2013). *25 years later a nation at risk*. Disponibile in: http://www.choiceineducation.org/index.php?option=com_content&view=article&id=585&Itemid=186. [Visionato in data 25 Maggio 2015]
- Parkhurst, P. E., Lovell, K. L., Sprafka, S. A., & Hodgins, M. (1972). *Evaluation of videodisc modules: a mixed methods approach*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Pedon, A., & Gnisci, A. (2004). *Metodologia della ricerca psicologica*. Bologna: Il Mulino.
- Pedone, F. (2007). *Valutazione delle competenze e autoregolazione dell'apprendimento*. Palermo: Palumbo.
- Pedone, F. (2009). La valutazione finale. In G. Zanniello (A cura di), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning* (pp. 59-74). Lecce: Pensa Multimedia.
- Pedone, F. (2016). La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti. *Form@re*, 16(2), 88-99.
- Pellegrino, C. (2014). *L'integrazione scolastica. Dalla tutela del disabile ai nuovi bisogni educativi speciali*. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2011). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (7), 107-111.

- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2010). Verso una teoria dell'implicito nell'insegnamento. In C. Laneve (A cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche* (pp. 123-180). Bari: CPM.
- Perla, L. (2013). Pratica. In G. Bertagna & P. Triani (A cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 297-308). Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2013). Riflessività. In G. Bertagna & P. Triani (A cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 381-393). Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 45-48.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, Ph. (2003). L'analyse de pratiques en questions. *Cahiers pédagogiques*, 416, 12-15.
- Phillips, S. (2005). L'integrazione scolastica nel Regno Unito. In P. Bosio & I. Menegoi Buzzi (A cura di), *Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili nella scuola*. pp. 178-221. Milano: Franco Angeli.
- Popper, K. R. (1972). *Congetture e confutazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Porter, G. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion. *Prospects*, 25(2), 299-309.
- Pultorak, E. G. (2010). *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first-century teachers and students*. New York: Rowman & Littlefield Education.

- Quaglino, G.P. (2005). *Scritti di formazione 2*. Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G.P. (2006). *Scritti di formazione 3*. Milano: Franco Angeli.
- Quarta, S. (2006). *Ma quando suona? Etnografia delle relazioni fra i banchi di scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3), 147-152.
- Reeves, T. C. (2011). Can educational research be both rigorous and relevant. *Educational Designer*, 1(4), 1-24.
- Rey, A. (1964). *The clinical examination in psychology*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ribolzi, L. (1993). *Sociologia e processi formativi*. Brescia: La scuola.
- Riva, M. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Riva, M. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rogoff, B. E., & Lave, J. E. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- Rousseau, J. J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*.
- Rubio, R. M. (1997). The setting of competence for education and culture in the European Union Treaty. In M. A. S. Rego (Ed.), *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht* (pp. 71-91). Santiago de Compostela: Colección Monografías.

- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensional, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28(1), 63-88.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès Editions.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V – numero speciale – 2012, 99-111.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2014). Commitment Towards Inclusion Repertoire: A Tool For Flourishing Communities. *Interacções*, 10(33).
- Saunders, L. (2007). *Educational research and policy-making. Exploring the border country between research and policy*. New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale (Vol. 152)*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. (Trad. it. Milano: FrancoAngeli).
- Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien, Springer-Verlang. (Trad. it. *La Fenomenologia del mondo sociale*. Bologna: Il Mulino, 1974)

- Schütz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world (Vol. 1)*. Evanston: Northwestern University Press.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance au travail. Pour une approche ergologique*. Paris: PUF.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique*. Toulouse: Octarès.
- Sebba, J. (1996). Developing Inclusive Schools. *University of Cambridge Institute of Education*, 31(3), pp. 3-17.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2010). *Research methods for business: A skill building approach (5th ed.)*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Selleri, P., & Santarcangelo, B. (2001). L'analisi delle routine conversazionali ed organizzative come strumento di osservazione del clima di classe. *Rassegna di psicologia*, 18, 77-97.
- Sen, A. K. (1987). The Standard of Living, Tanner Lectures. In G. Hawthorn (Eds.), *The Standard of Living* (pp.11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. K. (1999). *Commodities and Capabilities*. New Delhi, India: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Sen, A. K. (2000). Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny. *Social Development Paper (No. 1)*. Manila, Philippines: Asian Development Bank.
- Sen, A. K. (2002). The right to One's Identity. *Frontline*, 19(1).
- Sen, A. K. (2005). What is like to be a human being?. Intervento al *Third Global Forum on Human Development, Cultural Identity, Democracy and Global Equity*. Parigi, 17-19 gennaio, 2005.
- Sen, A. K. (2005). Why exactly is Commitment important for rationality. *Economics and Philosophy*, 21(1), 5-14.

- Sen, A. K. (2006). The Ups and Downs of Identity. Relazione presentata nell'ambito degli *ASSA Meetings*, Boston, 6-8 gennaio, 2006.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Shaddock, T. (2006, May). *Students with disability in the mainstream: What works for teachers and students?* Paper presented at the Cheri Conference, Westmead, NSW.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773-785.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Sheffield, E.F. (Ed.). (1974). *Teaching in the Universities: No one way*. Montreal: Queen's University Press.
- Sibilio, M. (2003). *Le abilità diverse. Persorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*. Arzano, NA: Gruppo Editoriale Ellissi libri – Simone.
- Simoneschi, G. (2010). La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva, *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, 51-98. Firenze: Le Monnier.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational researcher*, 31(7), 15-21.
- Slavin, R. E. (2004). Education research can and must address "what works" questions. *Educational researcher*, 33(1), 27-28.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.

- Smith, E. (2013). «No child left behind» gets left behind. *The Wall Street Journal (U.S. edition)*, 29 Avril. Disponibile in: <http://online.wsj.com/article/SB10001424127887324493704578431252983668668.html>. [Visionato in data 25 Maggio 2015]
- Sorzio, P. (2002). *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*. Padova: Cleup.
- Speck, M. (1999). *The principalship: Building a learning community*. Upple Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Stella G., & Savelli E. (2011). *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*. Trento: Erickson.
- Stewart, T. A., & Astrologo, M. (1999). *Il capitale intellettuale: la nuova ricchezza*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Sykes, G., Schneider, B., & Plank, D. N. (Eds.). (2012). *Handbook of education policy research*. New York: Routledge.
- Tacconi, G. (2009). Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano, *Rassegna CNOS*, 25(2), 101-132.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro: analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Teddlie, C., Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- The Wing Institute. (2012). *What is evidence based education?* Disponibile in: <http://winginstitute.org/Evidence-Based-Education/What-Is-Evidence-Based-Education/> [Visionato il 16 Giugno 2016].
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London and New York: Routledge Falmer.
- Thomas, J., Nelson, J., & Silverman, S. (2005). *Research methods in physical activity. (5th ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?. *Revue française de pédagogie*, vol.1, 23-33.
- Tooley, J., & Darby, D., (1998). *Educational research: A critique: A survey of published educational research*. London: Ofsted - Office for Standards in Education.
- Topping, K., & Maloney, S. (Eds.). (2005). *The Routledge Falmer reader in inclusive education*. Abingdon e New York: Routledge Falmer.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning: dalle abilità alle competenze (Vol. 5)*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Ufficio XI Ambito Territoriale Brescia. Progetto QUADIS. Disponibile in: <http://www.quadis.it/jm/> [Visionato in data 15 Dicembre 2014].
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments*. Paris: UNESCO Disponibile in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> [Visionato in data 20 Marzo 2016].
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand: UNESCO.

- UNESCO. (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (1997). *International Standard Classification of Education (ISCED)*, approvata dalla Conferenza Generale dell'UNESCO (29^a sessione). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Open File on Inclusive Education Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *The development of education. Inclusive Education: The Way of The Future*. 48th Session of the International Conference on Education (ICE). Geneva-Switzerland 25th to 28th 2008. Disponibile in: www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08.pdf
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO. Disponibile in: http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/72074_177849e.pdf. [Visionato in data 28 Maggio 2014].
- Unione Europea. (2000). Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea. Nizza:UE. Disponibile in: www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf.
- Urbani, C. (2016). Competenze tecnologiche, agency e sfide collaborative: dall'expertise allo sviluppo professionale docente. *Form@re*, 16(2), 155-165.
- Vadalà, V. (2009). *La tutela delle disabilità*. Milano: Giuffrè Editore.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Parigi: Esf.
- Vianello, R., & Di Nuovo, S. (A cura di). (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson.

- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Viteritti, A. (2004). Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca. Paper presentato al Workshop Scuola e Università Convegno della Sezione Metodologia dell' AIS (Associazione Italiana di Sociologia), *Lo studio del mutamento sociale: problemi metodologici e ricerche empiriche*, Università di Salerno.
- Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re*, 13(2), 41.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'evidence based education*. Roma: Carocci Faber.
- Vivanet, G. (2017). Per una didattica informata da evidenze. *SCUOL@ EUROPA*, 9(23), 4-5.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. Chicago: MIT Press.
- Walker, D. (1995). *Postmodernity, Inclusion and Partnership*. Unpublished Med dissertation, Milton Keynes: Open University.
- Warnock, C. (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London: D.E.
- Whitehurst, G. J. (2003). The Institute of education sciences: New Wine, New Bottles. Paper delivered at the *Annual Conference of the American Educational Research Association*, Los Angeles.
- WHO – World Health Organization, (2011). *World Report on Disability*. Geneva: WHO Press.
- Woll, S. (2002). Everyday thinking. *Memory, reasoning and judgement in the real world*. Mahwah, NJ: LEA.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

- Zanniello, G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando Editore.
- Zanniello, G. (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.
- Zanniello, G. (A cura di). (2003). *La prepedagogicità della sperimentazione*. Palermo: Palumbo.
- Zappaterra, T. (2010). Special needs a scuola. *Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.
- Zeitler, A., & Leblanc, S. (2005). L'analyse de pratique: une transformation du travail des formateurs? *Education permanente*, 164 (3), 92-104.
- Zucker, S. (2004). *Scientifically based research: NCLB and assessment*. Harcourt Policy Report. Pearson Education. Harcourt Assessment, Inc. Retrieved January, 9(2), 1.

SITOGRAFIA

<http://www.oecd.org/> [Visionato in data 20/03/2016]

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703(01):IT:NOT)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703\(01\):IT:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703(01):IT:NOT)

[Visionato in data 22 gennaio 2017]

<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted> [Visionato in data 22 gennaio 2017]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:European_Perspective [Visionato in data 12 gennaio 2017]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:European_Perspective [Visionato in data 12 gennaio 2017]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:European_Perspective [Visionato in data 12 gennaio 2017]

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview> [Visionato in data 22 giugno 2017]

<http://www.comites-monaco.de/documentazione/60Costituzioni.pdf> [Visionato in data 26 giugno 2017]

http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/en-2012.pdf [Visionato in data 24 giugno 2017]

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108_structure_education_systems_IT.pdf [Visionato in data 24 giugno 2017]

http://www.neapel.diplo.de/Vertretung/neapel/it/06/Berufliche__Bildung__und__Weiterbildung/seite__s_chule__deutschland.html [Visionato in data 24 giugno 2017]

<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted> [Visionato in data 22 giugno 2017]

<http://www.quadis.it/jm/index.php> [Visionato in data 12 Marzo 2014]

www.european-agency.org [Visionato in data 23 Marzo 2014]

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1: Rappresentazione grafica dell'inclusione come processo	48
Figura 2: Sintesi grafica dei due filoni di azioni normative e di ricerca per lo sviluppo dell'inclusione scolastica	77
Figura 3: Mappa di sintesi della reciprocità tra Instructional Design e Evidence-Based Education.	217
Figura 4: Le dimensioni per lo sviluppo della scuola	246
Figura 5: Le fasi e il processo di sviluppo dell'Index for inclusion	251
Figura 6: Distribuzione grafica per genere	308
Figura 7: Distribuzione grafica per ordine e grado di scuola	308
Figura 8: Distribuzione grafica mediale per età dei docenti	309
Figura 9: Scree plot prima macroarea prima somministrazione	311
Figura 10: Scree plot seconda macroarea prima somministrazione	314
Figura 11: Distribuzione grafica per genere	315
Figura 12: Distribuzione grafica per ordine e grado di scuola	316
Figura 13: Distribuzione grafica mediale per età dei docenti	316
Figura 14: Scree plot prima macroarea seconda somministrazione	318
Figura 15: Scree plot seconda macroarea seconda somministrazione	321
Figura 16: Distribuzione grafica per genere	322
Figura 17: Distribuzione grafica per ordine e grado di scuola	323
Figura 18: Distribuzione grafica mediale per età dei docenti	323

Figura 19: Scree plot prima macroarea terza somministrazione	325
Figura 20: Scree plot seconda macroarea terza somministrazione	328
Figura 21: Distribuzione grafica per genere	347
Figura 22: Distribuzione grafica per classe frequentata	348
Figura 23: Scree plot prima macroarea prima somministrazione	350
Figura 24: Scree plot seconda macroarea prima somministrazione	352
Figura 25: Distribuzione grafica per genere	354
Figura 26: Distribuzione grafica per classe frequentata	354
Figura 27: Scree plot prima macroarea seconda somministrazione	356
Figura 28: Scree plot seconda macroarea seconda somministrazione	359
Figura 29: Distribuzione grafica per genere	360
Figura 30: Distribuzione grafica per classe frequentata	361
Figura 31: Scree plot prima macroarea terza somministrazione	363
Figura 32: Scree plot seconda macroarea terza somministrazione	365
Figura 33: Distribuzione di genere dei docenti (OCSE, 2017)	441
Figura 34: Docenti suddivisi per gruppi di età e grado di istruzione (OCSE, 2017)	442
Figura 35: Risposte dei docenti in base al genere e sul totale delle risposte al questionario	452
Figura 36: Percentuali età dei docenti che hanno risposto al questionario	453
Figura 37: Percentuale alunni per BES e Scuola	455
Figura 38: Rappresentazione grafica dati prima macroarea prima somministrazione	459

Figura 39: Rappresentazione grafica dati prima macroarea seconda somministrazione	460
Figura 40: Rappresentazione grafica dati seconda macroarea prima somministrazione	461
Figura 41: Rappresentazione grafica dati seconda macroarea seconda somministrazione	463
Figura 42: Confronto risultati prima e seconda somministrazione	465
Figura 43: Rappresentazione grafica dati prima macroarea prima somministrazione	469
Figura 44: Rappresentazione grafica dati prima macroarea seconda somministrazione	470
Figura 45: Rappresentazione grafica dati seconda macroarea prima somministrazione	471
Figura 46: Rappresentazione grafica dati seconda macroarea seconda somministrazione	472
Figura 47: Confronto risultati prima e seconda somministrazione	474

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1: Il confronto di Potter tra l'approccio integrativo e quello inclusivo	51
Tabella 2: Il confronto di Walker tra il paradigma integrativo e quello inclusivo	52
Tabella 3: Il confronto di Caldin tra l'approccio integrativo e quello inclusivo	52
Tabella 4: Gli indicatori dell'inclusione	250
Tabella 5: Sintesi della ricerca secondo gli obiettivi	278
Tabella 6: Scala categoriale	298
Tabella 7: Analisi dell'affidabilità: α di Cronbach	302
Tabella 8: Analisi dell'affidabilità: coefficiente di Pearson	303
Tabella 9: Distribuzione per genere	308
Tabella 10: Distribuzione per ordine e grado di scuola	309
Tabella 11: Distribuzione mediale per età dei docenti	309
Tabella 12: Distribuzione varianza prima macroarea prima somministrazione	310
Tabella 13: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea prima somministrazione	312
Tabella 14: Distribuzione varianza seconda macroarea prima somministrazione	313
Tabella 15: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea prima somministrazione	314
Tabella 16: Distribuzione per genere	315
Tabella 17: Distribuzione per ordine e grado di scuola	316
Tabella 18: Distribuzione mediale per età dei docenti	317
Tabella 19: Distribuzione varianza prima macroarea seconda somministrazione	317

Tabella 20: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea seconda somministrazione	319
Tabella 21: Distribuzione varianza seconda macroarea seconda somministrazione	320
Tabella 22: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea seconda somministrazione	321
Tabella 23: Distribuzione per genere	322
Tabella 24: Distribuzione per ordine e grado di scuola	323
Tabella 25: Distribuzione mediale per età dei docenti	324
Tabella 26: Distribuzione varianza prima macroarea terza somministrazione	324
Tabella 27: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea terza somministrazione	326
Tabella 28: Distribuzione varianza seconda macroarea terza somministrazione	327
Tabella 29: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea terza somministrazione	329
Tabella 30: Media, varianza e deviazione standard per le tre somministrazioni	330
Tabella 31: Media, deviazione standard, punteggio minimo e punteggio massimo sul campione totale	332
Tabella 32: Percentili	333
Tabella 33: Riepilogo statistiche dimensione “Culture inclusive”	333
Tabella 34: Riepilogo statistiche dimensione “Politiche inclusive”	334
Tabella 35: Riepilogo statistiche dimensione “Pratiche didattiche”	334
Tabella 36: Riepilogo statistiche dimensione “Valorizzare la diversità dell’alunno”	335
Tabella 37: Riepilogo statistiche dimensione “Sostenere gli alunni”	335
Tabella 38: Riepilogo statistiche dimensione “Lavorare con gli altri”	336

Tabella 39: Riepilogo statistiche dimensione “Sviluppo e aggiornamento professionale”	336
Tabella 40: Scala categoriale	339
Tabella 41: Valori di consistenza interna (α di Cronbach) per le scale del questionario	344
Tabella 42: Stabilità temporale per scale del questionario (1 mese)	344
Tabella 43: Distribuzione per genere	347
Tabella 44: Distribuzione per classe frequentata	348
Tabella 45: Distribuzione varianza prima macroarea prima somministrazione	349
Tabella 46: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea prima somministrazione	350
Tabella 47: Distribuzione varianza seconda macroarea prima somministrazione	351
Tabella 48: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea prima somministrazione	353
Tabella 49: Distribuzione per genere	354
Tabella 50: Distribuzione per classe frequentata	355
Tabella 51: Distribuzione varianza prima macroarea seconda somministrazione	355
Tabella 52: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea seconda somministrazione	357
Tabella 53: Distribuzione varianza seconda macroarea seconda somministrazione	358
Tabella 54: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea seconda somministrazione	359
Tabella 55: Distribuzione per genere	360
Tabella 56: Distribuzione per classe frequentata	361
Tabella 57: Distribuzione varianza prima macroarea terza somministrazione	362

Tabella 58: Matrici obliqua e di rotazione prima macroarea terza somministrazione	363
Tabella 59: Distribuzione varianza seconda macroarea terza somministrazione	364
Tabella 60: Matrici obliqua e di rotazione seconda macroarea terza somministrazione	365
Tabella 61: Media, varianza e deviazione standard per le tre somministrazioni	366
Tabella 62: Media, deviazione standard, punteggio minimo e punteggio massimo sul campione totale	368
Tabella 63: Percentili	369
Tabella 44: Riepilogo statistiche dimensione “Culture inclusive”	370
Tabella 65: Riepilogo statistiche dimensione “Politiche inclusive”	370
Tabella 66: Riepilogo statistiche dimensione “Pratiche inclusive”	371
Tabella 67: Riepilogo statistiche dimensione “Sostegno agli alunni”	371
Tabella 68: Riepilogo statistiche dimensione “Elementi di inclusività dell’azione didattica”	372
Tabella 69: Riepilogo statistiche dimensione “Lavorare con gli altri”	372
Tabella 70: Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive	384
Tabella 71: Scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive	396
Tabella 72: Check-list oggetto di osservazione l’insegnante	399
Tabella 73: Check-list oggetto di osservazione gli alunni	400
Tabella 74: Intervista semistrutturata	402
Tabella 75: Scheda di costruzione del Profilo del Docente inclusivo	419
Tabella 76: Declinazione del Profilo del Docente Inclusivo durante i 36 focus group	430

Tabella 77: Sintesi modalità e tempi di realizzazione della formazione dei docenti	435
Tabella 78: Sintesi pianificazione per contenuti e obiettivi degli incontri della formazione dei docenti	438
Tabella 79: Popolazione docente coinvolta nell'indagine e percentuale delle risposte sul totale della popolazione relative a ciascun istituto	451
Tabella 80: Distribuzione delle classi coinvolte nell'indagine relative a ciascun istituto	453
Tabella 81: Distribuzione della popolazione alunni coinvolta nell'indagine per classe relative a ciascun istituto	454
Tabella 82: Distribuzione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali per il totale e in ciascuna scuola oggetto d'indagine	454
Tabella 83: Distribuzione degli alunni con BES secondo la classificazione OCSE (2007)	455
Tabella 84: Rilevazione dati prima somministrazione	464
Tabella 85: Rilevazione dati seconda somministrazione	464
Tabella 86: Rilevazione dati prima somministrazione	473
Tabella 87: Rilevazione dati seconda somministrazione	473
Tabella 88: Elenco delle pratiche didattiche inclusive	478

